

Una alternativa para la transformación de la práctica pedagógica: la observación docente

Adriana A. Bello
Cecilia N. Pais
Julia C. Valdes*

Introducción

El presente trabajo aborda el estudio de uno de los instrumentos utilizados en una propuesta de capacitación alternativa para maestros. Se trata de la observación docente, recurso sobre el que queremos centrar el análisis, pues creemos que es un aporte importante para que los docentes piensen acerca de su propia práctica.

La observación docente constituyó un elemento novedoso para los maestros y permitió que la clase dejara de ser una caja negra para convertirse en un espacio de reflexión compartido con otros.

La propuesta de capacitación se llevó a cabo bajo una modalidad de taller durante los años 1988-1989, siendo su tema: **Alfabetización inicial: transformación del rol docente (Reflexión sobre la práctica pedagógica en un encuadre participativo y constructivo)**. Formó parte de un proyecto de investigación desarrollado en la Dirección de Investigaciones Educativas, organismo perteneciente a la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires¹.

Estuvieron involucrados un total de 192 docentes, 48 de la Dirección de Educación Inicial, 112 de la Dirección de Educación Primaria, 32 de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. Los docentes pertenecían a 18 escuelas primarias y 17 jardines de infantes de los distritos de La Plata, Berisso, Ensenada, Florencia Varela y Berazategui. Los establecimientos involucrados atendían, casi en su totalidad, poblaciones provenientes de sectores carenciados con alto índice de fracaso escolar.

Esta modalidad alternativa de capacitación se propuso superar la concepción vigente del rol docente. En efecto, no se esperó del maestro que pusiera en práctica prescripciones metodológicas o técnicas, que aún basadas en investigaciones científicas, no siempre han tenido que ver con las situaciones que a diario debe resolver quien está frente a los niños. De este modo, tratamos de evitar que la tarea docente se remitiera a una aplicación mecánica de indicaciones dadas por otros, donde el educador quedaba relegado al papel de un técnico y no al de un profesional de la educación.

* Las autoras son miembros del Equipo de Investigación de la Dirección de Educación Primaria de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.

¹ El equipo de investigación está conformado por Ana María Kaufman, como coordinadora; Mirta Castedo, María Claudia Molinari, Lilia Teruggi, Adriana Bello, Marina Crespo Fanjul, Cecilia Pais, Lia Pellicena, Adriana Quiroga, Mirta Saggese, Julia Valdez, dependiendo actualmente de la Dirección General de Educación Primaria.

En el marco de nuestro taller, ser profesional de la educación significó revalorizar la labor docente como una actividad intelectual que requiere una actualización permanente ligada a la producción y socialización del conocimiento. Concordamos con Angel Díaz Barriga (1991): "En la actualidad se habla mucho de la profesión docente, pero no se aborda suficientemente la necesaria dimensión intelectual del profesor. Se trata de un sujeto que se articula con la cultura y que asume la tarea de transmitirla. Nadie da lo que no tiene. Si el maestro carece de una perspectiva intelectual respecto al contenido que transmite, no existe metodología grupal ni electrónica que resuelva esta situación" (Díaz Barriga, 1991:40).

A su vez una concepción del docente como profesional implica la necesidad de reflexionar sobre la propia práctica, tener una actitud crítica con respecto a sí mismo y a su tarea para poder construir alternativas didácticas. Para hacer posible esta reflexión es necesario poseer un marco conceptual que permita resolver la falsa dicotomía entre teoría y práctica, ya que detrás de toda práctica áulica subyace una teoría de enseñanza y una teoría del aprendizaje.

Coincidimos con José Gimeno Sacristán (1985) en que: "... bajo la acción siempre hay una teoría, tal vez no una concreta, sino fragmentos de todas ellas. El problema primero está en saber si se tiene conciencia o no de ello; es decir, si esa teoría es explícita o implícita. Ser consciente del sustrato que guía la acción es una primera condición para su racionalización y cientificidad".²

En el transcurso del taller los docentes descubrieron que detrás de sus acciones existía una teoría explicativa, de la cual en la mayoría de los casos no eran conscientes. Reconocerlo les permitió tener mayor claridad conceptual en el momento de elaborar las opciones didácticas.

Creemos que esto se vio facilitado por el uso de la técnica de la observación docente que permitía llevar al taller lo sucedido en las aulas para poder analizarlo teóricamente.

En el desarrollo del presente trabajo, caracterizaremos esta técnica, describiremos algunas dificultades en su registro, analizaremos la relación entre lo que el maestro sabe acerca de lo que va a observar y la manera de transcribirlo; por último enunciaremos algunos aspectos en la transformación del rol docente que creemos se vieron favorecidos por la utilización de la observación docente.

La observación docente: sus características

Llamaremos observación docente a los registros de clase producidos de la siguiente manera:

Los docentes agrupados en parejas, uno a cargo de la clase mientras el otro la registra en forma manual y/o magnetofónica. Luego se intercambian

² Gimeno Sacristán, José "La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza". En José Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1985), pág. 468.

opiniones sobre lo observado y se elabora un comentario final producto de la discusión. El rol de observador y observado se intercambia.

En nuestro caso las parejas se conformaron de acuerdo con las características del establecimiento y con la cantidad de personal involucrado. Las mismas estaban integradas por directivos, maestras recuperadoras, asistentes educacionales y maestros de grado o sección; lo que permitía al personal sin alumnos a cargo, tener la posibilidad de dar clase a un grupo de niños y ser observado por sus compañeros (Ejemplos de conformación de parejas: maestros de una misma sección o grado; maestros de diferentes secciones o grados; maestro de sección o grado y director o vicedirector; maestro de sección o grado y asistente educacional, maestra recuperadora o reeducadora fonética). De esta manera fue posible involucrar a todos los integrantes de la institución escolar. Las sesiones de taller se organizaron no sólo en base al análisis de los materiales aportados por los maestros como observaciones docentes, diarios de clase, representaciones gráficas (viñetas), e informes, sino también con materiales recogidos por las investigadoras: observaciones y entrevistas.

La temática general de las observaciones se refería a la alfabetización inicial de niños, enmarcada en una propuesta pedagógica constructiva e interactiva. Cabe aclarar que no hubo, para el desarrollo de las sesiones de taller un programa rígido de temáticas surgidas de los coordinadores; pero sí existió la previsión del tratamiento de contenidos esenciales.

Los temas de la observación docente surgieron del análisis de las dificultades de los maestros al poner en práctica esta modalidad alternativa de alfabetización; algunos de ellos fueron: interpretación de textos acompañados de contexto gráfico y/o verbal; producción de textos; interacción grupal; intervención docente; entre otros.

Para las situaciones de observación, el coordinador del taller daba indicaciones generales con respecto al tipo de situación didáctica a plantear, qué o a quién observar, qué tipos de intervención de los docentes y de los niños registrar.

En cuanto a la presentación de la observación docente podemos decir que consta de un encabezamiento con datos formales: establecimiento escolar, grado o sección, nombre del observador y el observado, fecha de la clase, duración de la misma, cantidad de niños presentes, materiales utilizados y resumen de la situación didáctica; luego se realiza una transcripción en estilo directo, a dos columnas, de las intervenciones realizadas por la docente y por los niños, así como las interacciones entre ellos. Debe consignarse además el texto utilizado, los señalamientos realizados en él (tanto por los niños como por el maestro) y las producciones escritas que aparezcan durante la clase. Finaliza el registro con un comentario, producto del intercambio, entre docente observador y docente observado.

Dificultades en los registros

Nos parece interesante señalar cómo se sintieron los docentes cuando incorporaron esta propuesta de observarse mutuamente.

En un comienzo, abrir la puerta del aula a otro, generó una situación de inseguridad y tensión frente a la presencia y crítica de un compañero o directivo, pues lo habitual es que la observación, dentro del marco de la institución escolar, esté asociada al control, evaluación o sanción del docente.

Esta actitud se revirtió cuando los maestros comprendieron la importancia de compartir un espacio distinto, que ofrecía la posibilidad de pensar sobre una clase desde variados puntos de vista. De esta forma, el que observaba se planteaba qué intervenciones didácticas diferentes hubiera hecho de estar frente a los niños y el que leía el registro de su propia clase, podía cuestionarse las intervenciones didácticas realizadas y plantearse otras superadoras, es decir, poder tomar distancia del objeto de clase y analizarlo.

Cabe aclarar que la actividad de observar y registrar clases no es una tareausual sino que requiere cierta práctica. Inicialmente no es fácil ver una clase y plasmarla en una producción escrita que rescate los aspectos significativos de la misma. Las siguientes expresiones tomadas de los registros de taller, ejemplifican esta dificultad: "Pasa que te entusiasmás mirando a los chicos y no podés registrar al mismo tiempo" (M.I., 3ª sección, Taller 1988); "Me costó armarlo (al registro), se me iban las respuestas de los chicos" (M.I., 3ª sección, Taller 1988).

Los primeros acercamientos al uso de la técnica de la observación docente evidenciaron ciertas dificultades relacionadas a la falta de comunicabilidad de los registros. Esto les permitió a los docentes trabajar sobre sí mismos como usuarios de la lengua escrita y reconocer, entre otras cosas, que hacer comunicable un mensaje para otros no es tarea sencilla: se construye, debe hacerse, revisarse, reelaborarse hasta encontrar la mejor forma. Paradójicamente, los docentes tomaron conciencia de que no conocían lo suficiente aquello que debían enseñar.

El desconocimiento de la variedad discursiva (registro de clase) se evidenció desde las primeras observaciones docentes. A pesar de la información brindada en diferentes ocasiones por la coordinadora del taller acerca de las características del registro, en ellos faltaban datos importantes como especificar quién era el observador, quién el observado, el tiempo de duración de la clase, la cantidad de niños que participaban, la descripción del planteo, de la situación didáctica, los materiales que se usaban, entre otros. Observamos también incorrecta transcripción de los diálogos (mezcla de estilo directo e indirecto), errores de puntuación, etc.

Otra dificultad surgió ante la imposibilidad de focalizar y discriminar las distintas variables intervinientes en la situación de clase. Al registrar el docente debía tener en cuenta el planteo de la situación didáctica en relación al uso de la lengua escrita, el tipo de texto utilizado, las intervenciones de los niños, tanto las convencionales como las no convencionales (estas últimas de

difícil observación para el docente poco familiarizado con esta propuesta pedagógica). Además debía considerar la interacción entre los niños, las intervenciones del docente frente a las respuestas de los alumnos, frente a sus "errores" y el rol del maestro como informante.

Hemos encontrado en registros de clase la omisión de algunas de estas variables. Esto demostraría la existencia de una estrecha relación entre los supuestos conceptuales que el docente pone en juego para observar y la producción de sus registros. P.e., el desconocimiento de la importancia de dar información a los niños, seguramente impidió que esta variable apareciera registrada. Encontramos otro ejemplo recurrente entre las talleristas a cargo de primera sección (3 años): el no registrar intercambios entre pares. El "saber" (asimilado en su formación docente) que los niños de esa edad no pueden interactuar debido a su egocentrismo, fue probablemente el obstáculo que les impidió observar y registrar intercambios que se daban frente a ellas.

Una maestra de la sección de 3 años presentó un registro de clase donde no aparecían interacciones entre los niños. Al comentarlo delante de sus compañeras expresó: "Por lo que veo, no creo que puedan trabajar en grupo. Esto de la interacción no se puede dar en 3 años". Agregando luego: "Al mostrar las tarjetas con imagen y texto, me quedé como dura cuando Francisco y Matías realizaron correspondencia término a término con las letras de cada tarjeta. Matías le mostraba a su compañero con el dedo la "A" de su tarjeta (Texto: Animal) y Francisco señaló la "A" en la suya (Texto: Pato) diciendo: "Mirá ésta con ésta". Me llamó poderosamente la atención". En este caso no relacionó esa actividad de los chicos con la posibilidad de interacción. Es decir, no le fue "observable" a pesar de haberlo visto.

Las dificultades señaladas precedentemente fueron superándose, ya que se realizó un trabajo sistemático sobre ellas.

Las coordinadoras del taller efectuaron un análisis de cada registro, haciendo una devolución escrita (con indicaciones y sugerencias sobre la clase) y un comentario oral.

Veamos como se relacionaron los dos aspectos mencionados: los supuestos conceptuales de los docentes y la producción de registros, es decir, qué observar y cómo registrarlos.

Supuestos conceptuales y producción escrita

Entendemos por supuestos conceptuales las ideas que tiene el docente acerca de un objeto de conocimiento, en nuestro caso: la clase (en ella entran en juego todos los componentes didácticos, incluido el contenido: la lengua escrita).

Nos detendremos a analizar en este punto, la interrelación entre aquello que el maestro sabe de la clase y la utilización de la variedad discursiva (registro de clase) pues creemos que existe una estrecha relación entre ambos aspectos.

Este análisis fue producto de contrastar los registros de clase con el discurso que sobre ellos explicitaron los docentes, tanto en las sesiones de taller como en el comentario final de cada observación y lo expresado en entrevistas mantenidas por el equipo de investigación con cada una de ellas.

Para ejemplificar lo antedicho transcribiremos algunas observaciones docentes. Los registros son transcripción textual de los presentados por las docentes en los talleres.

Analizándolos encontramos algunos cuyas autoras no podían registrar aspectos significativos de la clase ya que debido al escaso acercamiento a la propuesta pedagógica, no podían tener en cuenta observables relevantes y transcribirlos. Unido a esto, algunas maestras, a pesar de haber recibido información, desconocían la variedad discursiva, por lo que sus registros se tornaban poco comunicables como en el caso siguiente (registro completo).

OBSERVACIÓN Nº 1	
Grupo: 2ª sección	
La docente muestra un certificado médico y dice a los alumnos qué son esos papeles y si dicen algo.	
DOCENTE	NINOS
¿Por qué te parece que dice policía?	--Son noticias de la policía
¿Y esto que será?	--Un papel, tiene letras y acá un sol (señalando el membrete del papel).
Tiene letras, vuelve a mostrar el certificado y dice qué es esto.	--Papel, ya lo mostraste, dice Cristián y agrega, no son iguales.
¿Saben lo que son?	--Del Jardín.
	--Daniel dice: porque tenemos que tomar la merienda.
Estos son certificados que me traen sus mamás para avisar que están enfermos.	

Aquí como en todos los casos podemos constatar que el maestro registra de acuerdo con sus esquemas, puede ver solamente aquello que conoce.

En este registro no aparecen completos los datos de encabezamiento, esto nos indicaría que el docente no ve la importancia de consignar estos datos para el análisis posterior de su clase, en las sesiones de taller. Tampoco están indicados los nombres de los niños, lo que dificulta la comprensión y no permite establecer si fueron uno o varios los niños que intervinieron.

Con respecto a la descripción de la situación didáctica aparece sintéticamente expuesta y confusamente redactada, incluyendo las preguntas con las que comienza la clase, registradas en estilo indirecto: "...dice a los alumnos qué son esos papeles y si dicen algo". Esto evidencia su déficit como usuario de la lengua escrita, que se traduce con el desconocimiento de que los diálogos deben transcribirse en estilo indirecto.

Por otra parte la docente indica el tipo de portador que va a utilizar (certificado médico) pero omite algo fundamental: la transcripción del mismo. No tiene claro que para leer es necesario coordinar informaciones que proveen tanto el texto como el contexto. Este desconocimiento la lleva a que el texto no aparezca en el registro, pues para ella no es significativo.

Tampoco ve la importancia que tiene registrar los señalamientos que realizan tanto ella como los niños, como p.e., cuando dice: "¿Y esto qué será?" o más lo adelante: "¿qué es esto?", no se puede saber a qué se refiere con estas preguntas; lo mismo que cuando Cristián contesta: "No son iguales", ya que no existe ningún señalamiento sobre el texto que se está trabajando.

Esta docente desconoce que el valor de registrar los señalamientos reside en que son una ayuda para entender lo que piensan los niños e intervenir adecuadamente.

Al finalizar la observación docente, la maestra se limita a nombrar el tipo de portador: "Estos son certificados que me traen sus mamás para avisar que están enfermos", no informa sobre el contenido. Observamos que el tema de para qué y cuándo dar información a los niños, le resulta poco claro.

Esta observación carece de comentario final. La docente no pudo explicitar por escrito una reflexión sobre su propia clase.

Resumiendo: este registro tiene poca adecuación a la variedad discursiva, además evidencia el desconocimiento que tiene esta docente con referencia al contenido a trabajar y expresa lo que sabe acerca de como dar una clase. El resultado de la relación entre las variables nombradas hace en este caso, que la observación docente, sea poco comunicable.

Otro grupo de docentes presentó registros que a pesar de tener poca adecuación a la variedad discursiva como en el caso anterior, su lectura y análisis en el ámbito del taller, les permitió avanzar en las conceptualizaciones acerca de su práctica tal como lo muestra el siguiente fragmento.

OBSERVACIÓN Nº 2	
Grupo: Docente y alumnos de 1ª sección	
Motivo: Narración de un cuento	
DOCENTE	NIÑOS
...	
¿Vamos a ver qué tiene el librito adentro?	--Letras
¿Qué dirán las letras?	--Grande. --Chiquito. --Amigo.
¿Y dirán algo más esas letras?	--Un gato y un gato (dice un nene).
¿Y qué más hay?	--Letras.
¿Quiéren que les lea para saber qué dice?	--¡Sí!

En este registro los datos del encabezamiento están incompletos faltando: nombre del observador y observado, cantidad de niños presentes,

duración de la clase, materiales utilizados y comentario final. No aparece la descripción de la situación didáctica, figurando en cambio el "motivo" de la clase: "Narración de un cuento" que de todas maneras no se corresponde con la actividad realizada.

Tampoco figuran los nombres de los niños que participaron, lo que no permite saber si hubo o no intercambios entre ellos.

En cuanto a la redacción del registro aparece mezcla de estilo directo e indirecto, como en: "un gato y un gato (dice un nene)".

Con respecto a los supuestos conceptuales que guiaron la práctica de esta docente, evidencian que no estaba tan clara para ella la posibilidad de intercambio entre los niños, ni los tipos de intervención didáctica a realizar ante las diversas respuestas de éstos, lo mismo ocurre con su posibilidad de brindar información acerca del texto trabajado.

Lo expuesto hizo que la observación docente fuera poco comunicable, por lo tanto, al analizar este registro en una sesión de taller la docente debió comentar detalles que no aparecían escritos, para que el grupo entendiera lo que había sucedido en ella. Tuvo que explicar qué niños intervenían, si eran siempre los mismos, el tipo de texto utilizado, qué actividad se realizó con éste, si fue una narración oral o la lectura del texto.

A pesar de estas dificultades la lectura de su registro le permitió darse cuenta, entre otras cosas, que sus intervenciones tendían a aceptar todas las respuestas de los niños, sin saber qué hacer con ellas, tal como lo expresan las siguientes frases: "Todos me contestaban cosas distintas y yo no supe qué decirles". "Cuando leí la observación me di cuenta de cuánto más podría haber preguntado, cuánto me faltó de argumentación, de contraargumentación". (M.I., 1ª sección, taller 1988).

Sintetizando, podemos decir, que en este grupo nos encontramos con registros no totalmente adecuados, que sin embargo permiten al docente reflexionar para transformar su práctica y a su vez lo llevan a tomar conciencia de la necesidad de mejorar el registro para hacerlo más comunicable.

También nos encontramos con docentes que poseían un mayor acercamiento a esta propuesta pedagógica y una adecuada utilización de la variedad discursiva.

Una mejor aproximación a esta modalidad alternativa de alfabetización, permitió registrar aspectos de la clase que de otra manera no se tendrían en cuenta, favoreciendo el avance de las conceptualizaciones acerca de su propia práctica.

Tal es el caso de la siguiente observación (fragmento):

OBSERVACIÓN Nº 3	
Fecha: 20-10-89 Sección: 2ª Observado: Nancy Observador: Marta Nº de niños presentes: 25 Tiempo de la clase: 15 minutos Materiales: Revista "Para Ti". Propaganda de "Crema Enjuague Wellapon". Situación didáctica: La docente conversa con los niños sobre el tema: la propaganda. Presenta el material.	
DOCENTE	NIÑOS
...	
Jimena dijo que champú dice donde están las letras, pero miren: hay muchas.	
¿En todas dirá champú? (señala: crema de enjuague Wellapon)	Yamila: Abajo dice (señala toda una oración)
¿Qué opinan los demás nenes?	Vanesa: No, arriba dice "champú" (señala Wellapon).
¿Están de acuerdo con Yamila o con Vanesa o piensan otra cosa?	César: En las letras azules dice "champú" (señala Wellapon, texto fuera del envase).
Escuchémos a César. ¿Por qué te parece que ahí dice champú?	César: Porque en los frascos dice "champú" y es igual a ésta (señala Wellapon).
Pasó César y mostranos.	César: (señala la escritura Wellapon fuera del envase y luego en cada frasco). Son iguales.
Miren lo que encontró César, palabras iguales ¿entonces dirán lo mismo?	Varios: Sí.
Comentario de la docente: Luego de releer esta observación me pregunto entre otras cosas, si tendría que haberme detenido en el texto "Wellapon" para realizar una interpretación con los niños que afirmaban que allí decía champú.	

Este registro a diferencia de los anteriores presenta los datos de encabezamiento completos, la transcripción de los diálogos en estilo directo; figuran los nombres de los niños y aparecen registradas sus intervenciones y las interacciones entre ellos. Figura el tipo de portador, el texto utilizado y los señalamientos que realizaron sobre el mismo, tanto la docente como los niños.

Aparece un comentario sobre la clase. En este comentario final se puede observar que esta maestra se cuestiona sus propias intervenciones didácticas y se plantea la posibilidad de continuar repreguntando, lo que significa que la lectura y el análisis de sus clases fueron elementos útiles para poder reflexionar sobre su hacer.

Relación entre los registros de observación de clase y la transformación del rol docente

En un marco de trabajo como el propuesto en el taller y con una técnica como la observación docente, el maestro tiene más posibilidades de reflexionar científicamente sobre lo que hace.

La transformación del rol no es lineal, es una construcción que se realiza por aproximaciones sucesivas. Este aproximarse cada vez más objetivamente a la realidad es un proceso que está íntimamente relacionado a la progresión práctica-teoría-práctica.

Las docentes partieron del análisis de sus actividades en el aula. Este análisis significó, entre otras cosas, la contrastación de la práctica con teorías explicativas que permitieron ampliar la visión que tenían del objeto clase. Así pues aspectos que antes no eran tenidos en cuenta se volvieron observables, como p.e., la posibilidad de interacción entre los niños, la necesidad por parte del docente de brindar información, la importancia de plantear las situaciones de lectura y escritura en un contexto comunicacional, etc. Esto les permitió reformular sus estrategias didácticas, pues su práctica áulica entraba en contradicción con los nuevos elementos conceptuales.

En este proceso de transformación del rol, los docentes implementaron algunas modalidades de enseñanza distintas a las que venían utilizando, pero preservando aspectos de la práctica escolar anterior. De esta manera a través de aproximaciones sucesivas ajustaron progresivamente su quehacer áulico a un enfoque crítico y constructivo.

A continuación nos parece importante destacar algunos momentos en este proceso. Cabe aclarar que el término momento no se refiere a una evolución psicogenética sino que alude a aspectos importantes que permitieron la agudización de las contradicciones, entre prácticas escolares habituales y teoría y entre distintas prácticas, impulsando el avance en las conceptualizaciones acerca de su praxis.

Uno de estos momentos se refiere a la posibilidad de tener en cuenta las intervenciones de los niños e interpretar esas respuestas.

Podemos resumir esto en la expresión de una tallerista: "Ahora tengo oídos para escuchar lo que los niños dicen." (M.I., 2ª sección, taller 1988).

Ese "escuchar" significa tratar de entender lo que el niño está pensando. En un primer momento sólo podían considerar las respuestas convencionales, aquellas respuestas "correctas" desde el punto de vista adulto. Luego ese "escuchar" se amplió, apareciendo registradas respuestas no convencionales.

Es así que los docentes se enfrentaron a una nueva realidad: los niños sabían y podían hacer más cosas de lo que el maestro suponía.

Posteriormente los docentes comenzaron a centrarse en el tipo de preguntas que debían hacer a los niños. Una de sus principales preocupaciones consistió en cómo seguir repreguntando.

Esta inquietud fue resuelta de diferentes maneras. A pesar de haber sido tratado este tema reiteradamente desde el punto de vista teórico y bibliográfico, sólo durante el segundo año de taller descubrieron la relación existente entre el conocimiento de las ideas de los niños acerca de cómo se lee y se escribe y el tipo de intervención docente a realizar.

Lo ejemplifican talleristas de esta manera: "Yo tenía las dos cosas separadas y acá en el taller pasado, las vinculé". (M.I., 2ª sección, taller, 1989).

“En cuanto a la evaluación de los chicos, sí lo tenía claro, pero lo que me costaba era intervenir, no podía unir ambas cosas.” (M.I., 2ª sección, taller, 1989).

Queremos señalar que las intervenciones que debe realizar el maestro no sólo dependen del conocimiento de los niveles de conceptualización de los niños, sino que además debe tener en cuenta otros aspectos como el planteo y desarrollo de la situación didáctica, la interacción grupal, el contenido a tratar (en este caso la lengua escrita), entre otros.

Otro momento en este proceso fue cuando los docentes tomaron conciencia de que sus prácticas escolares habituales no eran adecuadas para trabajar en un marco de aprendizaje constructivo e interactivo. Apareció la preocupación por enmarcar a las situaciones didácticas en la concepción de aprendizaje que las sustentaba. Si bien podía reconocerse en su discurso la adhesión a una concepción de aprendizaje constructivo, el análisis de sus clases evidenciaba prácticas fundadas en otras concepciones (conductismo entre otras).

Así lo expresa una docente: “Esta forma de trabajar está muy arraigada en nosotras; lo tengo muy programado” (Directora, taller, 1988).

Comúnmente, en nuestro país, se cree que el Jardín de Infantes es el único nivel educativo que responde a los postulados piagetianos. Por este motivo fue más evidente entre las maestras jardineras el abismo entre su discurso y la práctica, esta última de tipo ecléctico.

Tener claro desde el punto de vista teórico cuáles son las concepciones de aprendizaje que subyacen a las prácticas en el aula, es una condición necesaria pero no es suficiente pues se necesita un tiempo para poder relacionar la práctica con la teoría y para concretar esto en opciones didácticas.

Otro de los momentos tiene que ver con la relación entre lo que se hace en el aula, lo que ha leído el docente acerca del marco teórico y la integración de ambas cosas.

El planteo de los docentes fue, una vez realizada la clase, volver a la bibliografía para hacer una segunda lectura y de esta manera avanzar en la incorporación de elementos teóricos para poder plantear mejores opciones didácticas.

Se puede ejemplificar con las siguientes expresiones:

“Yo empecé leyendo, pero no sabía cómo trasladar eso a la práctica, leía pero no sabía qué preguntar, cómo seguir”. (M.I., 3ª sección, taller, 1989).

“Después de estar con los chicos, volví a mi casa, busqué el material y me sentí reconfortada al leer y ver que coincidía con lo que habían hecho los chicos. Tengo que reforzar con lo teórico para intervenir mejor (Directora, taller, 1989).

Por último queremos destacar que en este proceso de análisis y transformación de la práctica, el replanteo de las propuestas didácticas en un área, en este caso la enseñanza de la lengua escrita, generó el cuestionamiento de las prácticas pedagógicas en otras áreas de conocimiento y de otros aspectos relacionados a la vida escolar. Así lo indican estas expresiones:

“No es una nueva manera de trabajar sólo lecto-escritura, es una forma distinta de trabajar en cada momento del día” (M.I., 3ª sección, taller, 1989).

“Hasta las preguntas que les hacemos (a los niños) desde el comienzo del día, son distintas. Es de otra forma el manejo de la clase” (M.I., 1ª sección, taller, 1989).

“Esto representó un cambio de actitud total. P.e., antes en las técnicas gráfico-plásticas, yo les presentaba el material según la edad, le daba los pasos, dónde tenían que pegar, de qué lado, etc. Ahora no, les digo: qué es, cómo podemos hacer...” (M.I., 1ª sección, taller, 1989).

Reflexiones finales

Sintetizando lo desarrollado en este trabajo, podemos decir que la observación docente es un instrumento valioso para la capacitación de los docentes en servicio, pues permite la reflexión sobre la propia práctica.

Hacemos la salvedad que la técnica de la observación docente aislada de una concepción teórica y metodológica no asegura por sí sola la transformación del rol docente.

La posibilidad de analizar entre pares los registros de clase intercambiando experiencias, sumado el aporte de manera científica y concretarla en propuestas didácticas que se fueron aproximando cada vez más a una modalidad de trabajo constructiva e interactiva.

Durante el transcurso del taller, los maestros en situación de alumnos, tomaron conciencia de la necesidad de mejorar su desempeño como usuarios de la lengua escrita, de conocer en profundidad este objeto y de las dificultades que conlleva su apropiación. Esto les permitió vivenciar el proceso por el que pasaban sus propios alumnos.

Queremos destacar que no sólo transformaron su enfoque en un área específica, en este caso la lecto-escritura, sino que esta reflexión se extendió a otras áreas de conocimiento.

Generó además un profundo replanteo de las relaciones de los docentes con los alumnos, con sus pares, con el personal directivo y jerárquico, con los padres y con la comunidad.

Creemos que la observación docente ofrece una posibilidad interesante para la elaboración de una nueva propuesta didáctica de carácter científico.

Referencias bibliográficas

- Barco de Surghi, S. (1973) "¿Antididáctica o nueva didáctica?" En **Revista de Ciencias de la Educación**, Año III, **10**, 35-49.
- Díaz Barriga, A. (1991) **Didáctica. Aportes para una polémica**. Buenos Aires, REI-Aique, Ideas.
- Ferreiro, E. (1989) **Los hilos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina**. México, Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez (1985) **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid, AKAL.
- Gimeno Sacristán, J. (1986) **Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo**. Buenos Aires, REI Argentina, 1990.
- Kaufman, A. M.; Castedo, M.; Teruggi, L.; Molinari, M. (1989) **Alfabetización de niños: construcción e intercambio**. Experiencias pedagógicas en Jardín de Infantes y escuela primaria. Buenos Aires, Aique.
- Nassif, R. (1980) **Teoría de la educación**. Problemática pedagógica contemporánea. Madrid, Cincel (1984).
- Pasilla Valdez, M. A. y J. A. Serrano Castañeda (1990) "Docencia-investigación. Propuestas y dificultades de integración." En **Revista Argentina de Educación**, Año VIII, **14**, 85-101.
- Paso, M. (1987) **La relación entre teoría y práctica**. Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas y Cultura. Dirección de Investigaciones Educativas. Documento para Difusión y Capacitación N° 5.