



Horizontes Educativos

ISSN: 0717-2141

rhorizontes@ubiobio.cl

Universidad del Bío Bío

Chile

Pruzzo de Di Pego, Vilma
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: APORTES CRÍTICOS AL DISPOSITIVO DE ANÁLISIS DE
CLASES (D.A.C.)
Horizontes Educativos, núm. 7, 2002, pp. 7-22
Universidad del Bío Bío
Chillán, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917885002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

**LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: APORTES CRÍTICOS
AL DISPOSITIVO DE ANÁLISIS DE CLASES (D.A.C.)**

Autora: Dra. Vilma Pruzzo de Di Pego Facultad
de Ciencias Humanas Universidad Nacional de
La Pampa, Argentina

RESUMEN

Para desempeñarse como profesional de una cultura crítica, se hace imprescindible incrementar el desarrollo de la reflexión, entendida no sólo como forma original de pensamiento sino como actitud ante la profesión. Sin embargo la reflexión no es una práctica común que se desarrolla automáticamente en el ser humano. Hemos partido de la hipótesis de que la reflexión se aprende y se enseña y puede transformarse en pensamiento activo y actitud perseverante. Para ello hemos desarrollado una innovación que tiene como objetivo orientar, activar y fundamentar los procesos de reflexión que le permitiría a los alumnos poner en análisis las prácticas de enseñanza e indagar la teoría desde su concreción en la práctica, en verdaderos procesos de investigación.

El DAC, consta de la clase desgrabada, el análisis de los contenidos desarrollados ordenados en una estructura conceptual y el señalamiento de las distintas dimensiones de la buena enseñanza. A partir de la investigación evaluativa nos hemos propuesto indagar tanto las fortalezas, como las limitaciones en el empleo de esta innovación, y proponer aportes concretos para su adecuación.

Las ventajas del DAC en la formación del profesorado pueden sintetizarse señalando que: a.- permite la permanencia de desempeños orales (las clases) habilitando la posibilidad de la relectura para analizar, argumentar e incluso recurrir a nuevos aportes teóricos para apuntalar la reflexión sobre la práctica transformada en discurso; b.- habilita la posibilidad de aportar mejoras a los procesos de observación de clases actuales, ya que desplaza el centramiento en comportamiento para fortalecer el análisis de "acciones (como las describe Habermas, 1998) incluyendo en la reflexión el impacto del contexto y las normas socialmente compartidas, esclareciendo aspectos del curriculum oculto: distribución de poder en los intercambios sociales, en las acciones de evaluación, en la selección de los contenidos abordados, etc.; c.- facilita la mirada integradora que permite dilucidar tipo de metodología desarrollada. A la vez esclarece las ayudas didácticas que emplea el docente y analiza su adecuación a la cultura experiencial del sujeto.

Sin embargo, hemos detectado la necesidad de complementar aportes respecto al empleo del DAC. Por ejemplo, preguntarnos en qué condiciones resulta una dimensión de la buena enseñanza, la organización centrada en la pregunta. Del análisis de nuestro Archivos de DAC, surge que esto dependerá del tipo de preguntas más predominantes en la clase. Hemos detectado el empleo de distintos tipos de preguntas. Las preguntas anticipatorias (que dan pistas para la respuesta); preguntas convergentes (con una única respuesta, la buscada por el docente); las preguntas guías (que favorecen procesos de apropiación del saber en forma guiada) y preguntas divergentes (que permiten amplitud de respuestas y favorecen el pensamiento creativo). En síntesis la predominancia de los dos tipos de preguntas señalados en último lugar son las que podrían considerarse como dimensiones de la buena enseñanza.

En el predominio de las dos restantes concebimos el comportamiento docente como un montaje de exculpación, porque deja constancia «de su enseñanza» y no se interroga sobre el no aprendizaje de los alumnos. Advertimos que este encuadre provenía de dos síntomas disfuncionales para el aprendizaje: síntoma de la pérdida del sujeto y síntoma de la pérdida de la comprensión. En el primer caso, el docente pierde de vista al estudiante como sujeto de sus experiencias, pensamientos, deseos y afectos, por eso se interrumpe la comunicación como vía del aprendizaje. En el segundo caso, se pierde de vista la intencionalidad de la enseñanza y su mediación en la adquisición de cuerpos de saber, en este caso también existe un montaje de exculpación porque el docente desarrolla comportamientos que han perdido la intencionalidad de incidir en la comprensión de saberes legitimados socialmente.

En síntesis, nuestra innovación, el DAC, ha posibilitado a los estudiantes involucrados, estudiar el modo de enseñar e incluso cuestionar la teoría en la práctica mediante la reflexión. Sin embargo en muchos casos se pierde de vista al sujeto, para lo que se presentan propuestas de adecuación. En el caso de docentes que se encuentran incluidos en una cultura institucional que promueve el aislamiento, el DAC puede profundizar el estado de incertidumbre que promueve la cultura social de la actualidad, por eso sería necesario articular una propuesta de transformación del DAC según la cultura institucional en la que se emplea. De este modo queda siempre abierta la posibilidad de «enseñar» la reflexión sobre las propias acciones, tanto como actitud frente a la vida como forma de pensamiento que supone poner en cuestionamiento enriquecedor la teoría y la práctica.

1. INTRODUCCIÓN

La profesionalización docente es ya un lugar común en todo planteamiento de transformación educativa. Resultan hasta abrumadoras, las recomendaciones que se nos formulan para que nos adecuemos a esta sociedad en vertiginoso cambio, donde se difuminan las fronteras nacionales en una explosiva globalización que no reconoce los tradicionales límites de tiempo y espacio. A su vez, la revolución electrónica, transforma las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales, inaugurando una vida social presidida por intercambios a distancia, a través de carreteras informáticas que habilitan para el conocimiento el manejo discrecional de información (Hardgreaves, 1996; 1998; Pérez Gómez, 1998). Los docentes estamos así, en el ojo de la tormenta: la calidad de la educación que brindamos a nuestros estudiantes aparece puesta severamente en duda por no poder adecuarnos a estas transformaciones. Mientras tanto, las mismas condiciones de trabajo se complejizan en una magnitud insospechada de tareas de gestión, que nos ponen en contacto más que con nuestros estudiantes, con papeles, diskettes, y está-dísticos.

En este marco aparentemente desolador, nos queda la posibilidad del inmovilismo por no avizorar salidas a la crisis, o de manejar la esperanza (Freiré, 1996,1997), el mensaje de la posibilidad. Nuestro equipo de investigación, ha elegido esta opción, porque nuestro inmovilismo perjudicaría directamente a nuestros hijos, a nuestros estudiantes. Y entonces nos hemos concentrado en darle sentido a ese posible juego retórico de «profesionalizar al docente» enfocando la utopía de pensar la escuela como parte de un movimiento de avance y de lucha hacia la democracia (Giroux, 1993) ya los docentes como intelectuales, que les brindan a los estudiantes las primeras armas para ejercer ese tipo de vida.

Pensar la profesionalización docente, sin embargo, implica repensar ese espacio social en el que se ejerce el rol profesional, la institución educativa, y también a los futuros docentes, los estudiantes del profesorado. Y en este sentido hemos delimitado nuestro problema a los aportes y limitaciones del empleo del DAC (Dispositivo de Análisis de Clases) en el desarrollo de la reflexión y los procesos de metanálisis sobre la práctica de enseñar durante la formación de dichos estudiantes.

En este sentido, contamos con entrevistas y aportes documentales de la Cátedra Práctica Educativa I de la UNLPam a cargo de la Mg. Prof. María Cristina Nosei; de las Cátedras de Prácticas del ISESS; del Seminario Taller Investigación en Didáctica realizado en Montevideo, Uruguay (en este país se está utilizando el DAC en la Formación del Profesorado); y de dos tesis, de la Provincia de _a Pampa y de Río Negro.

2. MARCO REFERENCIAL

La figura de Stenhouse (1987) se reconoce como una de las pioneras en la lucha contra la pedagogía por objetivos basada en la racionalidad instrumental, con énfasis en la elaboración de marcos teóricos (sintetizados en objetivos) a cargo de los expertos para que los docentes como agentes de aplicación (los peones intelectuales, en la mirada de Giroux) los llevaran a la práctica. La postura crítica de Stenhouse (1987) propone la reivindicación del rol docente como investigador de su práctica centrándose -ya no en la búsqueda de medios y en la medición de resultados- sino en la "comprensión" de las situaciones de interacción en el aula. Toda investigación y todo desarrollo bien fundamentado del curriculum, ya se trate de la labor de un profesor individual, de una escuela, ...estará basado en el estudio realizado en clases escolares. Descansa, por lo tanto, en el trabajo de los profesores ...El tema que desarrollo en este capítulo es el papel del profesor como investigador de su propia situación docente (Stenhouse, 1987:195).

Y en este sentido la frase de Stenhouse (1987), que sus discípulos eligieron para exponer en su lápida en el recinto de la Universidad de East Anglia, no pudo ser más representativa del legado que nos dejara: -

Serán los profesores quienes en definitiva, cambiarán el mundo de la escuela, entendiéndola.

El interés de Stenhouse acerca de la profesionalización del docente, lo hace disenter con Doyle quien había establecido una diferenciación entre la profesionalidad amplia

y la profesionalidad restringida. Esta se caracteriza por la centración en el niño y la capacidad para comprenderlo; una elevada competencia en el aula; la adecuación de la evaluación a la propia percepción de los cambios producidos en el alumno; la satisfacción de vincularse con los niños y su disposición para capacitarse.

El profesional amplio, en cambio, y según Doyle, además de las anteriores características, se reconoce porque considera su tarea dentro de un contexto más amplio que la propia escuela, participa en variadas actividades profesionales, trata de vincular teoría y práctica y se compromete con alguna perspectiva teórica sobre el curriculum y la evaluación (Stenhouse, 1987:196).

Stenhouse critica en esta caracterización de la profesionalidad docente, la relación del docente con la teoría: ésta no requeriría del "compromiso" del docente, como señala Doyle, sino en procesos metacognitivos de reflexión sobre su propia práctica, articulándola a la teoría. Establece entonces las notas distintivas de una profesionalidad ampliada, esencial para una investigación y un desarrollo bien fundamentados del curriculum.

Las características críticas de la profesionalidad ampliada ...son las siguientes. El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo; el compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar; el interés por comprobar y cuestionar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades (Stenhouse, 1987:197).

Rescatamos la propuesta de Stenhouse y nos hacemos eco de aquellas palabras claves del autor: sólo se cambia la institución escolar, entendiéndola.

Así nos acercamos a la comprensión de la escuela, y nos parece especialmente fecunda la visión expuesta por Pérez Gómez (1998) que percibe la institución educativa como el cruce de diferentes culturas, porque

nos impone de la complejidad de la tarea docente imbricada en un entramado de distintas significaciones y expectativas que se entrecruzan en el espacio escolar.

2.1. LA ESCUELA, LUGAR DE ENCUENTRO DE LAS CULTURAS.

La original perspectiva de Pérez Gómez (1998) entiende la institución educativa como el entrecruzamiento de distintas culturas, todas impactando en el desarrollo particular de las nuevas generaciones: a.-La cultura crítica es aquella, alojada en las disciplinas científicas, filosóficas, artísticas. Saberes que a principio de siglo se nos aparecían como verdades inmutables, lo que le daba al docente un inestimable resguardo de seguridad. Sin embargo, la certeza en el progreso arrollador que desencadenaría la ciencia quedó acallada por los efectos devastadores sobre los seres humanos y el mundo. La verdad ya no puede ser concebida como la adecuación de ideas a la realidad, sino como construcción y proyecto. Y esta situación impacta en el docente en un estado de perplejidad que lo interroga con dureza: ¿Cuáles son los saberes y valores pertenecientes a esta cultura que merecen la pena enseñarse? ¿los que preparan para las exigencias del mundo del trabajo? ¿los que permitan la asimilación de la cultura privilegiada? Pérez Gómez en una profunda argumentación aporta una propuesta centrada en el sujeto

...La emergencia y el fortalecimiento del sujeto se sitúa como el objetivo prioritario de la práctica educativa...el enriquecimiento del individuo, constituido como sujeto de sus experiencias, pensamientos, deseos y afectos. Toda vez que tal enriquecimiento del sujeto requiere estructuras democráticas que favorezcan y estimulen los intercambios más diversificados, la reivindicación del sujeto supone a la vez la defensa de la libertad personal y el desarrollo de la comunidad (Pérez Gómez, 1998:78).

b.- La cultura social, en la perspectiva del autor, estaría compuesta por valores, ideas, instituciones, etc. que determinan los intercambios humanos en sociedades constituidas como democracias formales, regidas por

leyes del libre mercado y estructuradas alrededor de los poderosos medios de comunicación de masas. Las problemáticas de la globalización, la flexibilización laboral, la desprotección social, las tribulaciones de la democracia, la corrupción política, la revolución electrónica y las nuevas desigualdades, entre otras, influyen y penetran tanto en las costumbres grupales como en los intereses y expectativas de los individuos que interactúan en las instituciones educativas. El reconocimiento de la influencia de esta cultura social es una tarea fundamental de la docencia que se oriente al desarrollo autónomo de los sujetos.

c.-La cultura experiencial es la adquirida por los estudiantes a partir de su propia experiencia en los intercambios con el medio familiar, social y físico. A partir de estos intercambios los alumnos construyen particulares visiones de la vida desde las que interpretan y actúan sobre la realidad. La cultura experiencial de cada sujeto implica conocimientos, actitudes, capacidades y sentimientos que se generan en la interacción evolutiva de cada sujeto con las limitaciones, aperturas, y posibilidades bien diferenciadas de cada escenario vital en el que se ha desarrollado. Una mirada docente que contemple estas diferencias podría impedir que algunas distancias culturales se transformen después en distancias escolares a través del fracaso, d.- La cultura académica, estaría condensada en el curriculum como selección de contenidos de los que deben apropiarse las nuevas generaciones a través de la institución escolar, y en este sentido se entiende como una selección destilada de la cultura crítica. El autor avizora en esta cultura, los riesgos siempre presentes de un aprendizaje memorístico que obture el aprendizaje significativo y relevante; el predominio de las estrategias de poder que rigen los intercambios en el aula, y en especial referencia a la evaluación empleada como control disciplinador; las posibilidades de distorsionar la funcionalidad de la cultura académica al desatender el impacto de los contextos; la fragmentación de los saberes en disciplinas aisladas, etc. Y en este sentido se vuelve a rescatar la función de los docentes para po-

sibilitar a los estudiantes el acceso a la cultura crítica y reconstruir su cultura experiencial mediante procesos reflexivos que lo impliquen en la reformulación y análisis de los problemas cotidianos iluminados desde los conocimientos que le ofrece la cultura intelectual.

e.-La cultura institucional concebida como conjunto de significados y comportamientos que genera la institución educativa. Tradiciones, rutinas, rituales, se conservan y reproducen en la escuela y condicionan los intercambios humanos en su interior. A su vez, esta cultura se impacta por la aceleración del cambio tecnológico y una abrumadora cantidad de información imposible de procesar lo que produce altos niveles de frustración. La información se vuelve relevante para el logro de la autonomía cuando puede ser integrada en sistemas de pensamiento e interpretación que confieren sentido a los datos fragmentarios de la realidad, de lo contrario sumen a los individuos en incertidumbre y angustia. Y en este marco que se complementa con políticas educativas orientadas por las pautas del mercado, la obsesión por la eficacia, y el control, se entreteje la cultura docente. Una de sus principales características es el fuerte aislamiento del docente, que implica separación, ausencia de contraste y de colaboración. La condición del docente actual parecería ser la de la soledad más absoluta, y adentro del aula en consecuencia se generaliza la repetición de modelos ajenos asumidos de manera homogénea y unívoca. Esta cultura (en la que el aislamiento es muy generalizado, pero también aceptado desde los cargos jerarquizados) resultaría contradictoria con la visión de un aprendizaje colaborativo por eso, también, son escasas las oportunidades de crear climas propicios a la colaboración y al descubrimiento cooperativo para los alumnos. Además el docente es llamado a participar sobre aspectos que no surgen con espontaneidad de ellos mismos sino por imposición administrativa, lo que suele desembocar en la intensificación laboral, saturación de tareas, y de responsabilidades profesionales (Hardgreaves, 1996).

En síntesis, la perspectiva que concibe la

institución educativa como cruce de culturas, necesariamente tiene que pensar una nueva forma de profesionalización del docente: sus componentes básicos, la reflexión (Schön, 1992; Listón y Zeichner, 1987) y la comprensión situacional a través de la investigación (Pérez Gómez, 1998). No es cuestión de incorporar conocimiento o teoría nuevas, ni tampoco quedarse en intercambios cotidianos espontáneos: se requiere el contraste reflexivo sobre ambos a fin de producir una cultura crítica.

3. EL D.A.C. COMO INNOVACIÓN QUE ACTIVA LOS PROCESOS DE REFLEXIÓN

A partir de lo expuesto, sólo sería posible cambiar la institución educativa si se transforma el docente y su profesionalización estaría dependiendo tanto de la disposición a estudiar su propio modo de enseñar a través de la reflexión, cuanto por la posibilidad de comprobar y cuestionar la teoría en la práctica a través de su análisis sistemático, lo que instalaría una cultura crítica del profesorado. Una visión que parecería fácil de materializar. Sin embargo, la reflexión no es una modalidad instalada que sólo hay que poner en ejercicio; la actitud reflexiva se aprende y nosotros hemos considerado posible desarrollarla a través de la investigación acción en la capacitación de los docentes en ejercicio, a la vez que transformábamos la propia formación del profesorado. El primer recurso que empleamos para detonar procesos reflexivos sobre la propia práctica fue la de grabar las clases, y entregar a los estudiantes las clases desgrabadas. Entonces advertimos que las leían con satisfacción, confirmando automáticamente toda la práctica; no tenían elementos desde donde movilizar la reflexión para el análisis. La reiteración de esta situación nos llevó a hipotetizar que no podían activar los aportes conceptuales de su formación y por lo tanto carecían de marcos teóricos para confrontar con la práctica y se producía la confirmación aerífica de la mis-

¹) Si bien la primera publicación data de 1998, su empleo comenzó en 1996.

ma. A la vez, no le estábamos habilitando los espacios para "aprender" a reflexionar sobre la práctica a nuestros propios alumnos del profesorado, pues sus "observaciones de clase" se hacían disociadas de todo aporte teórico. La innovación introducida con el D.A.C., Dispositivo de Análisis de Clases, (Pruzzo, 1998)¹ nace originariamente con este sentido, el de activar los procesos de reflexión sobre la práctica y de esta manera posibilitar su transformación, habilitando la cultura crítica del profesorado.

El D.A.C. como innovación introducida tanto en la capacitación de docentes en ejercicio como en la formación de estudiantes del profesorado, es una herramienta analítica conformada a partir de los siguientes procesos (Pruzzo, 2000a):

- Observación y grabación de la clase del docente.
- Informe escrito o Registro de la observación.
- Desgrabación de la clase.
- Análisis reconstructivo de la clase para aislar los conceptos desarrollados y la vinculación que el docente propone sobre los mismos.
- Síntesis reconstructiva: elaboración de la Estructura Conceptual de la clase.
- Análisis retrospectivo: señalar en los protocolos de desgrabación de la clase distintas dimensiones de la buena enseñanza (Litwin, 1995).
- Síntesis reconstructiva: Comparar el Registro de clase inicial con el análisis a través del DAC. Justificar en el informe de síntesis las características de la buena enseñanza, los contenidos desarrollados y las actividades de los alumnos (Pruzzo, 2000a).

En este marco, el DAC, empleado en la formación docente tanto en nuestro país, como en Uruguay, ha producido relevantes avances en el sentido de vincular cuerpos teóricos del saber con la práctica a través de la reflexión provocando transformaciones críticas.

Luego de cinco años de seguimiento de nuestras cátedra, de discusiones en eventos cien-

tíficos en Argentina (Pruzzo, 1999e; 1998e); Alemania (Pruzzo y otros, 1997), Brasil (Pruzzo y otros, 1998c), Eslovenia (Pruzzo y otros, 1998d), España (Pruzzo y otros, 1999b), Uruguay (Pruzzo, 2000a) y Chile (Pruzzo y otros, 1998b y 2001 b), y publicaciones sometidas a referatos en España (1999b), Suecia (1998) y Argentina (1999c) pretendemos en este momento plantearnos como problemática a dilucidar, el análisis de aportes y limitaciones de nuestro dispositivo de análisis.

Y en este sentido surgen interrogantes diversos. ¿Pueden los alumnos a través del DAC confrontar la práctica con los aportes teóricos, brindando sustento argumentativo a la reflexión? ¿Pueden diferenciar comportamiento de acción y el aprendizaje de información, del aprendizaje de conceptos? ¿Cómo resolver la situación cuando son escasas las dimensiones de buena enseñanza en una clase? ¿El análisis que se realiza a través del DAC, no podría perder de vista la finalidad educativa: una enseñanza para la comprensión? La pregunta - como procedimientos interrogativo- ¿se orienta siempre a la comprensión? Si tal como lo señala Pérez Gómez, "La emergencia y el fortalecimiento del sujeto se sitúa como el objetivo prioritario de la práctica..." se estaría señalando la necesidad de atender más explícitamente en el análisis de la clase, al protagonismo del estudiante constituido en sujeto de sus experiencias, pensamientos, deseos, afectos, y a las posibilidades que se le brindan para favorecer los intercambios más diversificados. Y nos interrogamos entonces si al emplear el DAC los alumnos tienen en cuenta el entrecruzamiento de las culturas y su abordaje para reflexionar acerca de la real comprensión de los contenidos por parte de los sujetos. Estas serían las nuevas cuestiones que hemos abordado desde el análisis de entrevistas con los actores sociales y análisis documental de archivos de los DAC, en un circuito de acción- reflexión- transformación que el dispositivo nos facilita. En base a esta problemática fijamos nuestros objetivos: a) analizar los procesos que a través del DAC, habilitan la reflexión a fin de comprobar y

cuestionar la teoría y la práctica; b) analizar si se incorporan a la reflexión los procesos de comprensión, y el fortalecimiento del sujeto.

4. LOS APORTES DEL DAC

Como síntesis de los testimonios analizados se han constatado aportes del DAC a la formación del profesorado, algunos de los cuales ya hemos anticipado en publicaciones a las que ya hemos hecho referencia: a.- Brinda permanencia, a través del texto escrito, a desarrollos orales, con lo cual la práctica docente, puede ser minuciosamente analizada incluso habilitando la mirada socializada. Deja de ser lo que "observó un sujeto en una clase" para ser un documento expuesto a la mirada crítica del colectivo de estudiantes del profesorado. Esta perspectiva implica una práctica colaborativa con lo que se está preparando a los estudiantes para eludir los contextos de aislamiento docente. Por otra parte, la estabilidad del texto escrito permite la relectura, el retorno a la teoría para buscar argumentos tanto para la transformación, como para el mantenimiento. Por ser una reflexión colaborativa y socializada da lugar a la transferibilidad de aquellas prácticas que el grupo califica como dimensiones de la buena enseñanza (Litwin, 1985). b.- Las "Observaciones de clases" se adhieren marcadamente a los comportamientos de los alumnos, enfocando casi anecdóticamente las tareas que realizan, los contenidos que se trabajan, los intercambios sociales. Recordamos que Habermas (1989) realiza la distinción entre comportamiento y acción. Mientras el primero implica cualquier actividad del sujeto, la acción es un comportamiento intencional regido por normas que guardan significados compartidos. Por ejemplo, si digo: "una mujer sube al auto" estoy dando cuenta de la observación de un comportamiento. Si en cambio hubiera señalado: "La maestra ya va a la escuela" estoy asignando significado a una acción que tiene una intencionalidad (llegar a horario a clase) y la interpreto por la existencia de normas comunes compartidas sobre ese contexto de acción: el horario de inicio de las clases esco-

lares; el delantal blanco; el portafolio. En este caso no sólo he observado sino he comprendido un comportamiento intencional: el de llegar a horario a la escuela, con lo cual lo enunciado deja de ser un comportamiento para transformarse en acción. Si se pierde de vista la intencionalidad y el contexto, los alumnos en realidad describen comportamientos y no acciones. Extraemos de un Informe de observación de clase sólo un párrafo para ejemplificar lo señalado: *"El profesor escribió algunas oraciones en el pizarrón (comportamiento) y los alumnos las transformaron, (comportamiento) demostrando de esta manera la adquisición del tema. Había algunas dudas e ideas confusas (comportamiento) las cuales fueron resueltas con una explicación del docente (comportamiento)". Protocolo AI 2.*

Al contrastar la observación inicial de la alumna con su propio trabajo a partir del DAC constatamos que "la transformación de oraciones" (el comportamiento) fue una actividad que demandó una hora de interacciones y en el registro no se transcriben las oraciones portadoras de contenidos para aprender, tampoco las dudas (que justamente aportan la posible articulación entre la cultura experiencial y la cultura escolar), ni la explicación del profesor, acción didáctica que pudo favorecer la vinculación entre los saberes previos y el saber académico. El registro de observación de la alumna pierde de vista el contenido y el tiempo en el que se está trabajando, e incluso al no transcribir las oraciones, motivo de la tarea de los estudiantes, impide analizar su pertinencia en la generación de motivación y su adecuación a los contenidos. En el DAC no sólo se esclarece el tipo de dudas y los errores conceptuales sino los intercambios generados por el docente que con su apoyo contingente posibilita la reconstrucción de nociones inadecuadas. Finalmente, en los registros no quedan explicitadas las estrategias docentes empleadas para evaluar la pertinencia de las producciones, y allí también se evidencia la riqueza del DAC.

En síntesis estamos criticando las "Observaciones" que se realizan tanto por los alum-

nos del profesorado como por los docentes que autoevalúan sus cátedras, hasta incluso la observación de clases realizadas por directivos como evaluación externa. Los informes basados en la "Observación", en general, no esclarecen la práctica sino exponen comportamientos fragmentarios que han parecido importantes desde la percepción del sujeto observador. El DAC brinda la rigurosidad que establece controles a la subjetividad, porque no deja los blancos o lagunas propios de la imposibilidad del observador de escribir todas las interacciones verbales. Pero además permite incluir en la reflexión las categorías teóricas pedagógicas, esclareciendo, por ejemplo, los momentos en que el docente emplea la recurrencia como estrategia de consolidación de lo aprendido, o como forma de evaluación formativa. c.-El DAC, al centrarse en el análisis de los contenidos y organizar la estructura conceptual con sus vinculaciones, le ha permitido a los alumnos esclarecer si la cantidad de contenidos muestran congruencia con las unidades de tiempo empleados. Cuando aumenta el número de contenidos en las unidades de tiempos escolares, aumentan las posibilidades de aprendizajes superficiales, fragmentados y por lo tanto imposibles de articular a los esquemas referenciales de los alumnos. La elaboración de la estructura conceptual de la clase ha resultado uno de los soportes más relevantes del DAC al permitir reconocer los conceptos abordados y sus vinculaciones. Sin embargo no se ven tan esclarecidos los contenidos procedimentales y actitudinales (empleando la clasificación oficial). Desde nuestra perspectiva, señalaríamos que ha quedado esclarecida la estructura semántica del saber abordado y no su estructura sintáctica.

d.- La innovación introducida por el DAC ha posibilitado someter a análisis exhaustivos la práctica docente en sus aspectos metodológicos. De esta manera las tareas propuestas a los alumnos, la apertura a metodologías diversas -investigativa, o de resolución de problemas, de reestructuración significativa o de transmisión reproductiva-ha podido ser reconocida rescatando la teoría para iluminar la práctica. Los aportes

tecnológicos que suelen incorporar los docentes tienen la posibilidad de ser analizados desde su efectiva facilitación a la apropiación de contenidos, o por su irrelevancia, cuando son usados sin finalidades educativas. Sin embargo el empleo de ayudas didácticas no aparecen señalados expresamente, aun en su inexistencia, en los Registros de Observación y se corre el peligro de que se pierdan de vista en el DAC si no se registran en algún informe de observación que pueda complementarlo en aquellos aspectos que no quedan testimoniados en la grabación.

4.1. EL DAC Y LAS FORMAS QUE REVISTE LA INTERROGACIÓN.

La organización de las clases a partir de la interrogación es una tradición largamente atesorada en la pedagogía: desde el método mayéutico socrático, el cuestionario de los romanos, a las duras críticas recibidas durante el siglo XX, seguida de su rehabilitación como método de las preguntas o método de averiguación (Postman y Weingartner, 1981) o en la incorporación del método clínico crítico piagetiano a la educación. Sin embargo, aparecen reiteradas constancias en nuestros testimonios del distanciamiento en la articulación entre interrogatorio docente y comprensión del alumno. Recordemos que el DAC indaga sobre las dimensiones de la enseñanza que tienen como intencionalidad la comprensión de los alumnos.

En general los testimonios nos señalan como metodología habitual (en Tercer Ciclo y Polimodal) la entrega de guías de estudio (cuestionarios) que en la mayoría de los casos se ajustan a los textos escolares. Luego los docentes retoman las respuestas a estas guías a través de estrategias de interrogación. En el caso que presentamos a continuación, se trabaja en clase con las carpetas de los alumnos y las respuestas a las preguntas, y se manifiestan en el DAC dificultades para analizar el impacto de las preguntas en el aprendizaje del alumno.

Segmento N1 1 . Registro Tercer Ciclo EGB

Se subrayan párrafos para su análisis:

Profesora (P). ¿ Cuándo termina la primera guerra mundial? *Alumno (A).* 1918.

P. 1918.) Y cuándo podríamos decir que cae el régimen zarista y se da la revolución? *A.* 1917.

P. Entonces fíjense que nosotros *arrancamos* del año 1917 para ya meternos, si tenemos que tomarlo como un proceso completo, ya nos estamos metiendo, estamos llegando casi al '30 ¿qué importancia se le da al '30 entre la primera y la segunda guerra mundial? La crisis..... *A.* La crisis del '30.

P. Crisis de 1930 ¿en dónde? . el origen de esta crisis en.... *A.* Estados Unidos.

P. Estados Unidos, con la caída de la bolsa. Bueno, entonces hoy lo que vamos a controlar es el cuestionario que sigue a continuación y por eso nos vamos a guiar. Es el fascismo, es uno de los temas que vamos a tomar, vamos a ver su origen, algo que ya controlamos , podemos hablar de su origen que se da con el estallido o conjuntamente con el estallido de la guerra. ¿Me escuchan todos? Varios *A:* Sí

P: Y como estamos viendo los diferentes regímenes políticos y adelantándonos, vamos a decir que el régimen fascista fue un régimen de qué tipo? ¿Democrático? *A:* No

P: No, antidemocrático, de tipo **autori...** *A:* Autoritario.

P: autoritario y represivo y también un tipo de política económica **corpora...** *A:* Corporativa.

P: Incluso una de las preguntas que ustedes tenían era la diferencia que existía entre democracia liberal, que ya la estábamos viendo y el régimen autoritario en cuanto a regímenes políticos ¿sí?

Hemos seleccionado este testimonio porque presenta varios de los tipos de preguntas que acostumbran a formular los docentes y que no siempre resultan dimensiones de la buena enseñanza.

a.- Preguntas anticipatorias

En este sentido, ubicamos preguntas que anticipan las respuestas en forma explícita. Véanse en el registro, marcadas en negrilla. En este caso se está recurriendo a automatismos verbales. No se está trabajando sobre conceptos, sino sobre datos. Interesan nombres de procesos, pero no las características que permiten incluir los casos específicos en el concepto y excluir los que no lo poseen . El docente va adelantando parte de la respuesta (corpora...) pero no indaga acerca de las explicaciones, por ejemplo, qué significa una economía corporativa. En síntesis, este tipo de preguntas no activan operaciones cognitivas que permitan la formación de conceptos, ni favorecen la comprensión.

Registro de clase U4 (Universidad)

P: ¿Cuando vos querés poner el herbicida en el suelo trabajas normalmente con un suelo cubierto o descubierto? *A.* Descubierto.

b.-Preguntas convergentes

Son aquellas en las que existe una única posibilidad de respuesta, por implicar datos específicos (fechas, nombres, etc) o por representar la respuesta esperada por el docente. En sí convergen hacia una única respuesta posible, y a veces plantean la opción por sí o por no. Aparecen subrayadas en el registro. No detonan la reflexión, porque traen la respuesta en la misma pregunta o porque plantean un recuerdo de datos obvios.

Ejemplo del Registro EGB 1

D: Bueno, escuchen acá, por favor. Les voy a hacer una preguntita...Bueno si yo necesito, por ejemplo, saber si la tijera es más pesada que un vaso ¿Cómo podría hacer yo o qué elemento podría usar para saber si un elemento es más pesado que otro? *Chicos, interrumpiendo a la maestra: la balanza.*

Registro de clase P3 (Polimodal)

P: Bien, para evitar este problema de la división, tener un decimal en el denominador vamos a transformar esa expresión irracional, ese denominador, ojo que lo que se transforma es el denominador, de denominador irracional a denominador racional. De hecho se transformó el denominador ¿quién se va a transformar también? A: *El numerador.* c.- Preguntas guías

Ubicamos en esta categoría las preguntas que activan distintas operaciones cognitivas como ayuda contingente para la construcción de nociones o como recurrencia para permitir repensar alguna noción ya aprendida.

Registro 31 EGB

La docente ha dado un Trabajo Práctico en el que los alumnos debían analizar textos publicitarios desde el punto de vista de la argumentación.

D: A ver Marcos mostrá la tuya. A: Los emisores son UNICEF y ONU. D: Organización Mundial de la Salud. En la imagen hay trabajadores, obreros, es importante que describas la imagen un poco más porque hay una fecha, un lugar. A: mayo de 1998 D: ¿Qué pasó en 1998? A: Las inundaciones. D: ¿De dónde la sacaste? A: de la revista Magazine. El punto de partida es «con la ayuda de la gente se puede cambiar la historia». D: ¿Y la conclusión? A: Es que podemos llevar agua potable. D: *¿Por qué te parece que participan estas dos instituciones?*

A: *Para dar toda la gente lo necesario* D: ¿Cuáles serán los beneficios? Atender a la salud, la calidad de vida. ¿Con quién tiene que ver la UNICEF? A: Con los niños D: *Es muy importante controlarla salud de la población más pequeña...*

Preguntas divergentes: Son las que dan lugar a diversas respuestas, habilitan el pen-

samiento creativo y pueden dar lugar a tareas socializadas. Registro 11 Año EGB (Uruguay)

Después de una introducción de la maestra que pone en situación a los alumnos sobre el costo de una entrada al cine y de haber escrito un niño \$25 en el pizarrón, se da el siguiente diálogo guiado por las preguntas del docente.

D: A ver quién me aclara una duda, por qué ustedes están seguros que ese número se lee veinticinco?

A: porque 2 es veinte y 5 es cinco D: ¿Qué opinan los demás compañeros? No hay respuesta

D: Tenemos que seguir pensando y averiguando. Si yo pongo el dos a la derecha y anoto 52 ¿Representa también \$25? Niños acoro: Noo. D: Las cifras son las mismas A1: Pero te da 52 y no 25 D: Así ¿Porqué?

A2: Porque para escribir el 25 en realidad tiene que estar el dos adelante.

D: Yo les traje sobres con dinero, para que ustedes pensando junto a sus compañeros de equipo formen 25 de todas las maneras posibles...

¿Qué equipo quiere pasar a representar cómo formaron el 25?

A3. Dibuja y dice: -Un billete de 20 y cinco monedas de 1.

A1. Dibuja dos de 10 y uno de 5 y dice: - diez más diez son veinte y cinco, veinticinco.

A5. Veinte más cinco, veinticinco.

A6: *Usamos un billete de 20 y tres monedas de 1 y una de dos.*

El resto de la clase transcurre con el mismo sistema en el que el interrogatorio va acompañado de una ayuda didáctica: sobres con dinero.

En síntesis, existen muchas estrategias de interrogación, que incluso hemos visto aparecer conjuntamente y por ende, sería importante reconocer aquellas que están facilitando la comprensión, pero la comprensión de

contenidos relevantes, no de información fragmentaria, asistiendo por lo tanto a una verdadera construcción de significados. Si el docente está comprometido con la mejora y es partícipe activo en el uso del DAC, hemos constatado su éxito como activador de procesos reflexivos con emergencias de pensamiento creador y crítico. Sin embargo, también hemos encontrado en los testimonios, el señalamiento de cualquier pregunta como una buena estrategia didáctica. Consideramos que sería necesario apoyar desde los marcos teóricos de Didáctica, fundamentos y testimonios del buen uso de la pregunta.

4.2. EL DAC Y LOS SÍNTOMAS DE PERDIDA

También hemos avizorado riesgos cuando el DAC se implementa en clases de docentes no involucrados en la mejora, y en los que sería prácticamente imposible impactar sobre procesos de autocomprensión de su propia práctica. En estos casos hemos detectado un doble síntoma: **la pérdida del sujeto, y la pérdida de la comprensión**. Y en este sentido recobramos las palabras de Pérez Gómez (1998) "La emergencia y el fortalecimiento del sujeto se sitúa como objetivo prioritario de la práctica educativa."

Hemos denominado **pérdida del sujeto a las** estrategias que pierden de vista al alumno como sujeto del aprendizaje. En estos casos, el docente parece no escuchar demandas de sus alumnos (pidiendo explicaciones sobre consignas, preguntas, tareas, etc.), llegando a ignorar las respuestas "no deseadas". Hay por lo tanto una interrupción en la comunicación, pues el emisor sigue con su mensaje aun habiendo perdido la sintonía con el sujeto destinatario. Esta pérdida del sujeto conforma un **montaje de exculpación** ya que el docente enseña, cumple con su obligación y el no aprendizaje no se vincularía con su propia práctica. El docente «hace como» que enseña, y "hace como" que no advierte ¿o no puede advertir? el no aprendizaje de los alumnos. Por eso hablamos de un "montaje" en el sentido de representación de un papel, de un "como si..." enseñara. A fin de no "per-

der al sujeto" los estudiantes del profesorado que trabajen con el DAC tendrán en cuenta esta situación y enfocarla reflexivamente.. Por ejemplo, así como no siempre la pregunta es una dimensión de la buena enseñanza, de igual forma la recurrencia no debe confundirse con una simple repetición temática del docente porque la misma consiste en dar lugar a la actividad mental del sujeto para que repiense una noción. El primer caso no constituiría una pauta de buena enseñanza, por pérdida del sujeto al no involucrarlo en la reflexión. La docente trabajando con el n1 25, brinda un ejemplo de recurrencia.

Para no correr los riesgos señalados, el DAC se recomienda especialmente centrarse en las acciones de enseñanza que enfocan al sujeto. ¿Las preguntas guían la construcción de conceptos, la reflexión o la comprensión del alumno?)Se están proponiendo actividades para la construcción de contenidos procedimentales, proponiendo comparaciones, vinculaciones, relaciones, planteamiento de hipótesis, búsqueda de procedimientos de verificación?)Los trabajos prácticos son guías que siguen literalmente algún texto o permiten activar procesos cognitivos en el sujeto que aprende, como los de establecer relaciones causales, intertextuales, secuenciales, etc. La nueva dimensión a considerar en el DAC sería la centración en el sujeto del aprendizaje, su esquemas referenciales, su rol activo y participativo, confirmando que se produce la interacción didáctica, o su inexistencia por pérdida del sujeto en un montaje de exculpación.

Hemos denominado la **pérdida de la comprensión** a la acción docente que ha obviado la intencionalidad del aprendizaje comprensivo. En este caso aparece el contenido fragmentado, sin vinculaciones, con escaso énfasis en la comprensión de conceptos y procedimientos. Se diferencia de la anterior categoría (pérdida del sujeto) porque mientras ésta se centra en la pérdida del rol activo del sujeto que aprende desde su cultura experiencial, en el otro caso nos encontramos con una desarticulación entre la cultura crítica y la cultura académica y especialmen-

te con una cultura institucional que favorece la incorporación de abrumadora cantidad de información, imposible de procesar significativamente con los tiempos curriculares asignados y las escasez de ayudas didácticas que acompañan la tarea docente. Todo cúmulo de información resulta activadora de la autonomía del sujeto si se logra integrar al sistema de pensamiento del sujeto, y posibilita la interpretación que confiere sentido a los datos fragmentarios de las asignaturas. El Segmento 1 del Registro de 31 Ciclo de EGB que transcribimos en primer lugar se ubicaría como caso específico de la pérdida de la comprensión en la acción docente. En síntesis, en el análisis propuesto por nuestro dispositivo, la pregunta que debería guiar el esclarecimiento de esta categoría sería: ¿comprendieron los alumnos? Al finalizar la clase ¿podría asegurarse que los alumnos han comprendido la información, construido conceptos y apropiado de procedimientos en un ámbito de desarrollo de las actitudes? Cualquier respuesta a esta pregunta debería indefectiblemente basarse en datos empíricos que brinden el DAC y la observación de clase.

5. LOS ESTUDIANTES Y LAS DIMENSIONES DE LA BUENA ENSEÑANZA

En este caso nos concentramos en la propuesta inicial del DAC que trabajaba con los contenidos de las clases, ordenados en estructura conceptual, y el señalamiento de las dimensiones de buena enseñanza. Sin embargo, la práctica nos ha alertado sobre la posibilidad de que los alumnos no puedan encontrar esas dimensiones en la clase observada.

Ante esta situación nos planteamos la revisión de la consigna inicial: con aquellos docentes que están trabajando cooperativamente para mejorar la práctica docente, sería importante mantener el criterio original y sólo señalar las pautas de la buena enseñanza. Sostenemos que en estas situaciones la curiosidad sobre los espacios no señalados, permitiría el abordaje cooperativo de aspectos disfuncionales. Pero si los docentes están trabajando dentro de contextos de

•la

cultura institucional que potencian el aislamiento, la separación, la ausencia de contrastes y de colaboración, es necesario transformar la estructura de análisis. Las dimensiones de buena enseñanza serán señaladas, pero sólo para plantear preguntas alternativas en tono desiderativo. Por ejemplo: si se subrayan en el Registro N1 1, las preguntas anticipatorias, el informe de síntesis del DAC como devolución para el docente, podría plantear las siguientes preguntas: Se han detectado abundantes preguntas anticipatorias, convergentes (definirlas para comprensión del docente). ¿Si se las reemplazara por estrategias de relectura o por búsqueda documental (suponiendo que la docente pudiera llevar colecciones, como las que publican los diarios, libros, documentos, u otra ayuda didáctica), podría aumentarse en nivel de comprensión? A la vez deberían señalarse datos empíricos que le hacen suponer al observador que el alumno no ha comprendido (por ejemplo, participación escasa de los alumnos o no responden a las preguntas, carpetas cerradas, diálogos concentrados en dos o tres alumnos que son los únicos que responden, etc). En síntesis, se habría detectado una problemática pero se estaría aportando posibilidades para activar procesos de reflexión en el docente, sin potenciar angustia y frustración.

¿Por qué insistimos en estas precauciones? Porque hemos señalado que compartimos con Stenhouse la visión de que sólo los docentes pueden transformar la escuela, entendiéndola. Y en este caso la profesionalización del docente no dependería de intentos individuales sino de la cultura institucional que potencie lecturas crítica no punitivas sobre la práctica. Sería la distancia entre el sentido de la evaluación realizada para la mejora o, en cambio, vinculada al castigo (acciones punitivas) como podría ser el impacto en la calificación docente, en la recepción de incentivos, en la descalificación de los directivos, etc. Si el docente de una cultura institucional aislacionista ve señalados sólo aspectos negativos estaríamos aumentando sus niveles de incertidumbre y por ende de frustración, y además, en estas cir-

cunstances tampoco podrían propiciarse transformaciones, incluso estaría la posibilidad de que se activaran las defensas del equipo docente alentándose comportamientos de sospecha que cierran puertas a los estudiantes del profesorado, vistos como amenazas institucionales. Recuérdese que para Pichón Riviere (1984), el miedo al cambio produce en los grupos ansiedades depresivas o paranoides que inmovilizan las posibilidades de transformación. Si el docente puede transformar la escuela comprendiéndola, nuestros estudiantes potenciarán su propio desarrollo profesional comprendiendo el impacto de la cultura social e institucional en el docente. Se adelanta así su proceso de socialización profesional, porque estará comprendiendo la institución como entrecruzamiento de culturas, para ubicarse en un rol activo, crítico y realista. Estas circunstancias deberían desencadenar para nuestros estudiantes, el aprendizaje de actitudes especialmente vinculadas a la comprensión de las situaciones humanas cuando las posibilidades individuales pueden ser limitadas desde la cultura institucional y en este sentido aprender desde su formación un aspecto funcional de la socialización profesional: las transformaciones en la cultura institucional son posibles, pero conllevan lentos procesos de acuerdos grupales que decidan apuntalar el cambio y fortalecer procesos de profesionalización docente, que como señalara Stenhouse, significaría poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida, pero más aun, someterla a indagación con la posibilidad de comprobar y cuestionar la teoría mediante la investigación centrada en el alumno.

6. A MANERA DE SÍNTESIS

Hemos ubicado la necesidad de profesionalización docente como condición de la mejora educativa, incluida la comprensión de la institución escolar -en la que se desarrollan las prácticas preprofesionales de nuestros estudiantes del profesorado- como entrecruzamiento de culturas. En este caso, se esclarece el impacto de la cultura social, institucional, académica, etc. en las expec-

tativas, previsiones y actitudes de los docentes. Para desempeñarse como profesional de una cultura crítica, se hace imprescindible incrementar el desarrollo de la reflexión, entendida no sólo como forma original de pensamiento sino como actitud ante la profesión. Sin embargo la reflexión no es una práctica común que se desarrolla automáticamente en el ser humano. Hemos partido de la hipótesis de que la reflexión se aprende y se enseña y puede transformarse en pensamiento activo y actitud perseverante. Para ello hemos desarrollado una innovación que tiene como objetivo orientar, activar y fundamentar los procesos de reflexión que le permitirían a docentes y alumnos poner en análisis sus propias prácticas, así como indagar la teoría desde su concreción en la práctica, en verdaderos procesos de investigación. El DAC, consta de la clase desgrabada, el análisis de los contenidos desarrollados ordenados en una estructura conceptual y el señalamiento de las distintas dimensiones de la buena enseñanza. Los espacios no subrayados actuarían como «silencios» que darían origen a la búsqueda de explicaciones y a la reflexión. A partir de la investigación se han recogido tanto las fortalezas, como las limitaciones en el empleo de esta innovación, con aportes concretos para su adecuación. Las ventajas del DAC en la formación del profesorado pueden sintetizarse señalando que: a.- permite la permanencia de desempeños orales (las clases) habilitando la posibilidad de la relectura para analizar, argumentar e incluso recurrir a nuevos aportes teóricos para apuntalar la reflexión sobre la práctica transformada en discurso escrito; b.- habilita la posibilidad de aportar mejoras a los procesos de observación de clases actuales, ya que desplaza el centramiento en comportamiento para fortalecer el análisis de «acciones (como las describe Habermas, 1998) incluyendo en la reflexión el impacto del contexto y las normas socialmente compartidas, esclareciendo aspectos del curriculum oculto: distribución de poder en los intercambios sociales, en las acciones de evaluación, en la selección de los contenidos abordados, etc.; d.- facilita la mirada integradora que permite dilucidar tipo de metodología desarrolla-

da, centrada en la resolución de problemas, en la reestructuración significativa, en la exposición dialogada. A la vez esclarece las ayudas didácticas que emplea el docente y analizar su adecuación a la cultura experiencial del sujeto.

Sin embargo, en el proceso de investigación sobre el proceso de formación docente, se han analizado los Registros del DAC en la concepción de la permanente contrastación de teoría y práctica para el mejoramiento de las acciones docentes. En este sentido hemos detectado la necesidad de complementar aportes respecto al empleo del DAC.

Por ejemplo, preguntarnos en qué condiciones resulta una dimensión de la buena enseñanza, la organización centrada en la pregunta. Del análisis de nuestro Archivos de DAC, surge que esto dependerá del tipo de preguntas más predominantes en la clase. Hemos detectado el empleo de distintos tipos de preguntas. Las preguntas anticipatorias (que dan pistas para la respuesta); preguntas convergentes (con una única respuesta, la buscada por el docente); las preguntas guías (que favorecen procesos de apropiación del saber en forma guiada) y preguntas divergentes (que permiten amplitud de respuestas y favorecen el pensamiento creativo). En síntesis la predominancia de los dos tipos de preguntas señalados en último lugar son las que podrían considerarse como dimensiones de la buena enseñanza. En el predominio de las dos restantes concebimos el comportamiento docente como un montaje de exculpación, porque deja constancia «de su enseñanza» y no se interroga sobre el no aprendizaje de los alumnos. Advertimos que este encuadre provenía de dos síntomas disfuncionales para el aprendizaje: **síntoma de la pérdida del sujeto y síntoma de la pérdida de la comprensión**. En el primer caso, el docente pierde de vista al estudiante como sujeto de sus experiencias, pensamientos, deseos y afectos, por eso se interrumpe la comunicación como vía del aprendizaje. En el segundo caso, se pierde de vista la intencionalidad de la enseñanza y su mediación en la adquisición de cuerpos de saber. También existe un mon-

taje de exculpación porque el docente desarrolla comportamientos que han perdido la intencionalidad de incidir en la comprensión de saberes legitimados socialmente. Por lo tanto no se involucra al sujeto en el aprendizaje. En estos casos, en el DAC sólo podrán ser consideradas dimensiones de buena enseñanza, aquellas que reivindiquen la acción centrada en el sujeto, sus necesidades y su actividad y que activen los procesos de comprensión de saberes, así como el desarrollo de la reflexión, en su calidad de tipo de conocimiento o de actitud del sujeto que aprende.

También hemos adecuado una de las con-
signas de empleo del DAC: en el dispositivo sólo se señalaban las «buenas enseñanzas». Sin embargo, los numerosos registros en los que no se constatan buenas configuraciones didácticas nos obliga a tomar algunas previsiones que tengan en cuenta el entretrejo de culturas que condicionan y hasta pueden limitar la labor docente. En este caso, las estrategias de exculpación que pierden de vista al sujeto y a la comprensión, podrán ser señaladas pero siempre en sentido dubitativo y con la apertura a posibles alternativas. Nunca se critica sin habilitar posibilidades al cambio. Pero además estas alternativas deberían ser presentadas por los estudiantes del profesorado como interrogantes que pudieran incidir en la reflexión del docente sobre la propia práctica. Deberían tomarse las precauciones necesarias a fin de no provocar un estado de ansiedad intenso que paralice al docente y lo inmovilice en una actitud defensiva. . . .

En síntesis, nuestra innovación, el DAC, ha posibilitado a los docentes y estudiantes involucrados, estudiar el modo de enseñar e incluso cuestionar la teoría en la práctica mediante el análisis centrado en el alumno, el sujeto que no se debe «perder». En el caso de docentes que se encuentran incluidos en una cultura institucional que promueve el aislamiento, el DAC puede profundizar el estado de incertidumbre que promueve la cultura social de la actualidad, por eso sería necesario articular una propuesta de transforma-

don del DAC según la cultura institucional en la que se emplea. De este modo queda siempre abierta la posibilidad de "enseñar" la reflexión sobre las propias acciones, tanto

como actitud frente a la vida como forma de pensamiento que supone poner en cuestionamiento enriquecedor la teoría y la práctica.

BIBLIOGRAFÍA

1. Freiré, P. (1996), **Pedagogía de la Esperanza**, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
2. Freiré, P. (1997), **Pedagogía de la Autonomía**, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
3. Giroux, H. (1993), **La Escuela y la Lucha por la ciudadanía**, Madrid, Siglo XXI.
- Habermas, J. (1989). **Teoría de la Acción Comunicativa; Complementos y Estudios Previos**, Madrid, Cátedra.
5. Hardgreaves, A. (1996), **Profesorado, Cultura y Posmodernidad**, Madrid, Morata.
- 3 Litwin.E. (1995), **Las Configuraciones Didácticas**. En revista **Praxis Educativa**, UNLPam, La Plata, Año I. N°1.
7. Pérez Gómez, A. (1998). **La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal**, Madrid, Morata.
8. Postman.N.; Weingartner, CH. (1981). **La Enseñanza como Actividad Crítica**, Barcelona, Editorial Fontanella.
9. Pruzzo, V. (2001a). **La Transformación de la formación docente: De Las Tradicionales Residencias Docentes a Las Nuevas Ayudantías**. Buenos Aires. Editorial Espacio. (En Prensa).
10. ———. (2001 b), **"La Transformación de la Formación Docente"**, en Revista Praxis Educativa, Año V, N°5.
11. ———. (2001 c). **Articulating Schools and TeacherTraining. The use of Cad (Class Analysis Device): A Further Step From Traditional Class Observation**. International Council on Education forTeaching. 46*. World Assembly. Editorial Santillana. Santiago. Chile.
12. ———. (2001 d). **Reflectionsaboutpracticeinteachertraining in teachereducation.The challenges of change**. International Council on Education for Teaching. 46th. World Assembly. Santiago. Chile.
13. ———. (2000). **De las tradicionales observaciones al nuevo Dispositivo de análisis de Clases (DAC)@**. En Revista de la Inspección Nacional de Escuelas de Práctica, de la ANEP, Montevideo, Uruguay.
14. ———. (1999). **Evaluación Curricular: Evaluación Para El Aprendizaje**. Bs. As. Editorial Espacio.
15. ———. (1999b), **Evaluación Curricular: Evaluación para el Aprendizaje. Una propuesta para el Proyecto Curricular Crítico**, Buenos Aires, Editorial Espacio.
16. ———. (1999c). **La Investigación Educativa de la Transformación de las Residencias Pedagógicas: Hacia la Profesionalización Docente**, En Revista Praxis Educativa, Año IV, NE 4. Bs. As. Editorial La Colmena. 1999.
- 17.Pruzzo, V. y otros. (1999d). **Action Research inTeacherTraingingTransformation**, en Revista Larrarutbildning och Forskning. I Umea - Suecia.
18. Pruzzo, V. (1999e). **La Formación Docente de las Tradicionales Observaciones al Nuevo Dispositivo de Análisis DAC**. XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas de la U.N.L.Pam. Santa Rosa. La Pampa. Argentina.
19. ———. (1998a). **La Profesionalización Docente: Un Dispositivo para la Reflexión**. En **Anales del Encuentro Nacional de Formación Docente**, 21 al 23 de Octubre de 1998. Santa Fe, Facultad de Formación Docente en Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, U.N.E.S.C.O.

20. ———. (1998b). Miembro Expositor. **"Profesorado Students in the Role of High School Assistant Teachers, an Action-Research Focus on Teacher Trainmg"**. En colaboración con Araceli Fernandez; Silvia Siderac y María Graciela Di Franco. 5E Th International IATEFL-International Association of Teachers of English as a Foreign Language- Conference. Mayo. Santiago de Chile. CHILE.
21. ———. (1998c). Miembro Expositor. **"The impact of Action Reserch on Teachers"**. En colaboración con Aurelia García; José María Fernandez; Eva Kloster y María Graciela Di Franco. 6Th Braz-Tesol. National Convention. Mayo. Recife. BRASIL.
22. ———. (1998d). Miembro Expositor. **"Action Research in Teacher TrainingTransformation"**. En Colaboración con Celia Coll. European Conference on Educational Research. Universidad Ljubljana. Septiembre. ESLOVENIA.
23. Pruzzo, V. y otros (1998e). **La investigación Acción en la Recuperación del Protagonismo de los Actores Sociales en la Universidad. III Jornadas Nacionales.** Debate de la Actualidad en la Universidad Argentina. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. ARGENTINA.
24. ———. (1997). **La Investigación Acción para la Transformación de la Formación Docente**, European Conference on Educational Research. Frankfurt, Alemania. Abstract.
25. Schwab, J. 1983, **"Un Enfoque Práctico como Lenguaje para el Curriculum"**, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- Stenhouse, L.(1987), *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata.