

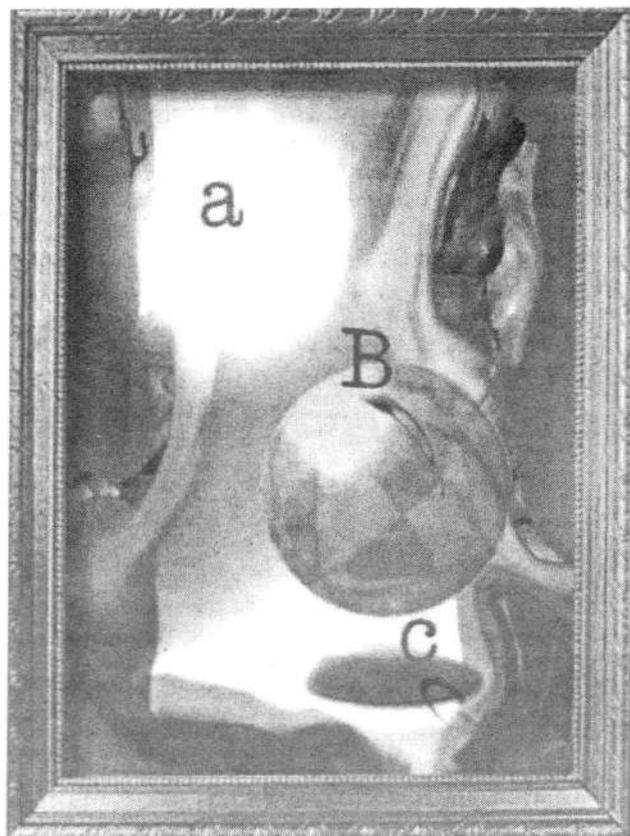
# LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y EL D.A.C. (DISPOSITIVO DE ANALISIS DE CLASES)<sup>(1)</sup>

Dra. VILMA PRUZZO<sup>(2)</sup>

<sup>2</sup>Dra. en Ciencias de la Educación (U.N.L.P.). Profesora Regular de Didáctica (UNLPam).

Docente Investigadora Categoría I. Directora del Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria.

El siglo XXI nos enfrenta a una cultura signada por la fragmentación, la incertidumbre, la devaluación profesional y el omnipresente avance de la tecnología digital. En este marco, la escuela se enfrenta a diferentes opciones: puede tornarse en herramienta ineficaz para cumplir las finalidades encomendadas por la sociedad, o convertirse en centro antientrópico (en el sentido de evitar su autodestrucción) a través de una nueva generación de docentes, formados en una cultura crítica del profesorado. Nuestra investigación se ha centrado en la transformación de la formación docente y en darle sentido a ese posible juego retórico de la "profesionalización" de quienes enseñan. Se enfoca, en este sentido, a la escuela desde una perspectiva social, para pensarla como parte de un movimiento de avance y de lucha hacia la democracia (Giroux, 1993) y a los docentes como intelectuales, que les brindan a los estudiantes las primeras armas para ejercer ese tipo de vida. Hemos partido de la hipótesis de que la "participación" que implica la democracia, no es una capacidad innata, sino que es un aprendizaje más, que hace del hombre, un partícipe activo en la gestión de formas de vida justas, solidarias y críticas. Sería entonces un compromiso del profesorado brindar las posibilidades de enseñar las herramientas de la "participación" haciendo



María Eugenia Lomazzi

<sup>1</sup> Este documento ha sido, en parte, presentado para su publicación en la Revista HORIZONTES de la Universidad de Bío Bío, Chile, año 2002. Como consideramos de importancia que quienes están en nuestro país empleando el D.A.C. accedan a los comentarios críticos, hoy lo presentamos en Praxis Educativa N° 6.

"participar" al alumno genuinamente en la gestión de su propio aprendizaje (Pruzzo, 1985).

*...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).*

Así mismo, la concepción de docente como "intelectual" nos hace revisar la misma idea de profesionalización, repensar ese espacio social en el que se ejerce el rol profesional, la institución educativa, y también la formación de los futuros docentes, los estudiantes del profesorado. No podría imaginarse la mejora de la educación, si no se articula el desarrollo profesional del docente en ejercicio con la formación del profesorado. Este es el eje de nuestra indagación.

En este sentido, contamos con los aportes de la investigación iniciada en 1994 sobre la transformación de la formación docente (Pruzzo, 2001a); las contribuciones testimoniales 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 los aportes de dos tesis, de la Provincia de La Pampa y de Río Negro.

### **1. La idea de profesionalización en la resignificación del rol docente**

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 los marcos teóricos (sintetizados en objetivos) elaborados por 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 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).*

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 disentir con Hoyle quien había establecido una diferenciación entre la profesionalidad amplia y la profesionalidad restringida. Esta se caracteriza, según Hoyle (Stenhouse, 1987), por los siguientes rasgos:

- a.- La centración en el niño y la capacidad para comprenderlos.
- b.- Una elevada competencia en el aula.
- c.- La adecuación de la evaluación a la propia percepción de los cambios producidos en el alumno.
- d.- La satisfacción de vincularse con los niños.
- e.- La disposición para capacitarse.

El **profesional amplio**, en cambio, para Doyle, se reconoce porque agrega a las características anteriores otras competencias: considera su tarea dentro de un contexto más amplio que la propia escuela (perspectiva social), participa en variadas actividades profesionales (concepción política de la profesión), trata de vincular teoría y práctica

## **comprometiéndose con alguna perspectiva teórica sobre el currículum 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 Hoyle, sino de su competencia investigativa, de sus posibilidades de reflexionar sobre la teoría y sobre la acción. Establece entonces las notas distintivas de una **profesionalidad ampliada**, esencial para una investigación y un desarrollo bien fundamentado del currículum.

*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).

Desde estos marcos referenciales hemos propuesto a nuestros alumnos del profesorado una perspectiva de la profesionalización que los compromete en una mirada integradora de su formación.

## **2. Los alumnos del profesorado frente a su futuro rol profesional**

¿Qué entendemos nosotros cuando le proponemos a nuestros estudiantes que se piensen como futuros profesionales? Creemos que es necesario esclarecerlos desde una propuesta que vincule su presente (los contenidos de su formación), con las acciones que desempeñarán en su futuro profesional. En segundo lugar, partimos del supuesto -en coherencia con la perspectiva crítica que hemos descrito- de la inexistencia de dos tipos de profesionalidad (restringida y amplia). Si se analizan las características de una profesionalidad restringida, nos imponemos de inmediato que aisle el desempeño docente como si fuera posible imaginar un ambiente escolar separado de las turbulencias del mundo social, político, económico, cultural. En este

caso, no estaríamos hablando de un profesional de la docencia sino de individuo de marcada ingenuidad que no se ha planteado la posibilidad de incluirse en la lucha para transformar las formas de vida injustas y, en consecuencia, antidemocráticas. Si adoptamos una perspectiva pedagógica crítica y transformativa hay una sola forma de entender la profesionalización: considerando que la sociedad y la cultura no es aquello que está afuera de la escuela, su contexto. Tal vez la forma más clara de representarse esta imagen, planteada por los pedagogos críticos, entre ellos, Carr (1990), Kemmis (1993), Grundy (1991), es plantearse la institución educativa como el entrecruzamiento de distintas culturas, todas impactando en el desarrollo particular de las nuevas generaciones, según la original perspectiva de Pérez Gómez (1998).

Si se considera, entonces, la profesionalidad docente en este marco, queda esclarecer qué características tendrían las acciones ejercidas por los profesionales de la docencia y que para nosotros se sintetizan en los siguientes principios de acción:

### **a.- La centración en el sujeto que aprende desde su cultura experiencial, en una perspectiva gratificante del enseñar y el aprender.**

La actividad de revisar la bibliografía referida al sujeto del aprendizaje consultada durante su formación, sería un espacio de reflexión para que el estudiante analice este principio de acción en una mirada que le permita recuperar marcos teóricos articulándolos con su futuro profesional. El proceso de construcción de la subjetividad en marcos culturales diversos; las imágenes de sí mismo que cada uno va elaborando a partir del "otro" que nos significa; las ideas científicas y las concepciones personales que se han construido durante los intercambios con el medio físico, social, cultural; el rol activo del que aprende desde sus motivaciones; la enseñanza escolar como espacio vincular social en el que el docente alterna con grupos y no con sujetos aislados; la necesidad de recuperar para la enseñanza y el aprendizaje el lugar del placer, serían, entre otras muchas,

algunas de las ideas sobre las que volver a reflexionar. De esta manera se habilitaría la necesidad de repensar el significado de la "centración en el sujeto que aprende": específicamente, qué elementos teóricos rescataría cada uno, para **comprender** al sujeto y desde esa comprensión ayudarlo a aprender.

#### **b.-El anclaje de la enseñanza en la cultura social.**

En este sentido, se vuelve a insistir, que la misma no está afuera de la escuela, sino incluida en cada intercambio entre los sujetos escolares, ya que los mismos se realizan a través de los valores, ideas, instituciones, etc. característicos de una sociedad (Pérez Gómez, 1998). En nuestro caso, por ejemplo, una sociedad que se desenvuelve en los marcos de una democracia formal, regida por las leyes del libre mercado, fuertemente impactada por los poderosos medios de comunicación de masas y los vertiginosos cambios tecnológicos. En este marco, la precarización laboral con el avance de la desocupación, la creciente pobreza, la desprotección social, las nuevas desigualdades, la corrupción política, entre otros aspectos, penetran las costumbres, los intereses, las expectativas, tanto de los grupos como de cada sujeto que interactúa en las instituciones educativas. El reconocimiento de la presencia de esta cultura social, implica una perspectiva política de la educación en la que se esclarece la presencia de relaciones asimétricas de poder en las relaciones aúlicas y que posiblemente se hace visible en las situaciones de evaluación (Pruzzo, 1999). En este sentido no se está abogando por la desaparición del poder, sino por su desocultamiento, y de esta forma procurar la democratización de las relaciones de los sujetos de la educación. La evaluación deja de ser una fase final del aprendizaje para comprenderse incluida en la misma enseñanza habilitando la posibilidad de brindar ayuda contingente para el aprendizaje.

#### **c. Competencia en el dominio de su disciplina (cultura crítica) y en los procesos de transposición (cultura académica).**

Los saberes científicos, filosóficos, artísticos, contruidos históricamente, no sólo tienen que ser del dominio del docente, sino que son, para él, fuente permanente de incertidumbre por su misma movilidad, las aperturas de diversas perspectivas de análisis al mismo objeto de estudio, la imposibilidad de una actualización permanente sobre los nuevos aportes, creaciones, e innovaciones. Esta complejización de la cultura crítica (Pérez Gómez, 1998) expone al docente a un estado de perplejidad que se incrementa al enfrentarse a los contenidos seleccionados en el curriculum prescripto, es decir el recorte que se ha hecho de la cultura crítica para ser enseñada en las escuelas. Y en este sentido, implica procesos de transposición para su adecuación a la cultura experiencial de los alumnos, y a las expectativas curriculares. A la vez el docente se enfrenta a la fragmentación del saber impuesto en la organización curricular, ya sea por disciplinas e incluso por áreas. Estaría el riesgo de que los contenidos se presenten fuertemente clasificados, (fragmentados y sin relaciones que los vinculen) y de esta manera se debilita su construcción como redes conceptuales significativas. En síntesis, con un alto dominio de los saberes disciplinares, y una cuidadosa transformación de los contenidos a fin de adecuarlos a las concepciones previas de los alumnos, se facilitaría su apropiación a partir de la reestructuración significativa de los esquemas previos articulados ahora con los contenidos curriculares.

#### **d.- Habilidad para reflexionar sobre las instituciones educativas y su propia práctica.**

Un profesional de la docencia, es capaz de reflexionar sobre la cultura institucional (Pérez Gómez, 1998) con vistas a su transformación. Y en este sentido se alude al conjunto de significados y acciones que genera la institución educativa. Imágenes símbolos, rutinas, rituales, y tradiciones se conservan en la escuela y condicionan los intercambios realizados en su ámbito. Lo instituido se resiste fuertemente a las fuerzas instituyentes, aquellas que pueden generar a partir de la reflexión,

procesos transformativos. Vuelve a aparecer con fuerza la capacidad de **reflexionar**, de tomar distancia de un hecho, un fenómeno, un conocimiento, para volver sobre el mismo y repensarlo desde otra mirada, analítica, conciente, comparativa. En este sentido, se considera que esa mirada la realizaría un profesional de la docencia -no desde el sentido común- sino desde aportes teóricos que, en el mismo acto, se someten a reflexión. Teoría y práctica se articulan en esta perspectiva, a partir de la reflexión que no sólo permite comprender la situación sometida a análisis sino también imaginar propuestas transformativas. En este sentido el D.A.C. (Pruzzo, 1999) es una herramienta analítica que habilita la mirada reflexiva sobre las prácticas educativas, realizada desde los marcos teóricos presentes en cada uno de los principios de acción que estamos describiendo y muy especialmente desde la teoría de la enseñanza.

#### **e.- Disposición para estudiar el propio modo de enseñar.**

La investigación se transforma para el profesional de la docencia, en una herramienta fundamental para la mejora. Se agrega a la posibilidad de reflexionar desde los marcos teóricos referenciales, la de indagar sobre la enseñanza y el aprendizaje con especial habilidad en la búsqueda de datos empíricos que podrá usar tanto inductivamente, como

deductivamente, pero siempre con la posibilidad de construir conocimiento. La disposición para investigar se puede potenciar incluyendo a los alumnos del profesorado en ámbitos cooperativos de investigación acción, en la que sus propios profesores someten sus prácticas y sus teorías a indagación. Creemos importante que, a diferencia de la propuesta de Hoyle (Stenhouse, 1987) analizada en este mismo documento, no se requiere que el profesional se comprometa con ninguna perspectiva teórica. Puede, comprobar y cuestionar la teoría en la práctica a través de la investigación. No se es buen profesional por incorporar conocimientos o teorías nuevas, ni por innovar desde los intercambios cotidianos espontáneos: se requiere la contrastación dialéctica de ambos extremos, de manera que la teoría sirva para iluminar la práctica, y que la práctica pueda brindar elementos empíricos para desestimar teoría.

#### **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. 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



Cecilia Fernández

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, por lo tanto carecían de marcos teóricos para confrontar con la práctica y se producía la confirmación acrítica de la misma. 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 dissociadas de todo aporte teórico. La innovación introducida con el D.A.C., Dispositivo de Análisis de Clases, (Pruzzo, 1998)<sup>1</sup> 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.

Para quienes no han leído nuestra propuesta, presentamos al 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, 2001a):

- 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, ha producido relevantes avances en la interpretación de lo observado, a partir de la contrastación permanente de cuerpos teóricos del saber con la práctica, a través de la reflexión, provocando, incluso, la elaboración de propuestas críticas.

Luego de cinco años de seguimiento de nuestra cátedra, de discusiones en eventos científicos en Argentina (Pruzzo, 1999d; 1998e); Alemania (Pruzzo y otros, 1997), Brasil (Pruzzo y otros, 1998c), Eslovenia (Pruzzo y otros, 1998d), Uruguay (Pruzzo, 2000) y Chile (Pruzzo y otros, 1998b y 2001c), y publicaciones sometidas a referatos en Suecia (1999d) 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 comportamientos, de acción o el aprendizaje de información, del aprendizaje de conceptos? ¿Cómo resuelven la situación cuando son escasas las dimensiones de buena enseñanza en una clase? Y además preguntarnos: ¿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 qué aspectos teóricos son los que habitualmente 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 hemos anticipado en publicaciones ya citadas.

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 las prácticas actuales que favorecen el 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 se va a la escuela" estoy asignando significado a un comportamiento 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 escolares; 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 A12.*

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 aunque en el registro inicial 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 la pertinencia de la enseñanza 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 alumnos 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 permitiría 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- podrían ser reconocidas rescatando la teoría para iluminar la práctica. Sin embargo, no aparecen en los testimonios de los informes retrospectivos. Estas categorías teóricas no están resultando funcionales para el análisis de la práctica, pero, además, al no poder reconocer la clase incluida en alguna propuesta metodológica, resulta un análisis fragmentado, sin un cierre integrador que pueda concluir acerca de la potencialidad de la metodología empleada para promover la construcción de significados y provocar su uso. 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, resultando una propuesta metodológica de transmisión reproductiva, caracterizada por la repetición del texto fotocopiado y a veces sin un cierre final que permita reconstruir el todo que había sido desintegrado en el análisis. 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 Nº 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 ) si?*

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.

#### **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 3° 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 a 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 controlar la salud de la población más pequeña...*

Estas preguntas van más allá del texto, haciendo concentrar al alumno en una interpretación de la imagen.

**Preguntas divergentes:** Son las que dan lugar a diversas respuestas, habilitan el pensamiento creativo y pueden dar lugar a tareas socializadas.

### Registro 1° 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, hace escribir a un niño \$25 en el pizarrón y 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 a coro: *Noo.*

D: *Las cifras son las mismas*

A1: *Pero te da 52 y no 25*

D: *A sí ¿Por qué?*

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.

También se facilitaría el análisis con un cierre final, porque aun si ha habido preguntas convergentes o anticipatorias, en general, la

clase pudo también activar la comprensión y el balance del cierre debería ser positivo. Se vuelve a insistir en que este cierre se ha encontrado escasamente, en el análisis testimonial de los DAC.

#### 4.2. El DAC y los síntomas de pérdida

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 auto-comprensión 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 "perder al sujeto" los estudiantes del profesorado que trabajen con el DAC tendrán en cuenta esta situación para 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 n° 25, brinda un ejemplo de recurrencia.

Para no correr los riesgos señalados, en 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, sus 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 especialmente con una cultura institucional que favorece la incorporación de abrumadora cantidad de información, imposible de procesar significativamente con los tiempos curriculares asignados y la 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 3° 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 hecho uso 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 cultura institucional que potencian el aislamiento, la separación, la ausencia de contrastes y de colaboración, es necesario transformar la estructura de análisis. Las dimensiones que no se reconozcan como pautas de buena enseñanza serán señaladas, pero sólo para plantear preguntas alternativas en tono desiderativo. Por ejemplo: si se subrayan en el Registro N° 1, las preguntas anticipatorias, el informe de síntesis del DAC

como devolución para el docente, podría plantear algunas alternativas: "Se han detectado abundantes preguntas anticipatorias, convergentes (definirlas para comprensión del docente). Tal vez podrían ser reemplazadas por estrategias de relectura o por búsqueda documental, para "aumentar 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, la falta de respuestas 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 circunstancias 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 Pichon 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 expectativas, 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.

A partir de la investigación se han recogido tanto las fortalezas, como las limitaciones en el empleo del DAC por lo que consideramos necesario complementar con algunas sugerencias su empleo. 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 montaje 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, aquéllas que reivindiquen la acción centrada en el sujeto, sus necesidades y su actividad y que estimulen los procesos de comprensión de saberes, así como el desarrollo de la reflexión, en su calidad de tipo de conocimiento y de actitud del sujeto que aprende.

También hemos adecuado una de las consignas de empleo del DAC: en el dispositivo sólo se señalaban las "buenas enseñanzas". Sin embargo, los numerosos registros en los que no se constatan su existencia, nos obliga a tomar algunas previsiones que tengan en cuenta el entretejido 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 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.

## BIBLIOGRAFÍA

- CARR, W. (1990), Hacia una ciencia crítica de la educación, Barcelona, Laertes.
- FREIRE, P. (1996), Pedagogía de la Esperanza, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (1997), Pedagogía de la Autonomía, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- GIROUX, H. (1993), La Escuela y la Lucha por la ciudadanía, Madrid, Siglo XXI.
- GRUNDY, S. (1991), Produco o praxis del currículum, Madrid Morata.
- HABERMAS, J. (1989), Teoría de la acción comunicativa; complementos y estudios previos, Madrid, Cátedra.
- HARDGREAves, A. (1996), Profesorado, Cultura y Posmodernidad, Madrid, Morata.
- KEMMIS, S. (1993), Más allá de la teoría de la reproducción, Madrid, Morata.
- LITWIN, E. (1995), "Las Configuraciones Didácticas", en Revista Praxis Educativa, UNLPam, La Plata, Año I, N° 1.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998), La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal, Madrid, Morata.
- POSTMAN, N. y WEINGARTNER, CH. (1981), La enseñanza como actividad crítica, Barcelona, Fontanella.
- PRUZZO, V. (2001a), La Transformación de la formación docente: de las tradicionales Prácticas a las nuevas Ayudantías, Buenos Aires, Editorial Espacio.
- (2001b), "La Transformación de la Formación Docente", en Revista Praxis Educativa, Buenos Aires, Año V, N15.
- (2001c), Articulating schools and teacher training. The use of CAD; a further step from traditional Class observation, en International Council on Education for Teaching, 46<sup>th</sup> World Assembly, Editorial Santillana, SANTIAGO, CHILE.
- (2001d), Reflections about practice in teacher training in teacher education. The challenges of change, Ponencia en International Council on Education for Teaching, 46<sup>th</sup> World Assembly, SANTIAGO, CHILE.
- (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.
- (1999a), Evaluación Curricular: Evaluación para el Aprendizaje. Una propuesta para el Proyecto Curricular Crítico, Buenos Aires, Editorial Espacio.
- (1999c), La Investigación Educativa de la Transformación de las Residencias Pedagógicas: Hacia la Profesionalización Docente, en Revista Praxis Educativa, Año IV, N° 4. Buenos Aires, Editorial La Colmena.
- PRUZZO, V. y otros. (1999e), Action Research in Teacher Training Transformation, en Revista Larrarutbildning och Forskning, Umea - SUECIA.
- PRUZZO, V. (1999d), La formación docente de las tradicionales observaciones al nuevo dispositivo de análisis DAC, Ponencia en XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas de la U.N.L.Pam. Santa Rosa, La Pampa, ARGENTINA.
- (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 Fé, Facultad de Formación Docente en Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, U.N.E.S.C.O.
- (1998b), Profesorado students in the role of high school assistant teachers, an action-research focus on teacher training", en colaboración con Araceli Fernandez; Silvia Siderac y María Graciela Di Franco, Ponencia en 51<sup>th</sup> International IATEFL -International Association of Teachers of English as a Foreign Language- Conference, Mayo, Santiago de Chile, CHILE.
- (1998c), The impact of Action Research on Teachers, en colaboración con Aurelia García; José María Fernandez; Eva Kloster y María Graciela Di Franco, en 61<sup>th</sup> Braz-Tesol. National Convention, Mayo, Recife, BRASIL.
- (1998d), Action Research in teacher training transformation, en colaboración con Celia Coll, Ponencia en European Conference on Educational Research, Universidad Ljubljana, ESLOVENIA.
- PRUZZO, V. (1998e), La investigación acción en la Recuperación del Protagonismo de los Actores Sociales en la Universidad, Panelista en III Jornadas Nacionales Debate de la Actualidad en la Universidad Argentina. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, ARGENTINA.
- (1997), La Investigación Acción para la Transformación de la Formación Docente, Ponencia en European Conference on Educational Research, Frankfurt, Alemania.
- SCHWAB, J. 1983, "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum", en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. La enseñanza su teoría y su práctica, Madrid, Akal.
- STENHOUSE, L. (1987), Investigación y desarrollo del currículum, Madrid, Morata.