

## EL USO DEL REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASE COMO HERRAMIENTA PARA REFLEXIONAR SOBRE LA PRÁCTICA

### THE USE OF CLASS OBSERVATION REGISTRY AS A TOOL TO REFLECT ON PRACTICE

María Daniela Eizaguirre\*

Este trabajo se propone investigar el uso y valor formativo del *registro de observación de clase* en contextos de formación continua. Para ello contamos con una experiencia de capacitación de docentes en servicio que constituimos como "caso de referencia": la "Especialización en Didáctica de la Lengua y la Literatura", proceso de capacitación desarrollado en Tandil entre 1999 y 2002 en el marco de un convenio entre la Municipalidad de Tandil y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

En esta ponencia damos a conocer avances en el análisis de una de las fuentes de información: las entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes que culminaron el proceso de formación continua, así como a aquellas que lo abandonaron. Interesa orientar las reflexiones, por una parte, hacia aquellas condiciones bajo las cuales las docentes consideran que el uso de registros de observación de clase promueve aprendizajes significativos y por la otra, hacia la relación posterior con el registro de observación de clase, fundamentalmente en aquellas docentes que abandonaron el proceso de formación.

Registro de observación de clases - formación docente continua -  
trabajo docente - aprendizajes significativos

---

\* Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil- Argentina.

Correo electrónico: [deizag@fch.unicen.edu.ar](mailto:deizag@fch.unicen.edu.ar)

This paper aims at researching on the use and value of the *class observation registry* in the context of continuous teacher training. In order to do so, we have acquired experience in training teachers in service which we will consider as a "reference case": The "Specialization in Language and Literature Didactics", a training process carried out in Tandil between 1999 and 2002 in the context of an agreement between the City Hall of Tandil and the Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

This paper releases some advances on one of the sources of information: the semi-structured interviews conducted on teachers that finished the continuous training process, as well as those who abandoned it. On one hand, it is interesting to orient reflections towards the conditions under which teachers consider that the use of class observation registers promotes meaningful learning, and, on the other hand, towards the subsequent relation with the class observational registry, fundamentally in the teachers that abandoned the training process.

class observation registry - continuous teacher training -  
teacher work - meaningful learning



## Introducción

El presente trabajo se inscribe en el marco de la Tesis de Maestría en curso cuyo tema es "El uso del registro de observación de clase en contextos de formación continua"<sup>1</sup>. Este trabajo de tesis se propone investigar el uso y el valor formativo del *registro de observación de clase* en contextos de formación continua. Para cumplir tal propósito contamos con una experiencia de capacitación de docentes en servicio que constituimos como "caso de referencia": se trata de la "Especialización en Didáctica de la Lengua y la Literatura", proceso de capacitación desarrollado en la ciudad de Tandil entre los años 1999 y 2002 en el marco de un convenio entre la Sala Abierta de Lectura de la Municipalidad de Tandil y la Universidad Nacio-

---

<sup>1</sup> Maestría en Educación. Convenio entre la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y la Universidad Estadual de Campinas (Brasil). Dirs.: Dra. Mirta Luisa Castedo - Prof. María Claudia Molinari

nal del Centro de la Provincia de Buenos Aires, financiado por la Fundación Kellogg.

En esta ponencia daremos a conocer los avances en el análisis de una de las fuentes de información: las entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes que culminaron el proceso de formación continua, así como a aquellas que lo abandonaron. Nos interesa orientar las reflexiones, por una parte, hacia aquellas condiciones bajo las cuales las docentes consideran que el uso de registros de observación de clase promueve aprendizajes significativos y por la otra, hacia la relación posterior con el registro de observación de clase, fundamentalmente en aquellas docentes que abandonaron el proceso de formación.

### **Consideraciones Metodológicas**

En el presente trabajo se exponen una selección de reflexiones<sup>2</sup> de las docentes acerca del instrumento registro de observación de clase. Como ya explicitamos las entrevistas semiestructuradas<sup>3</sup> fueron administradas tanto a docentes que culminaron el proceso de formación continua como a docentes que lo abandonaron, habiendo cursado al menos 3 cuatrimestres.

---

<sup>2</sup> Parte de las reflexiones de las docentes que culminaron el proceso de formación continua fueron presentadas en la ponencia "El uso del registro de clase en contextos de formación continua. Una mirada desde los docentes", IV Encuentro de Investigadores III Encuentro de Tesis de Grado y de Posgrado, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Buenos Aires - 2004.

<sup>3</sup> Estos instrumentos se elaboraron en el marco de la evaluación del proceso de formación continua con el objetivo de recabar información que no era posible obtener analizando las fuentes ya existentes en la institución (Reuniones de evaluación del equipo docente y organizador de la capacitación, Currículo de la capacitación, Memoria Narrativa, Encuestas cuatrimestrales a los docentes asistentes, Opiniones de los docentes, Evaluación de la capacitación realizada por los docentes al final del proceso e Informes de los coordinadores). El diseño de las entrevistas fue realizado por Delia Lerner y Mirta Castedo y luego discutido en el equipo de investigación (año 2001). La administración de las entrevistas estuvo a cargo de Mirta Castedo, Ilda Vitulo, Irene Laxalt y Regina Uzandizaga (años 2001 y 2002). La transcripción, efectuada por Irene Laxalt, Judit Goñi, Ilda Vitulo y Daniela Eizaguirre. Parte del análisis de las entrevistas se publica en el Informe de Evaluación del Proyecto Pampas elaborado por Irene Laxalt, Regina Uzandizaga e Ilda Vitulo y en las Tesis de Maestría de las Prof. Judit Goñi e Irene Laxalt y Daniela Eizaguirre.

Los instrumentos contaban con una pregunta destinada a indagar qué fue posible comunicar a las docentes con los registros de observación de clase que no pudo ser comunicado de otra manera<sup>4</sup>. De todos modos también se incluye en el análisis fragmentos de las entrevistas en los que las docentes se refieren al registro de observación de clase en el marco de otras respuestas.

Las muestras de docentes se seleccionaron con el criterio de mantener la heterogeneidad existente en el universo. Dicho universo estaba constituido por docentes de:

- escuelas públicas / docentes de escuelas privadas;
- docentes con una perspectiva didáctica coherente con la perspectiva didáctica de la propuesta de formación continua / docentes con una perspectiva didáctica diferente con la perspectiva didáctica de la propuesta de formación continua;
- en todos los casos se trató de docentes a cargo de grupos de alumnos;
- docentes de Nivel Inicial y 1º ciclo de Educación General Básica, de 2º ciclo y de 3º ciclo.

A partir de los criterios mencionados, las muestras de docentes quedaron constituidas por 20 sujetos en el caso de las docentes que culminaron y por 10 sujetos en el caso de las que abandonaron el proceso de formación.

### **Condiciones bajo las cuales las docentes consideran que el uso de registros de clase promueve aprendizajes significativos**

Las entrevistas presentan fragmentos referidos al modo en que el registro de clase fue utilizado durante el proceso de formación continua. En otros términos, las docentes mencionan ciertas condiciones bajo las cuales se realizó la tarea de analizar los registros de clase durante los encuentros de taller del espacio curricular Didáctica de la Lengua y Reflexión

---

<sup>4</sup> La pregunta se formuló en los siguientes términos: "Nosotras usamos registros porque nos parece que es un instrumento valioso para comunicar ciertas cuestiones que, por otros medios no sería posible comunicar. ¿Les parece que esto fue realmente así? Si sí, ¿qué fue posible comunicar con los registros que no se hubiese podido lograr por otros medios?"

sobre la Práctica. Entre esas condiciones explicitadas en las entrevistas, podemos mencionar:

*Los señalamientos del coordinador:* Orientados a analizar detenidamente cada una de las intervenciones de los docentes y de los alumnos en relación con el contenido a enseñar y a aprender. La intención de ese minucioso análisis se vincula con la posibilidad de justificar cada una de esas intervenciones en función del propósito de una situación didáctica, del contenido de la misma, de las interacciones generadas, del tipo de texto utilizado, entre otras variables en juego:

“Miriam: La coordinadora creo que lo hizo muy bien con nosotros, esto de desmenuzar y decir: ‘¿por qué habrá preguntado la docente esto y en este momento?’ Y eso de reflexionar y desmenuzar tanto: ‘¿por qué esta pregunta o qué otra pregunta hubieras hecho vos?’ Creo que es muy rico para vos en el momento de hacerlo con tus alumnos ser muy conscientes, más allá de que los avatares de una clase te lleven a múltiples y diferentes cosas de las que te habías propuesto pero el ser muy consciente de lo que vos querés”  
(Miriam, docente de 1° ciclo de EGB, escuela privada)

Las intervenciones del coordinador fueron centrales para despegar el registro de observación de clase del modelo de clase a replicar –de una mirada tecnicista sobre este instrumento- ya que durante las situaciones de análisis de los registros –como lo explicita el testimonio anterior- también se planteó la posibilidad de proponer intervenciones alternativas a las que presentaba la clase. En ese sentido, “optar por presentar situaciones ‘buenas’ no significa pretender encontrar o producir registros de clases ‘perfectas’ (...) La aparición de algunos errores en las situaciones analizadas en el marco de la capacitación cumple también un papel positivo, porque permite compartir la imposibilidad de lograr la perfección y aceptar el error como constituyente necesario del trabajo y como objeto de análisis a partir del cual se hace posible progresar” (Lerner, 2001a, p. 180). En palabras de una entrevistada:

“Miriam: Creo que el registro del capacitador está muy bien direccionado porque el capacitador tiene un propósito para con nosotros, de enseñarnos determinado contenido, determinados supuestos que habrán acordado como para que nosotras aprendamos, por ahí la selección es minuciosa y encontrarán una variedad de registros para que nosotras veamos una multiplicidad, supongo que esa diferencia está

con la que hemos podido nosotras trabajar con los propios que han sido más reducidos y hemos visto más las fortalezas porque no todas son debilidades, ¿no? Pero creo que el propósito del capacitador en proponer determinados registros fue porque tenía alguna fortaleza y nosotras teníamos que descubrirla y no las debilidades o ambas pero no creo que haya sido una decisión de usar los registros porque sí...”  
(Miriam, docente de 1° ciclo de EGB, escuela privada)

Asimismo, según lo expresado por las docentes esas orientaciones resultaron imprescindibles no sólo en el momento de analizar un registro particular sino también, en situaciones posteriores, cuando esas reflexiones realizadas en clase colaboraron en la toma de conciencia de sus decisiones didácticas:

“Estela: [fragmento omitido] porque si nos hubieran dado el registro solos no hubiéramos sacado mucho en limpio de ahí. Lo bueno fue ir desmenuzándolo y decir: ‘bueno, acá esta intervención, ¿qué sentido tiene?’, y ahí es donde te das cuenta para qué preguntaste eso, realmente no tendría que haber preguntado eso, qué sentido tiene, qué me proponía, nada, entonces es una pregunta tipo por hábito o decir: ‘esta intervención qué buena que estuvo’, porque de otra forma no hubieran llegado, o sea esa información la tenía que dar el docente porque no iba a salir nunca del grupo. Y ese análisis posterior, intervención por intervención, cuál es su propósito, eso te hace pensar bien después en clase qué decir.”  
(Estela, docente institución pública)

Resulta pertinente, entonces, rescatar las reflexiones de Lerner (2001b) vinculadas con las estrategias o recursos que el coordinador podrá tener en cuenta para facilitar el avance en las conceptualizaciones de los docentes a la hora de analizar los registros de observación de clase. Esas estrategias surgen de reconocer que los registros de clase “no son transparentes, no son autosuficientes para poner en evidencia los contenidos que se quieren comunicar a través de su análisis” (Lerner, 2001b, p. 51). En el proceso de formación tomado como caso de estudio una de las estrategias centrales del coordinador del taller fue la *comparación* entre distintas situaciones ya que al encontrar semejanzas y diferencias, por ejemplo, en las intervenciones de los docentes en situaciones de lectura de cuentos y apertura de espacio de opinión, se hacen evidentes las variables en juego; también el coordinador propició la *búsqueda de regularidades* a través de las situaciones analizadas.

*La secuencia en el análisis de los registros:* En términos generales, las docentes en sus reflexiones acuerdan de manera explícita con la secuencia adoptada por el equipo coordinador: en una primera instancia se propuso el análisis de los registros aportados por los coordinadores y en segunda instancia, el análisis de los registros de los propios docentes:

“Claudia: No se, porque el ver los registros de otros uno pierde el miedo de que te evalúen, porque hasta este año que estamos un poco más cancheras con los registros el hecho de que agarren un registro tuyo por ahí todavía seguís teniendo esa presión de que algo seguro que estaba mal, que lo podrías haber hecho de otra manera, por ahí por mi forma de ser, no me hubiese sentido cómoda hacerlo desde el principio.

[fragmento omitido]

Claudia: Por ahí desde el principio, ver de alguien externo a la capacitación es más fácil que empezar con los de uno, yo soy bastante introvertida también pero me parece que fue mejor ver otros registros, otras intervenciones”

(Claudia, docente de 2° ciclo de EGB, escuela privada)

“Beatriz: [fragmento omitido] nosotras teníamos que traer registros para analizar con Celia [la coordinadora del taller] era el propio, lo que cambió con nosotros. Por ejemplo nosotras estábamos en un grupo de docentes, entonces exponernos ante un grupo de docentes que....

Entrevistadora: ¿Cómo un grupo de docentes? ¿En el grupo que viene a la capacitación?

Beatriz: Claro, era como exponerse [se refiere a analizar los registros propios con las compañeras del taller] nosotras al estar continuamente a lo largo de los años fuimos aprendiendo que equivocarse no era tan terrible. Eso nos sirvió también, entonces las primeras cosas que teníamos que traer [se refiere a las primeras situaciones didácticas que realizaron en sus aulas, que registraron, transcribieron y llevaron al aula de capacitación] como abrir un espacio de opinión, yo soy perfeccionista por naturaleza, entonces lo que tengo que preguntar tiene que ser adecuado y correcto y eso crea un estado de tensión hasta que vos vas te das cuenta, que vas aprendiendo y a través de la humildad de la coordinadora, porque jamás dijo esto ¡¡¡NO!!! [se refiere a que nunca la coordinadora reaccionó así ante las intervenciones de los docentes plasmadas en los registros, eso contribuyó a que

fueran logrando ese clima de confianza para seguir mostrando sus prácticas docentes] Entonces eso es importante”  
(Beatriz, docente de Nivel Inicial, jardín público)

*El análisis en pequeños grupos de los registros de clase con una puesta en común del grupo total:* esta condición se vincula directamente con una concepción constructivista sobre el aprendizaje y la enseñanza asumida por el equipo coordinador. Así se privilegian diversas formas de organización del trabajo: situaciones colectivas, situaciones en pequeños grupos, en parejas o tríos, situaciones de trabajo individual. Las mismas facilitan la confrontación de los distintos puntos de vista, la necesidad de argumentar sus posiciones, en suma, discusiones desafiantes a partir de las cuales pueden reelaborar su propio conocimiento. En estos casos, “la confrontación hace posible establecer rasgos comunes a las diferentes situaciones ocurridas en los grupos y, por consiguiente, llegar a conceptualizaciones de validez más general” (Lerner, 2001<sup>a</sup>, p. 176) En palabras de Nemirovsky (2001):

“(…) esta condición deviene de considerar que (…) una de las fuentes básicas del aprendizaje es la interacción, tanto con textos, como con sujetos que están en distintos momentos del proceso de aprendizaje (…), a fin de poner en juego las hipótesis propias, contrastarlas, argumentar, justificar, reformular, etc.” (Nemirovsky, 2001, p. 61)

“Diana: [fragmento omitido] empieza a surgir un intercambio desde la práctica [fragmento omitido] después cuando llegábamos a la clase agotábamos un poco las dudas, y creo que esto es también un proceso re importante porque este tiempo que tuvimos de masticar con otro, de compartir y para llevarlo a la clase de taller había uno ya pensado conjuntamente con el otro, Por ejemplo, señalamientos, sugerencias de la otra, esto para mí también era una parte importante”  
(Diana, docente de sala de 5, jardín privado)

“Claudia: A mí me aporta después ver mis intervenciones, para evaluarlo cuando lo hacíamos de a dos después lo charlábamos con mi compañera que ella por ahí desde fuera del curso al no ser maestra tal vez por ahí veía otras cosas diferentes a las que yo veía pero me parece bueno”  
(Claudia, docente de 2° ciclo de EGB, escuela privada)



*La relación registros- bibliografía:* las docentes entrevistadas expresan que el análisis de los registros de clase fue acompañado de lecturas de material bibliográfico y de exposiciones del coordinador. En algunas situaciones, según lo indican, primero se analizaron los registros y luego se recomendaron lecturas mientras que, en otras clases, la secuencia se inició con la lectura de material teórico, siguió con el análisis de los registros aportados por el coordinador para luego realizar una nueva lectura de la bibliografía desde las necesidades generadas por algunos aspectos de los registros:

“Estela: (...) y la bibliografía por supuesto, sí todo lo que leímos...

Miriam: porque tampoco presentaban el registro solo, eso es importante...

Estela:: Claro cuando llegábamos al registro ya teníamos la teoría si mal no recuerdo...

Miriam: [refiriéndose a la relación lectura de registros- lectura de bibliografía] ...íbamos y veníamos porque empezaron contándonos, algunas clases empezábamos directamente sobre un registro y después íbamos a ver lo teórico, era un ida y vuelta siempre. Bueno pero sobretodo era la reflexión y eso me parece muy válido “  
(Miriam, docente de 1° ciclo de EGB, escuela privada; Estela, docente de institución pública)

Una de las entrevistadas expresa que en esta relación entre la *teoría* (vinculada con las exposiciones del coordinador o con el material bibliográfico) y la *práctica* (referida a la puesta en aula de situaciones didácticas y posterior registro, transcripción y análisis) necesita tener claridad teórica, una lectura más profunda de los textos para después llevar al aula situaciones didácticas, por ejemplo relacionadas con prácticas de estudio. Se refiere a estas situaciones puntualmente ya que considera que su postura era muy tradicional en relación con las prácticas de estudio por lo cual necesita estar más segura para poder intervenir:

“[fragmento omitido] no, no, no [responde a una pregunta vinculada a si cree que es imposible realizar con sus alumnos situaciones didácticas cuyos contenidos sean las prácticas de estudio], lo que sí siento es que tengo que tener más asegurado lo teórico y más práctica, las

dos cosas a la vez, como que todavía me falta, pero siento que puedo empezar, soy muy cuidadosa para empezar las cosas, quiero estar más segura yo antes de hacerlo, no tanto para defender mi postura ante los demás, sino para saber para donde salir con los chicos [se refiere a cómo intervenir con su grupo]”  
(Paula, docente de 1° ciclo de EGB, escuela pública)

Los fragmentos anteriores alejan el uso del registro de observación de clase de una postura aplicacionista ya que los docentes participan en múltiples situaciones de enseñanza-aprendizaje durante el proceso de formación continua que anteceden a la producción de registros en sus aulas. En esas situaciones se discuten materiales bibliográficos sobre la situación que luego llevarán a las aulas, se planifican situaciones didácticas posibles de realizar con su grupo de alumnos, se discuten los obstáculos para concretar esas situaciones, entre otras.

## **La observación de la práctica docente desde la perspectiva de las docentes**

El presente apartado se centrará en las reflexiones sobre el uso del registro de observación de clase efectuadas por aquellas docentes que abandonaron el proceso de formación continua. Se hará referencia solamente a la relación posterior con el registro de observación de clase ya que quienes todavía estaban transitando el periodo de formación siguieron realizando registros de observación de clases como un requisito para la aprobación de cada uno de los módulos. Algunas de las alumnas que abandonaron, por su parte, también continuaron observando sus prácticas entre compañeras ya no como un requisito para aprobar -habían abandonado hacía más de un año- sino como una manera de detenerse en las clases y realizar señalamientos para mejorar la intervención:

“Olga: Sí y después con mi compañera hablamos con la vicedirectora para después de las vacaciones de hacer un registro, las dos damos 6° y damos matemática y naturales, de tomar una hora yo los chicos de ella y que ella me registre y después hacer al revés”  
[fragmento omitido]

Olga: [fragmento omitido] iba a la fotocopiadora y seguía sacando de lo que había fotocopias y siempre lees el material y hay cosas que te quedan y que te movilizan y yo se que no cumplí el 100 % en cada tramo de la capacitación, mi primer certificado no lo he buscado de-

be estar por acá, a mi lo que me importa es lo que me dejó y yo puedo decir que me cambió y que me va cambiando continuamente porque está ahí latente en cada cosa. Y de los registros te puedo decir que, no te puedo decir se 100 % hacer un registro pero voy aprendiendo y puliendo lo que debo poner en un registro y lo que no, antes era una cosa que si no estaba todo grabado...”  
(Olga, docente de 3° ciclo de EGB)

“[explica qué es lo que sigue haciendo de lo aprendido en el proceso de formación] el tema de la recomendación de libros, el tema de la lectura, básicamente, trabajar con una compañera de colegio que siguió cursando, yo personalmente después de haber dejado la capacitación seguí sacando las fotocopias, me seguía poniendo en contacto con el material que uds. estaban trabajando”  
(Mara, docente de 3° ciclo de EGB)

Los fragmentos anteriores ilustran cómo algunas docentes continúan en contacto con los materiales bibliográficos del proceso de formación. En el primer caso Olga explicita que sigue realizando registros de observación de clase y que esa elaboración del registro también es un proceso de aprendizaje que va realizando por aproximaciones sucesivas; en el segundo caso Mara, menciona las situaciones didácticas que sigue realizando, aunque no explicita si las registra.

Susana: (...) Yo creo que sí que sirven los registros, de hecho nosotros en la escuela lo seguimos (...) fue una práctica que empecé a hacer con la maestra de 2°, de observarnos la clase y decir: - mirá, acá me parece que fallaste.

Entrevistadora: ¿Se siguen observando?

Susana: Ahora yo estoy en otra escuela, pero lo seguimos haciendo, una vez a la semana, cuando teníamos tiempo, cuando una tenía hora institucional se iba al salón de la otra.

Entrevistadora: ¿Y se comentaban?

Susana: Nos comentábamos y apuntábamos

Entrevistadora: apuntaban algo y se comentaban

Susana: A veces apuntábamos algo y después nos comentábamos y te digo que en 1° ciclo logramos algo que antes no pasaba en la es-

cuela, un trabajo con el mismo sentido para los 3 grados. Empezar a trabajar el ciclo, eso nos sirvió para la escuela, era interesante.

Entrevistadora: El trabajo de observación y comentario entre pares

Susana: Entre nosotras 3, del 1° ciclo.

Entrevistadora: Empezaron a tener un tipo de trabajo integrado entre los 3 grados

Susana: sí

Entrevistadora: y para eso sirvió el registro, por lo menos la observación, la toma de notas de lo más relevante aunque no sea un registro...

Susana: Sí eso sería lo más relevante que yo saco del registro, cambió incluso la dinámica para trabajar, para hacer proyectos, para decir cómo hacemos, ayudándonos entre nosotras tres a pesar de que era yo la única que iba a la capacitación

Entrevistadora: Igual lo hacían...

Susana: A ellas les sirvió eso, fue como que empezamos a trabajar de ese modo en toda la institución"  
(Susana, docente de 1° ciclo de EGB)

El testimonio anterior expresa que si bien las docentes no transcribían las clases, esa observación entre pares, que comenzó para realizar los trabajos prácticos de la docente que concurría al curso, modificó la dinámica de trabajo: no sólo continuaron observándose sino que iniciaron un trabajo articulado entre las docentes de 1° ciclo de la institución. La docente también diferencia el registro del director –centrado en la evaluación– del registro de observación de clase del proceso de formación continua y explícita que la posibilidad de registrar sus clases comenzó a posicionarla en otro lugar cuando el director les tomaba registros para evaluarlas. Su compañera también apoya esta reflexión:

"Susana: la realidad es que estamos acostumbradas al registro del director. Digamos desde que empieza la clase, toma la carpeta, te da la actividad, que no hay un registro de la dinámica En los registros que a todas nos hacen los directores, la dinámica áulica se pasa por arriba.

Olga: Sí, pero el registro de los directores es más una evaluación.

Susana: Claro es más una evaluación a la que estamos acostumbrados, entonces cuando vos ves el director que entró con la carpeta a hacerte el registro de clase, antes nos poníamos re locas y queríamos que lo chicos se callaran, ahora creo que es al contrario. Cuando viene un directivo, por lo menos a mi me empezó a pasar a partir de esto [se refiere a la observación de su práctica como requisito para la elaboración de los trabajos prácticos de cada módulo del proceso de formación continua] cuando viene un directivo a registrar yo lo que quiero es que salga la dinámica áulica, que si quiere verme que me vea bien en escena, no en una situación falsa, en un arquetipo de clase, ¿me entendés?

Entrevistadora: A mi me parece super interesante lo que dicen, es más me parece hasta emocionante porque me da la sensación y lo digo para que me rebatan si no es así, ¿el haber atravesado la capacitación les cambió la perspectiva sobre sí mismas en la escuela y ante las autoridades?

Olga y Susana: Sí."

(Susana, docente de 1° ciclo de EGB; Olga, docente de 2° ciclo de EGB)

Otra de las docentes que abandonó el proceso de formación aprecia el trabajo con los registros, los señalamientos realizados sobre sus intervenciones y manifiesta que sigue interviniendo de acuerdo a esos "parámetros":

"Paloma: Es un instrumento valiosísimo, me faltó quizá criterios para saber cómo usarlos, cómo usarlos yo personalmente. Yo no tenía ni idea de lo que era un registro y a partir de los registros que ellas traían aprendía y después ver el de mis compañeras me sirvió para darme cuenta cuan diferente era la realidad de sus chicos y por ahí apreciar otras cosas, yo veía a mis alumnos tan flojos, y después al ver otros decía, pero no, qué bien cómo escuchan, cómo leen, me permitieron dar otra lectura a las cosas que yo veía, y bueno fueron valiosos, muy valiosos. Cuando yo presenté el primer registro, la lectura de un cuento, yo tenía temores porque vos no sabés cuál es la recepción del otro, cuando yo lo leí me puse muy contenta [se refiere a la lectura de los señalamientos realizados por la coordinadora], y se lo dije a los chicos.

[fragmento omitido]

Paloma: Y me dije, me va a dar para hacer una evaluación, porque se pusieron recontentos, me dí cuenta que estuve espontánea (risas). [fragmento omitido] me encanta llevar eso que me dio didáctica, que

me dio la pauta de lo que estaba bien y lo que estaba mal, y me pareció muy bueno.”

(Paloma, docente de 2° ciclo de EGB)

Su compañera de entrevista, en cambio, expresa que no logró implementar el uso del registro de observación de clase como una herramienta de trabajo ya que si bien no le resultó difícil el proceso de elaboración de esos trabajos prácticos, no logró comprender durante el tiempo que asistió cuáles eran los señalamientos realizados en sus registros y cómo debía interpretarlos para mejorar su práctica:

“Nora: Me parece que era un instrumento valiosísimo que desconocíamos totalmente, es un instrumento sumamente útil. Hacerlos no me resultó difícil, quizá el tiempo para desgrabar y ponerlo, y quizá qué cosa aportar para que no se perdieran aquellas cosas que nosotros considerábamos como relevantes, eso fue lo más difícil de la elaboración de los registros. Lo que si yo no logré fue implementarlo como una herramienta, pero después sí, si yo tengo un registro, ¿qué está bien y qué está mal? Y de lo que está mal, ¿qué habría que hacer? Ese punto nunca lo logré elaborar”

[fragmento omitido]

Nora: Lo que pasa es que no encontraba los criterios personales para poder utilizar eso. Por ejemplo, cómo cambiaba una intervención, qué otras posibilidades de intervención había . En un artículo, me acuerdo que mencionaba formas de intervención, pero en realidad en lo concreto [se refiere a que en su práctica -lo concreto- no visualizó esas intervenciones]

[fragmento omitido]

Nora: No me acuerdo qué me habían marcado, eran cosas que estaba elaborando, que había en los registros, para qué servían y para qué era su uso.

Entrevistadora: ¿Sabés porque te lo pregunto? Porque es muy difícil que alguien que te corrige esto no te diera exactamente [se refiere a que la coordinadora del taller debería haberle realizado señalamientos en sus producciones]

Nora: Es que seguramente me lo han dado, yo...

Entrevistadora: Claro

Nora: Claro, habría que ver si en ese momento, si yo ya habría sistematizado la información básica para poder aprovechar eso, si yo ya había comprendido o estaba elaborando, porque esa es otra cuestión,

sino había actitudes más que estaban frenando mi llegada, porque fue un sistema bastante formal en el que nos formamos, si bien ahora tenemos otra forma de trabajar, porque uno intuitivamente las hace, pero sin tener digamos el respaldo científico, de esta forma. Lo que yo no estaba dispuesta a hacer era a dejar mi forma de trabajar hasta no conocer la propuesta, hasta no saber, no me muevo. [fragmento omitido] El tema es que entre la forma tradicional y esta hay un abismo, entonces para mí es importante conocer cuándo estoy cambiando, por qué lo estoy cambiando, porque tengo que ver qué estoy dejando y qué estoy ganando..."

(Nora, docente de 3° ciclo de EGB)

En los fragmentos anteriores se puede observar que la entrevistadora indagó sobre los señalamientos realizados en los registros de observación de clase. Su objetivo era que la docente intentara precisar qué era lo que no había entendido de los señalamientos realizados en sus registros de observación de clases. De acuerdo a la modalidad de trabajo del proceso de formación continua las marcas en los trabajos prácticos detallaban los aspectos logrados de la intervención así como aquellos que era necesario revisar, justamente para que las docentes pudieran reflexionar sobre sus prácticas y modificarlas en el sentido propuesto por la coordinadora. De todos modos, luego de esa indagación de la entrevistadora, la docente termina adjudicando esa dificultad con los registros a resistencias personales, a su estilo particular de trabajo por el cual necesita conocer "en profundidad" una propuesta para poder implementarla.

## **Reflexiones finales**

El análisis de los registros de observación de clase representa para las docentes participantes del proceso de formación continua una herramienta central para la reflexión sobre su propia práctica ya que detiene la acción, posibilitando un distanciamiento que propicia la toma de conciencia sobre las intervenciones realizadas en sus clases. Por otra parte, la lectura de los registros de clase parece motivar y entusiasmar a los docentes ya que les "revela" el funcionamiento de las situaciones didácticas.

El uso de esta estrategia de formación continua promueve, para las entrevistadas, aprendizajes vinculados principalmente con la intervención docente en situaciones didácticas. La reflexión, la mirada sobre la práctica de otros docentes y sobre su propia práctica es la que propicia para ellas la

elaboración de criterios didácticos enmarcados en una concepción constructivista sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

De todos modos, de acuerdo a lo manifestado por las docentes, para promover esos aprendizajes el análisis de esos registros debe efectuarse bajo ciertas condiciones: entre ellas, los señalamientos del coordinador, la interacción con el grupo de pares en el análisis así como la posterior puesta en común y la lectura complementaria de bibliografía, ocupan un lugar privilegiado.

Según lo expresado por las docentes que abandonaron el proceso de formación continua la elaboración de los registros de observación de clase no fue el motivo de abandono. Aunque algunas afirman que el tiempo que insume su realización es importante las razones del abandono estarían dadas fundamentalmente por cuestiones personales que impidieron cumplir con las exigencias de lecturas, de asistencia y de producción de trabajos prácticos.

Resulta importante destacar los casos de las docentes que a pesar de haber abandonado el proceso de formación continua siguieron consultando los materiales bibliográficos del curso y continuaron compartiendo proyectos con docentes que seguían cursando. Algunas docentes manifiestan que observan y registran sus prácticas porque consideran que es el camino para mejorar su intervención en el sentido que orienta la propuesta de formación. Asimismo, plantean que les resulta más fácil acordar criterios de trabajo con docentes que han pasado por este Proyecto de formación que con otras docentes. Pareciera ser que en ese tiempo que compartieron se hubieran aproximado a una modalidad de trabajo que las "acerca" entre ellas, alejándolas de otras posturas didácticas.

## **Bibliografía**

- Camps, Ana (coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y de reflexión*, Editorial Grao, Barcelona.
- Castedo, Mirta (2005). "Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes". Trabajo presentado en el Seminario Internacional de Alfabetización e Letramento na Infancia, Brasilia. Organización de Estados Iberoamericanos. Ministerio de Educación de Brasil.
- Castedo, Mirta (1991). "Trayectoria de una maestra: del ejercicio a la escritura y de la palabra al texto", en *Lectura y Vida*, Año 12, Nº 2.



- Lerner, Delia (2001a). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Lerner, Delia (2001b). "El quehacer en el aula como objeto de análisis", en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* N° 27, Año VII, Grao Barcelona.
- Nemirovsky, Miriam (2001). "Evolución de las preguntas, evolución del aprendizaje", en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* N° 27, Año VII, Grao Barcelona.
- Nemirovsky, Miriam (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños*. Colección Maestros y Enseñanza. Paidós. México.