Universidad de
SanAndrés

Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Licenciatura en Ciencias de la Educación

La narración en la formación inicial de docentes reflexivos

Autor: Carolina Semmoloni

Legajo: 25148

Mentor: Graciela Cappelletti

Buenos Aires, Junio 2018

Agradecimientos

A mis viejos, por enseñarme que el sarcasmo es sabiduría.

A mis hermanos, ambos mayores desde todo punto de vista. A Juan, por enseñarme tantas cosas básicas para habitar este mundo: desde como atarme los cordones hasta la ley de oferta y demanda. A Mari, por su compañía incondicional en cada "un día más y llegaba bárbaro".

A Julo, por creer siempre en mí, y mucho más que yo misma.

A Yuyito y Nacho, por tener el valor de dedicarse a compartir y no a competir en un lugar tan exigente.

A Mercedes Di Virgilio, por la claridad y profundidad de sus orientaciones; y por la tortilla de papá babé que algún día será.

A Gachy Cappelletti, por ser un sostén fundamental en la producción (con pronunciadas mesetas) de esta tesina.

A Jennifer Guevara, por la confianza y tanto más.

A las distintas circunstancias de la vida que guiaron mi camino hasta esta profesión. Cada hora de viaje en subte, colectivo y tren valió la pena: soy feliz todos los días.

Universidad de
SanAndrés

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 6
ESTADO DEL ARTE 10
Acerca de las modalidades que asumen los procesos reflexivos 10
Acerca del valor de las narrativas en la formación inicial de docentes reflexivos 12
Acerca de la narración en la formación inicial de docentes reflexivos en Argentina 15
MARCO TEÓRICO 19
El paradigma del profesional reflexivo 19
El pensamiento reflexivo 19
El profesional reflexivo 20
La práctica reflexiva en el oficio de enseñar 22
Diferencia entre reflexión y práctica reflexiva 24
La práctica reflexiva en la formación docente 24
La narración en la formación de docentes reflexivos 28
La narración como dispositivo de formación 30
Los diarios de formación 33
El uso de los diarios como estrategia de investigación 36
ASPECTOS METODOLÓGICOS 39
Estrategia general 39
Universo y unidad de análisis 40
Acerca del desarrollo de la investigación 41
Recolección de datos 41
Análisis de datos 42
ANÁLISIS 44
Cuadro 1. Cantidad de fragmentos analizados por categoría e indicador. 44
Enseñanza: planificación y puesta en práctica 44
Los contenidos de la clase 45
El diseño de las actividades de aprendizaje 47
Los recursos utilizados en clase 49
El uso del tiempo 49
El uso del espacio 51
Referencias a sí mismo 52

Universidad de San Andrés

Sentimientos, pensamientos y expectativas sobre el propio desempeño en las prácticas y sobre el "ser docente" 52
a. Nerviosismo, ansiedad y tensión 52
b. Miedo 53
c. Confusión y falta de control 54
d. Desilusión, frustración e insatisfacción 54
e. Satisfacción, comodidad y confianza 56
f. Felicidad y agradecimiento 56
Alusiones a la autobiografía 56
Utilidad del diario 58
Valoraciones positivas 58
Valoraciones negativas 59
CONCLUSIONES 61
Sobre los contenidos de la reflexión en las narraciones de los docentes en formación 61
a. Planificación y puesta en práctica de la enseñanza 61
b. Referencias a sí mismo 63
Sobre los alcances y limitaciones de los diarios como dispositivo de formación de docentes reflexivos 64
Conclusiones generales 65
BIBLIOGRAFÌA 68
ANEXOS 75
Anexo 1. Dossier Orientaciones para la escritura del diario de formación 75
Anexo 2. Programa de la materia "Análisis y reflexión de la práctica educativa" 77
Anexo 3. Fragmentos analizados por categoría e indicador 81

Universidad de SanAndrés QUAERERE VERUM

RESUMEN

En la actualidad, si bien existen importantes investigaciones sobre cómo formar a los futuros docentes desde el paradigma de la práctica reflexiva, en Argentina existe escasa documentación y registro de prácticas reflexivas reales. En este contexto, la presente investigación se propone indagar sobre las modalidades qué asumen los procesos reflexivos de los futuros docentes durante su formación. El estudio busca sistematizar evidencias acerca de los contenidos y modos de reflexionar de los docentes en formación, así como de los dispositivos utilizados para favorecer dicha práctica. Para ello, se optó por un enfoque metodológico de tipo cualitativo como estrategia de investigación, considerando que el narrar de los docentes en formación nos permite abordar sus procesos reflexivos. En este marco, se llevó a cabo el análisis de un número limitado de diarios, realizado por los docentes en formación en el marco de la asignatura "Análisis y reflexión de la práctica educativa". Los resultados del estudio muestran qué las reflexiones presentes en los diarios analizados sé centran en tres tópicos centrales: la planificación y puesta en práctica de la enseñanza, el propio desempeño y el ser docente, y la utilidad de los diarios como dispositivo de formación. Finalmente, la investigación concluye que a partir de la narración bajo el paradigma de la práctica reflexiva, los docentes en formación hacen conscientes una serie de huellas y decisiones que, de lo contario, permanecerían ocultas.

Palabras clave: formación docente inicial, práctica reflexiva, narración, diarios de formación.

Universidad de SanAndrés

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto se centra en el estudio del paradigma de la *práctica reflexiva*, inscribiéndose en el área de las Ciencias de la Educación, dentro del campo de la formación docente inicial. Tomamos como punto de partida el interés por promover mejoras en la formación docente en nuestro país, considerando la diversidad de investigaciones que sostienen que la mejora escolar está asociada, entre otros aspectos, a políticas de selección, formación y desarrollo de los docentes (Anijovich y Mora, 2004; Barber y Mourshed, 2008; Mezzadra y Veleda, 2014; Terigi, 2009). La formación de docentes reflexivos aparece como una estrategia de formación relevante para la preparación de docentes que colaboren con la mejora de la enseñanza.

Dentro de la línea de investigación[1] en que este estudio se desarrolla, se considera a la expresión "profesional reflexivo" como un lema a favor de las mejoras en la enseñanza y la formación docente en todo el mundo. Ello supone una valoración de la práctica docente como un espacio de producción de saberes, y el reconocimiento de los docentes como profesionales que tienen teorías y experiencias que pueden contribuir a la constitución de una base sistematizada de conocimientos sobre la enseñanza (Alliaud, 2004; Anijovich, 2014; Domingo Roget, 2008; Schön, 1992; Perrenoud, 2004; Van Manen, 1977). El docente es considerado entonces quien debe desempeñar una posición activa en la formulación de sus objetivos y estrategias de enseñanza, en contraposición con la idea de que el profesor administra y ejecuta propuestas técnicas diseñadas desde el exterior de las

[1] Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti comparten espacios de trabajo en la Universidad de San Andrés y en la Universidad de Buenos Aires favoreciendo el desarrollo de Prácticas Reflexivas. En ambas casas de estudio, desarrollan su línea de investigación referida a Prácticas Reflexivas en la formación de docentes. En este marco, dirigen a un grupo de investigadoras de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, a distintos alumnos de grado de la Lic. en Ciencias de la Educación de la misma universidad, y desde el año 2008 dirigen distintos proyectos de investigación Ubacyt sobre formación docente. Los tema de interés de la línea de investigación se centran en: las prácticas reflexivas de docentes principiantes sobre incidentes críticos; los e-portafolios de aprendizaje como recurso para formar docentes reflexivos; las Prácticas reflexivas y el desarrollo profesional; las reflexiones de los futuros docentes universitarios acerca de sus prácticas de enseñanza; los dispositivos que favorecen prácticas reflexivas; la reflexión y la construcción de sentido acerca de la enseñanza a través de la autobiografía escolar, entre otros. Además del trabajo en investigación, Anijovich y Cappelletti promueven el desarrollo de prácticas reflexivas de los docentes en servicio, para lo cual realizan diversas actividades: la celebración de encuentros mensuales de equipos docentes para reflexionar sobre clases observadas entre pares; escritura de diarios y portafolios reflexionando acerca de buenas prácticas de enseñanza; grupos de estudio entre pares, docentes o directivos, analizando casos incidentes sostenidos desde los relatos y la bibliografía que se propone para la lectura.

aulas (Apple, 1990). Indagar acerca del modo en que los docentes, en formación o en servicio, llevan a cabo la reflexión, los estímulos que las disparan, los contenidos acerca de los cuales tienen lugar, y los dispositivos que las favorecen constituyen los objetivos de investigación dentro de este marco.

Inscribiéndose dentro de esta línea, el tema central del presente estudio refiere a la formación de docentes reflexivos preguntándonos sobre qué y de qué modo reflexionan. Identificamos como problema de investigación cómo los dispositivos narrativos en el marco del paradigma de la formación docente reflexiva ponen en movimiento los procesos de reflexión de los futuros docentes. Nos preguntamos entonces acerca de qué evidencian los diarios de formación sobre la reflexión de los docentes: qué la pone en movimiento y qué contenidos la caracterizan.

Para dar respuesta a ello, esta investigación se propone como objetivo general indagar sobre las modalidades que asumen los procesos reflexivos de futuros docentes durante el proceso de formación. Como objetivos específicos nos proponemos:

- Identificar los estímulos y contenidos de la reflexión que se evidencian en los diarios de formación de los futuros docentes del caso seleccionado.
- Indagar sobre los aportes que los diarios de formación presentan como dispositivos que facilitan los procesos reflexivos dentro del caso seleccionado.

Para el desarrollo de este estudio, optamos por un enfoque metodológico de tipo cualitativo como estrategia de investigación. Llevamos a cabo el estudio de diarios de formación en el marco de la asignatura Análisis y reflexión de la práctica educativa (en adelante ARPE), la cual se desarrolla a lo largo de todo el Profesorado Superior en Ciencias Sociales de la Universidad de San Andrés. Las coordenadas espaciales en las cuales este estudio se inserta refieren a la Argentina. Más específicamente, a la ciudad de San Fernando, dentro de la provincia de Buenos Aires, en donde se ubica la institución en cuestión (Universidad de San Andrés). Asimismo, se toma como población de estudio a aquellos estudiantes del profesorado que para el primer semestre de 2016 se encontraban cursando su último año del profesorado (y por tanto de ARPE) momento en que realizan la Residencia Pedagógica. Esto último responde al considerar ARPE un espacio donde se intenta que los docentes en

Universidad de San Andrés

formación comiencen un proceso de construcción de la identidad profesional, donde la revisión de la propia práctica y la autobiografía escolar a través de la narración y práctica reflexiva ocupa un rol fundamental.

La selección de la metodología a utilizar responde a considerar que el narrar de los docentes en formación nos permite abordar sus procesos reflexivos. A fin de llevar a cabo el estudio propuesto, tomamos como insumo la matriz de análisis propuesta por Anijovich y Cappelletti (2010). Por un lado, consideramos que su utilización nos pemitiría sistematizar evidencias presentes en las narrativas acerca de los contenidos y modos de reflexionar de los docentes en formación. Por otro lado, el presente estudio intenta ser una continuidad del desarrollado por Anijovich y Cappelletti (op.cit.)[2], al ampliar el universo de estudio a la formación de docentes de una variedad de profesiones.

En cuanto a la relevancia del estudio propuesto, consideramos que si bien existe una cantidad importante de investigaciones sobre cómo formar a los futuros docentes desde el paradigma de la práctica reflexiva, en nuestro país existe escasa documentación y registro de prácticas reflexivas de los docentes en formación. En este contexto, el desarrollo del presente proyecto nos permitirá sistematizar evidencias acerca de los contenidos y modos de reflexionar de los docentes en formación, así como de los dispositivos utilizados para favorecer dicha práctica.

La construcción de este proyecto se encuentra también guiada por el intento de avanzar sobre propuestas novedosas en la formación docente que en lugar del conocimiento prescriptivo valoran la experiencia profesional y la reflexión como articulación de teoría y práctica. Se busca realizar un aporte a los estudios sobre la formación docente inicial en general, y a la formación inicial de docentes bajo el paradigma del profesional reflexivo en particular.

[2] La investigación de Anijovich y Cappelletti (2010) se propuso sistemarizar y formular categorías teóricas específicas en el marco de la conceptualización de la docencia como práctica reflexiva. Con el objeto de generar conocimientos acerca de los contenidos y niveles de las reflexiones de los docentes en formación, las autoras relevaron y sistematizaron producciones narrativas (autobiografías y diarios de formación) realizadas por abogados que se encontraban cursando el Profesorado en Ciencias Jurídicas. La presente investigación toma como universo de análisis a estudiantes del Prof. en Ciencias Sociales (Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés), cuya matrícula esta compuesta por una variedad de profesionales del campo de las Ciencias Sociales.

A continuación, en primer lugar, se presenta el estado de la cuestión de la investigación sobre los contenidos que caracteriza la reflexión de los docentes, y sobre el potencial de las narrativas en dicho proceso. Esta mirada considera tanto el ámbito internacional como nacional. Luego, se desarrolla el marco teórico, donde se presentan en profundidad las concepciones teóricas sobre la formación docente como trayecto, el paradigma del profesional reflexivo, y el valor de las narrativas como dispositivo de formación para la reflexión, a las cuales adherimos y tomamos como referencia para el posterior análisis del material de campo recolectado. En cuarto lugar, se desarrolla un breve apartado sobre aspectos metodológicos, que permitirán al lector conocer más acerca de la estrategia de análisis utilizada. Seguido de ello, se presenta el análisis llevado a cabo, poniendo el foco tanto en los contenidos de la reflexión de los docentes, como en la narración como dispositivo de formación. Por último, se presentan las conclusiones que se desprenden del estudio, intentando colaborar con la formación docente en general, y con la formación inicial de docentes bajo el paradigma del profesional reflexivo en particular.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

ESTADO DEL ARTE

Las investigaciones en torno a las modalidades que asumen los procesos reflexivos de los docentes en servicio y en formación, así como aquellas qué sé centran en el estudio de los diarios como dispositivo formativo de validez para impulsar el desarrollo de procesos reflexivos, cuentan con cierto desarrollo, tanto a nivel internacional como nacional.

Dentro del plano internacional, podemos identificar un primer momento, a mediados del siglo XIX, donde tuvieron lugar una serie de estudios de la reflexión, vinculados con las modalidades que asumen estos procesos, poniendo el foco en los contenidos que los componen y los niveles que alcanzan (Van Manen, 1942; Sparks-Langer y Colton, 1991; Valli, 1992; Hatton y Smith, 1995). Con la llegada del siglo XX, es posible delimitar una segunda etapa que, también circunscripta el plano internacional, se caracteriza por el desarrollo de investigaciones que comienzan a preguntarse por el valor de las narrativas como dispositivo relevante para la formación de docentes y el desarrollo de procesos reflexivos (Gore y Zeichner, 1991; Elbaz-Luwisch, 2002; Cooper y Stevens, 2006; Chacón Corzo y Chacón Contreras, 2006; Moss et.al., 2008; Seban, 2009; Kligyte, 2011; Dyment y O´Conell, 2011; Tat Heung Choi, 2013; Barba et.al., 2014; Jarpa Azagra et.al., 2017).

Dentro del plano nacional, en las últimas dos décadas, en sintonía con el desarrollo de la temática a nivel internacional, es posible identificar una serie de trabajos que se han preguntado tanto por la formación de docentes reflexivos, como por las narrativas como dispositivo de formación relevante (Vain, 2002; Fernandez y Ramirez, 2003; Alliaud, 2004; Suarez, 2006; Anijovich y Cappelletti, 2009; Prodan y Petit, 2015). Sin embargo, la documentación, registro y análisis de la práctica relfexiva, tanto en el plano nacional como internacional, es aún escasa.

Acerca de las modalidades que asumen los procesos reflexivos

A mediados del S.XIX, luego de los importantes avances en torno a la Práctica Reflexiva desarrollados por Dewey (1933) y Schön (1992), tuvieron lugar una serie de estudios sobre la reflexión, poniendo el foco en las modalidades que asumen estos procesos. Puntualmente, estos estudios se preguntaron por los contenidos que componen la práctica reflexiva y los niveles que alcanza, y se han vuelto clásicos en el campo de la reflexión y el desarrollo profesional docente.

Van Manen (1942) proporcionó una interesante distinción de tres concepciones sobre la noción de práctica reflexiva en las ciencias sociales. En primer lugar, identificó a la reflexión técnica como aquella que se ejerce sobre acciones explícitas, sobre lo observable, lo que se ejecuta o muestra, y está basada en los métodos del empirismo-lógico. Este tipo se focaliza en criterios de eficiencia y eficacia. En segundo lugar, definió a la reflexión práctica como aquella que, basada en los métodos cualitativos-hermenéuticos, se ejerce planificando la tarea, sobre lo que se va a hacer y los cambios que provoca la autorreflexión. Esta, se focaliza en aspectos de validez, comprensión y comunicación. Por último, definió a la reflexión crítica como aquella que considera cuestiones éticas y contextuales, y está basada sobre la tradición crítica-dialéctica de las ciencias sociales que enfatizan las metodologías políticas e históricas. Se focaliza en los contenidos, los significados y los fines de la educación.

Van Maneen (op. cit.) distinguió también a los tipos de reflexión considerando como variable de clasificación el tiempo. A partir de ello, definió tres tipos de reflexión: 1) aquella basada en acciones pasadas, en un tiempo pretérito o evocando tiempos pasados; 2) aquella anticipatoria, basada en acciones futuras, y 3) aquella contemporánea sobre las acciones actuales.

Universidad de SanAndrés

Hacia fines del S. XIX, tomando como base los avances desarrollados por Van Manen (op. cit), Valli (1992) agregó dos nuevos tipos de reflexión: la reflexión en y sobre la acción y la reflexión personalista. Mientras que la reflexión en y sobre la acción son términos desarrollados por Schön (1983) enfocados en el desarrollo del conocimiento práctico a partir de la experiencia, la reflexión personalista se centra en temas de crecimiento profesional.

Al mismo tiempo, Sparks-Langer y Colton (1991), propusieron un modo distinto de conceptualizar la práctica reflexiva, a partir del estudio de aquellos elementos que componen y ponen en movimiento la reflexión de los docentes. Plantearon que es necesario diferenciar tres elementos que caracterizan la práctica reflexiva: el cognitivo, el crítico y el narrativo. El elemento cognitivo refiere a los conocimientos propios que un buen maestro precisa para tomar decisiones en el aula. Según Shulman (1987), estos conocimientos constituyen el fundamento cognitivo del maestro, y son imprescindibles para desarrollar

una práctica reflexiva. Este autor los categoriza en siete tipos: del contenido, pedagógico general, curricular, del docente, de los alumnos, de los contextos educativos y de los fundamentos. Por su parte, el elemento crítico refiere a los aspectos morales y éticos, los cuales obligan a los maestros a tener presente la dimensión ética en todo planteamiento educativo y su modo de resolver las diversas situaciones en el aula. Por último, el elemento narrativo, refiere a los relatos sobre sus experiencias en el aula que realizan los docentes. En este elemento se ubican los diarios de los docentes, tanto en formación como en servicio, cuya escritura ayuda a desarrollar el pensamiento reflexivo del docente sobre sus vivencias objetivas y subjetivas dentro del aula.

Con posterioridad, Hatton y Smith (1995) indagaron, en particular, acerca de los criterios que pueden dar certeza de que estamos en presencia de un proceso de reflexión, y establecieron cuatro niveles de profundidad reflexiva. En primer lugar, las descripciones no reflexivas son aquellas que informan tan sólo acerca de hechos o bibliografía. En segundo lugar, las reflexiones descriptivas intentan proveer razones basadas con frecuencia en opiniones personales o en experiencias previas, más que en fundamentos tomados de la literatura o la investigación. En tercer lugar, la reflexión dialogada es una forma de discurso deliberativo con uno mismo, explorando posibles razones, estableciendo relaciones con conocimientos previos, conocimientos producidos en investigaciones, y fuentes bibliográficas. Por último, la reflexiones críticas suceden cuando, a la hora de redescribir su propia acción, los docentes tienen en cuenta los contextos históricos, sociales y políticos más amplios.

Universidad de San Andrés

Acerca del valor de las narrativas en la formación inicial de docentes reflexivos

Con la llegada del siglo XX, dentro del campo de la formación docente inicial y continua, se desarrollaron una diversidad de investigaciones sobre los géneros narrativos y los testimonios personales y autobiográficos, poniendo en evidencia la validez de estos dispositivos para el desarrollo de la reflexión. Así, se llegó al consenso de que los sujetos toman mayor conciencia de sí y de su mundo a medida que se introducen en la narración de sus propias experiencias y exploran sus relatos.

Al realizar una revisión de estas investigaciones, encontramos variados estudios interesados en abordar estas cuestiones. Siguiendo un orden cronológico, cabe mencionar en primer

lugar el escrito de Gore y Zeichner (1991), al ser una de las primeras investigaciones a nivel internacional que llevó a cabo el análisis de las características que alcanza la reflexión de los docentes a través de la revisión de sus narrativas. Los autores encontraron muy poca evidencia de reflexiones críticas en las narrativas docentes, e identificaron una serie de explicaciones a dicha escasez: factores biográficos, en tanto los docentes en formación tienen una visión generalmente no politizada de la escolaridad de la mayoría de los estudiantes, y factores culturales, como la racionalidad técnica y el instrumentalismo.

Algunos años más tarde, Elbaz-Luwisch (2002) se preguntó por como los docentes se desarrollan narrativamente y, fundamentalmente, como el contexto del nivel superior- usualmente interpretado como un lugar de trasmisión de conocimiento- puede funcionar como un marco para el desarrollo de los procesos de narración y reflexión de la experiencia para el desarrollo de los docentes. Al igual que lo desarrollado por Gore y Zeichner (op. cit.), a través de este estudio la autora llamó la atención sobre las limitaciones y posibilidades de la escritura en el contexto de la reflexión, y como la teoría puede ayudar a desarrollar la voz de los docentes.

Por su parte, Cooper y Stevens (2006), interesados por el desarrollo de profesionales reflexivos, examinaron los beneficios personales y profesionales que presenta la escritura de diarios de formación. A partir de ello, dieron cuenta de diferentes usos que permiten los diarios: crear conversaciones con el trabajo y la propia vida, organizar las experiencias y demandas laborales, y revisar y reflexionar en torno a los objetivos profesionales. En base a estas conclusiones, afirmaron que, a través de la escritura de diarios, los profesionales pueden enfrentar mejor las complejas demandas de la vida laboral, mantener un mayor equilibrio, y tener una imagen más amplia y reflexiva de su vida laboral.

Chacón Corzo y Chacón Contreras (2006) también analizaron diarios de docentes en formación, y llegaron a la conclusión de que esta es una herramienta valiosa para el desarrollo de la reflexión. A partir de su estudio, dieron cuenta de que los docentes en formación: reflexionaron sobre su práctica e introducen cambios tanto en sus estrategias como en su actitud, se vuelven más conscientes del compromiso docente a medida que se preguntan sobre el porqué de sus actuaciones y su incidencia en el aprendizaje de los niños y niñas, y se animan a tomar nuevas decisiones. Más allá de estos beneficios, los autores

llamaron la atención sobre el hecho de que la narración es una estrategia "costosa", en tanto requieren de un tiempo prolongado para su efectivo desarrollo.

Por su parte, Moss, Springer y Dehr (2008) explicaron que los maestros son mucho más que técnicos, al estar sus identidades- emocionales, psicológicas, intelectuales y profesionales- envueltas por sus biografías escolares. Bajo esta perspectiva, los investigadores afirmaron que los docentes al contar sus historias, al escribirlas, analizarlas y discutirlas con sus colegas, se vuelven más conscientes de lo que pueden hacer diferente para mejorar su práctica.

Kligyte (2011) estudió el caso de un programa de escritura reflexiva para docentes en formación, a través del análisis de fragmentos de sus narraciones. El estudio evidenció en dichos fragmentos movimientos de una acción no reflexiva a una práctica más consciente, y el aumento en la confianza para tomar riesgos y experimentar. Seban (2009) analizó también diarios de docentes en formación, con el objetivo de identificar sobre qué aspectos de la práctica los docentes reflexionan con mayor frecuencia. Los resultados concluyen que, si bien los docentes reflexionan en torno a una gran variedad de problemas, en escasas oportunidades estas reflexiones alcanzan niveles profundos y críticos. De modo similar, Dyment y O´Connell (2011) revisaron 11 artículos de investigación que se centraron en estudiar el nivel de reflexión que alcanzan las narrativas de docentes en formación. En términos de tendencias, los autores dan cuenta de que cinco de los once estudios analizados encontraron que los diarios no eran demasiado reflexivos, y en su mayoría las narraciones eran meras descripciones de eventos.

Por su parte, Barba, González-Calvo y Barba-Martín (2014) indagaron sobre el uso de los diarios en la formación docente como instrumento para la reflexión sobre la acción. Los autores concluyeron que la escritura de un diario puede ser un factor clave para la profundización de la práctica pedagógica, en tanto permite a los docentes en formación destacar sus puntos débiles y, de esa manera, reorientar su enseñanza. A partir del análisis, presentaron una serie de recomendaciones para potenciar el valor reflexivo y formativo de los diarios: utilizar notas de campo, reservar un espacio y tiempo determinado para la escritura del diario, escribir diariamente y releer el diario periódicamente.

Entre las investigaciones más recientes en torno a estas temáticas, encontramos la de Jarpa Azagra, Haas Prieto y Collao Donoso (2017), quienes analizaron los diarios de docentes en formación con el objetivo conocer sobre que reflexionan durante el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Asimismo, buscaron dar cuenta del alcance de los diarios de formación y su función. Los principales hallazgos revelan nudos críticos en el desarrollo de la escritura para la reflexión pedagógica, entre los que se destaca la orientación fundamentalmente descriptiva y la elaboración de un tipo de reflexión superficial.

Por su parte, Zabala (1991, 2002) llevó a cabo una serie de estudios pioneros sobre cómo es posible estudiar cualitativamente la reflexión de los docentes a partir de sus narrativas. Para este autor, en los diarios de los profesores la reflexión se proyecta en dos vertientes. Por un lado, es posible identificar un componente referencial, el cual supone la reflexión sobre el objeto narrado: el proceso de planificación, la marcha de la clase, las características de los alumnos, etc. Por otro lado, se evidencia un componente expresivo de los diarios. Este se define por las reflexiones sobre sí mismo: el narrador como actor y, por tanto, como protagonista de los hechos descriptos, y también como persona capaz de sentir y sentirse, de poseer emociones, deseos, intenciones, etc.

A partir de la lectura del presente estado del arte, es posible notar qué las investigaciones acerca de las narrativas en el campo de la formación de docentes reflexivos presentan cierto desarrollo. Sin embargo, consideramos que existen aún muchos caminos a explorar.

Acerca de la narración en la formación inicial de docentes reflexivos en Argentina

Dentro del plano nacional, en las últimas dos décadas, en sintonía con el desarrollo de la temática a nivel internacional, es posible identificar una serie de trabajos que se han preguntado tanto por la formación de docentes reflexivos, como por las narrativas como dispositivo de formación relevante.

Uno de los primeros estudios es el desarrollado por Vain (2003), quien se preocupó por la importancia de que la formación profesional en el nivel superior no apunte al desarrollo de la racionalidad técnica, sino que ayude a los estudiantes a enfrentar las zonas indeterminadas de la práctica docente. Dentro de este marco, el autor presentó al diario como un dispositivo relevante para que los docentes en formación: articulen la teoría y la

práctica; contextualicen sus prácticas en los complejos escenarios en las que éstas se insertan; tomen conciencia de las implicaciones éticas y políticas de su práctica pedagógica; superen las zonas indeterminadas de la práctica y encuentren soluciones específicas a problemáticas singulares.

Por su parte, Fernandez y Ramires (2003) describieron y analizaron la reflexión en narraciones llevadas a cabo por docentes en formación. A partir de su estudio, dieron cuenta de cómo las narraciones de las prácticas docentes dicen cosas acerca de lo que los docentes en formación creen que es enseñar y de lo que creen que es ser profesor, a partir de sus propias vivencias como estudiantes. Asimismo, llamaron la atención sobre la importancia y necesidad de que, durante la formación docente, se recuperen y develen las teorías implícitas de los estudiantes, construidas a partir de sus experiencias escolares, por medio de un proceso reflexivo que las ponga en cuestión. Años más tarde, Prodan y Petit (2015) se preguntaron por cómo los relatos autobiográficos favorecen el proceso de invención y expansión del sí y de reflexión sobre sí mismo. Luego de analizar narrativas autobiográficas de docentes en formación, destacaron el poder transformador de la escritura, y la importancia de recuperar el saber de la experiencia.

Cabe considerar las investigaciones de Alliaud (2003, 2004, 2010) que, si bien no se enfocaron específicamente en la formación de docentes reflexivos, se centraron en el estudio de aquello que los docentes producen de sí mismos en la narración de sus biografías escolares. En distintas investigaciones la autora se preocupó por conocer como los docentes en formación narran y cuentan sus experiencias escolares. Para ello, destacó el uso de las autobiografías como instrumento y la perspectiva biográfico-narrativa como método para el análisis. A partir de sus estudios, destacó la relevancia de trabajar con las experiencias vividas por los maestros, al permitirles situar, contextualizar, problematizar, revisar, confrontar, construir, interpretar y explicar distintas experiencias escolares y, a partir de ello, desarrollar herramientas para actuar.

Por su parte, Daniel Suárez (2003, 2004, 2006, 2007, 2011) ha sido uno de los pedagogos argentinos más importantes en el estudio de la documentación narrativa de las experiencias pedagógicas, tanto de los docentes en formación como en servicio. Sus aportes fueron centrales en nuestro país para comprender las potencialidades de la documentación

narrativa para dar cuenta de lo que sucede en las escuelas, en las aulas y en las comunidades escolares, y lo que les sucede a los actores cuando diseñan y llevan adelante experiencias formativas y pedagógicas. En sus diversas investigaciones sobre la temática, da cuenta de cómo la narración resulta una estrategia de trabajo que otorga poder y capacidad pedagógica a los docentes y los moviliza política y pedagógicamente hacia el cambio democrático de la escuela pública.

Al hacer foco en nuestro país, es ineludible considerar las publicaciones de Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti, las cuales se han centrado en el estudio de la reflexión de los docentes en formación y en servicio, con el objetivo de dar cuenta de los estímulos que la disparan, los contenidos acerca de los cuales tiene lugar, y los dispositivos que la favorecen. Este equipo de trabajo ha presentado variadas publicaciones que abordan dichas temáticas:

Universidad de San Andrés

Anijovich, R. y Mora, S. (2006). El docente reflexivo: clave para la innovación. Buenos Aires: Univerisidad de Palermo.

Anijovich, R. (2007). Formar docentes reflexivos. Una experiencia en la Facultad de Derecho. Revista Academia-Facultad de Derecho (UBA), pp. 235-249. Año 5, Nº9.

Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S.; Sabelli, M. (2008). La formación de docentes reflexivos. Revista Académica sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires.

Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S.; Sabelli, M. (2008). Motivación y evaluación ¿Un par disociado o una articulación posible? En XVIII Jornada internacional de Educación. Buenos Aires.

Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S.; Sabelli, M. (2008). Mejorar la enseñanza: formar docentes reflexivos. En I Congreso Metropolitano de Formación Docente. Buenos Aires: UBA.

Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S.; Sabelli, M.(2009). Transitar la formación docente. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R. y Mora, S. (2009). Entrategias de enseñanza. Buenos Aires: Aique.

Gothelf, E.; Orza, M.; Duek; A.; Ciancio, C. (2009). El diario de formación en la residencia docente. En I Congreso Intenacional de Pedagogía Universitaria. Buenos Aires: UBA.

Sabelli, M.; Sigal, C.; Schmukliar; M. (2009). La observación en la formación de docentes reflexivos. En I Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. Buenos Aires: UBA.

Anijovich,R. y Cappelletti, G. (2010). La formación de docentes en Ciencias Jurídicas: dispositivo para la práctica reflexiva Programa Científica 2008-2010, UBACYT N°20020090200239.

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2011). La formación docente en Ciencias Jurídicas: dispositivos para la práctica reflexiva. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 21(2), 241-257.

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2014). La formación docente en Ciencias Jurídicas: el análisis de los incidentes críticos en la enseñanza. *Revista de Educación*, (7), 273-294.

En la actualidad, el paradigma reflexivo es un tópico central cuando se discute sobre la mejora de la práctica docente. La pregunta ya no se plantea en términos de si los docentes reflexionan, sino acerca del contenido de la reflexión, el modo de acceder a ella, su grado de sistematicidad y los dispositivos que permiten su visibilidad (Domingo Roget y Anijovich, op. cit.).

> "Se trata sin dudas de una estrategia que intenta superar las visiones simplistas de la formación docente y abrazar la complejidad del asunto. Por supuesto que ni es una panacea ni basta con decidir incorporar la reflexión sobre la práctica al proceso formativo para tener la solución al problema. Una vez que se decidió apostar por este camino, surge una gran cantidad de interrogantes y decisiones para tomar. ¿Sobre qué se reflexiona?, ¿cómo?, ¿a partir de qué disparadores? ¿Qué se hace con esas reflexiones? (Beech en Domingo Roget y Anijovich, 2017:10).

Inscribiéndose dentro de la línea de investigación recientemente presentada, el presente proyecto se enmarca dentro de estas inquietudes, preguntándose por las modalidades que asumen los procesos reflexivos de futuros docentes durante el proceso de formación, buscando identificar los estímulos, contenidos y niveles de reflexión que se evidencian en sus diarios de formación, e indagando sobre los alcances y limitaciones de dichos diarios como dispositivos relevantes para el desarrollo de la reflexión. Los interrogantes que impulsan la presenten investigación se preguntan por: ¿qué evidencian los diarios sobre la reflexión de los docentes en formación? ¿Qué disparadores la ponen en movimiento? ¿Qué contenidos la caracterizan? ¿Qué alcances y limitaciones presenta el diario como dispositivo de formación de docentes reflexivos?

Universidad de San Andrés

MARCO TEÓRICO

En el presente apartado se expone el recorte teórico al cual suscribimos para llevar a cabo el análisis propuesto. En primer lugar, se da cuenta de la concepción de la formación inicial docente a la cual se adhiere. En segundo lugar, se desarrolla el paradigma del profesional reflexivo en relación con la formación y práctica docente. Por último, se definen los dispositivos de formación haciendo hincapié en las narrativas, y se presenta al diario de formación como una herramienta potente para el desarrollo de la reflexión, tanto de docentes en formación como en servicio.

Cabe mencionar que la diversidad de enfoques y perspectivas que han abordado y definido a la práctica reflexiva han generado una importante ambigüedad en el campo en torno a su definición y análisis. La delimitación y el recorte del marco teórico a utilizar para llevar a cabo el análisis propuesto en el presente estudio se vuelve entonces necesaria. La selección de los abordajes teóricos no solo representa el recorte teórico, sino también un aporte al campo académico. Se intenta colaborar con la superación del estado de ambigüedad mencionado, no solo en torno a cómo es definida la práctica reflexiva, sino también, y fundamentalmente, en torno a cómo estudiar la reflexión de los docentes en formación a través de la revisión de sus narrativas.

Universidad de SanAndrés

El paradigma del profesional reflexivo

El pensamiento reflexivo

En su texto *How we think?* Dewey define al pensamiento reflexivo como aquel que implica darle vueltas a un tema y tomárselo en serio con todas sus consecuencias. Dewey (1933) afirma que el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende. Bajo esta definición, el autor caracteriza a este tipo de pensamiento como aquel que involucra una cadena de ideas, impulsa a la investigación, apunta a una conclusión e implica una consecuencia. En línea con ello, Dewey sostiene que el pensamiento reflexivo implica: (1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental en la que se origina el pensamiento, y (2) un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad.

Bajo estás concepciones, según Dewey, solo sé puede pensar reflexivamente cuando sé está dispuesto a soportar el suspenso y una fastidiosa búsqueda:

> "Cuando se presenta una situación que entraña una dificultad o una confusión, la persona que se encuentra en ella puede adoptar una de las actitudes siguientes: o bien eludirla, abandonar la actividad que la produjera y dedicarse a otra cosa; o bien entregarse al vuelo de la fantasía e imaginarse poderoso, rico o dueño- de alguna otra manera- de los medios para dominar la dificultad; o bien, finalmente, enfrentarse realmente a la situación. En este último caso, comienza por reflexionar" (Dewey, op. cit: 99).

Dewey (op.cit) describe que en el desarrollo del pensamiento reflexivo es posible observar que existen dos límites: una situación desconcertante, problemática o confusa al comienzo, y una situación clara, unificada, y resuelta al final. La primera de estas situaciones puede llamarse pre-reflexiva, y plantea un problema qué hay que resolver. En la segunda, la duda se ha disipado, y la situación es post-reflexiva. Dentro de estos límites se sitúa la reflexión. Pero, como plantea Dewey (1938), en la zona intermedia se desarrollan cinco fases: sugerencia, intelectualización, hipótesis, razonamiento y comprobación. Cabe señalar que estas fases representan, en líneas generales, las características indispensables del pensamiento reflexivo, pero su secuencia no es fija.

De manera general, a partir de los aportes de este autor, es posible considerar que la demanda de solución a una perplejidad es el factor constante que guía el proceso entero de reflexión, y que la meta final es la resolución racional de un problema, pasando de la duda a la certeza, o bien, lo más cercano posible a ella.

El profesional reflexivo

Hacia fines del siglo XIX, nos encontramos con los aportes del filósofo estadounidense Donald Schön quien, apartándose del enfoque racional-tecnicista[3], estudió cómo los profesionales desarrollan sus conocimientos y habilidades a través de la práctica. Bajo un enfoque denominado experimental intuitivo, Schön enfatizó el carácter práctico de la actividad reflexiva, alejándose de las posiciones que la planteaban como un proceso principalmente mental.

[3] La racionalidad técnica se fundamenta en la aplicación en las ciencias sociales de la conceptualización y metodología que emana de las ciencias naturales de base empírico-analítica, y se característica fundamentalmente por la confianza desmesurada en la ciencia y en la técnica para solucionar problemas humanos (López Pasto en Anijovich y Domingo Roget, 2017).

Para este pensador, la práctica profesional de los docentes se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto. Dadas estas características, Schön propone una nueva espistemología de la práctica, poniendo el foco en los procesos intuitivos y artísticos que algunos profesionales llevan a cabo. Bajo esta perspectiva, un concepto central desarrollado por Schön es el de "conocimiento en la acción": aquellos conocimientos que son implícitos, tácitos e inherentes a una actividad práctica. Por medio de este concepto, el autor entiende que cuando un docente se dispone a desarrollar su clase, posee todo un bagaje personal de conocimientos teóricos, prácticos, experienciales y vivenciales, donde también se encuentran elementos inconscientes, prejuicios, recuerdos y vivencias personales (Domingo Roget, 2013).

> "Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla en forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos, proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar" (Schön en Domingo Roget, 2013:4).

La obra de Schön fue fundamental para el conocimiento del papel que cumple la práctica reflexiva en el desarrollo de las competencias profesionales. En ella se entiende a la reflexión como una forma de conocimiento que implica un análisis y una propuesta que orienta la acción. En el texto *El profesional reflexivo* (1992), Schön describe que ante algunas situaciones el "conocimiento en la acción" no le es suficiente al profesional para actuar, y este debe acudir a la reflexión desarrollando una "conversación con la situación".

El autor distingue entre la reflexión sobre la acción y la reflexión en la acción. La primera se caracteriza por no tener una conexión directa con una acción presente, y conducir a aclarar una situación que no implica ninguna decisión o acción presente por parte del sujeto. Es decir, se refiere al proceso de pensar sobre acciones y eventos luego de que hayan sucedido, con el objetivo de mejorar futuras prácticas. Por el contrario, la reflexión en la acción sucede para Schön cuando conduce al sujeto a tomar una decisión o llevar a cabo una acción. Es decir, cuando el sujeto reflexiona en medio de la situación sin interrumpirla, y su pensamiento se enfoca en remodelar y reformar lo que está haciendo mientras lo hace. En sintonía con lo planteado por Dewey (1933), para Schön la reflexión tiene un objetivo claro: orientar las acciones presentes y futuras de los profesionales.

Universidad de San Andrés

Schön identificó varios resultados a los cuales conduce la reflexión: comprensiones nuevas ante situaciones de incertidumbre, conocimientos más eficaces para hacer frente a situaciones divergentes de la práctica, el desarrollo de nuevas teorías o marcos, la posibilidad de introducir cambios y mejoras ante situaciones problemáticas y la adquisición de conocimientos profesionales (1992). Todos estos resultados implican, en última instancia, el desarrollo de conocimientos prácticos.

La práctica reflexiva en el oficio de enseñar

Perrenoud sostiene que la práctica reflexiva supone "una postura, una forma de identidad o un habitus" (2004:13). Señala que, para qué la reflexión se convierta en una práctica, debe ser metódica y regular, sino no permitirá llegar a concienciaciones ni a cambios. Asimismo, considera qué está sé sitúa entre un polo pragmático, qué es un medio para actuar, y un polo de identidad, que es fuente de sentido y forma de ser en el mundo.

> "Se trata de una postura y de una práctica reflexiva, que son la base de un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo, disposición y competencia que normalmente se adquiere a base de un entrenamiento intensivo y voluntario" (Perrenoud, op.cit: 44)

Para este autor la práctica reflexiva remite a dos procesos mentales que deben ser distinguidos: la reflexión durante la situación y la reflexión sobre la acción (Perrenoud, 2007). El primero de ellos consiste en preguntarse lo qué pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay qué hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen. La reflexión en la acción es rápida, guía un proceso de decisión sin recurso posible a opiniones externas. Inclusive, una parte importante de la reflexión en la acción permite simplemente decidir si tenemos que actuar inmediatamente o si podemos darnos algo de tiempo para una reflexión más tranquila.

> "En plena acción pedagógica, hay poco tiempo para meditar y sé reflexiona principalmente para guiar el siguiente paso, para decidir el camino que debe seguirse: interrumpir o no una charla, empezar o no con un nuevo capítulo antes de acabar la clase, aceptar o no una excusa, castigar o no a un alumno indisciplinado, responder o no a una pregunta insolente, estúpida o fuera de lugar dejar salir o no a un alumno, etc" (op.cit.: 93)

Por su parte, reflexionar sobre la acción implica para Perrenoud (op. cit.) tomar la propia acción como objeto de reflexión. Para el autor reflexionar sobre la acción solo tiene sentido

a posteriori si es para comprender, aprender, integrar lo qué ha sucedido. En estos casos, el profesor reflexiona sobre lo qué ha pasado y sobre lo qué ha hecho. El autor llama la atención sobre el hecho de que la reflexión en la acción provoca a menudo una reflexión sobre la acción, porque pone "en reserva" cuestiones imposibles de tratar en el momento. A su vez, la reflexión sobre la acción permite anticipar y preparar al practicante, a menudo sin él advertirlo, para reflexionar más rápido en la acción y para prever mejor las hipótesis.

> "La reflexión después de la acción puede- si bien no de forma inmediata- capitalizar la experiencia e incluso transformarla en conocimientos susceptibles de ser utilizados de nuevo en otras circunstancias" (Perrenoud,op.cit.: 35).

Este autor identifica también a la reflexión sobre los sistemas de acción, la cual sucede cada vez que el individuo se aleja de una acción singular para reflexionar sobre las estructuras de su acción y sobre el sistema de acción en el que se encuentra (op. cit.). Perrenoud explica que, en un primer nivel, la reflexión sobre nuestro sistema de acción cuestiona los fundamentos racionales de la acción, como puede ser, la información disponible. Es este tipo de reflexión la que para Perrenoud permite reflexionar sobre sí mismo:

> "La reflexión de un practicante sobre sus esquemas de acción se remonta en general a casos concretos, pero intenta superarlos para plantearse las disposiciones estables que explican qué haya llegado hasta allí, por ejemplo, una escalada sin fin en los enfrentamientos con un alumno qué él ve como rebelde o perezoso. La reflexión sobre una o más acciones singulares, pero de igual estructura, desemboca entonces, de forma más o menos veleidosa, en la concienciación de una forma estable y a veces rígida de ser, de pensar y de actuar qué va en contra del interés del actor. Entonces, el reto no sólo consiste en estar preparado para actuar de forma distinta la próxima vez, sino de convertirse- en algunos aspectos- en otro distinto. Así vemos cómo de la reflexión en plena acción, la más centrada en el éxito inmediato, pasamos, a través de estadios sucesivos, a una reflexión del individuo sobre sí mismo, su historia de vida, su formación, su identidad personal o profesional o sus proyectos" (op. cit.:100)

Perrenoud define que los motores de la reflexión son múltiples: un problema o crisis que hay que resolver, una decisión qué hay que tomar, una autoevaluación de la acción, la reorganización de las propias categorías mentales, el deseo de comprender lo que pasa, una lucha contra la rutina o el aburrimiento, la búsqueda de identidad (op. cit.). En la misma línea, los incidentes o acontecimientos desencadenantes de la reflexión son también para Perrenoud (op. cit.) diversos: un conflicto, la agitación de la clase, la falta de participación, una actividad qué fracasa o que no consigue su objetivo, una planificación inaplicable, un

momento de pánico, la llegada de un nuevo alumno, una conversación con colegas, una reunión con padres, etc.

Finalmente, para este autor existen al menos diez razones que justifican la importancia de formar a los enseñantes a reflexionar sobre su práctica (Perrenoud, op.cit.: 46):

- Compensa la superficialidad de la formación profesional
- Favorece la acumulación de saberes de la experiencia
- Acredita una evolución hacia la profesionalización
- Prepara para asumir una responsabilidad política y ética
- Permite hacer frente a la creciente complejidad de las tareas
- Ayuda a sobrevivir en un oficio imposible
- Proporciona los medios para trabajar sobre uno mismo
- Ayuda en la lucha contra la irreducible alteridad del aprendiz
- Favorece la cooperación con los compañeros
- Aumenta la capacidad de innovación

Diferencia entre reflexión y práctica reflexiva

En el presente estudio, adherimos a lo desarrollado por Domingo Roget (2008), para quien existe una diferencia clara entre la reflexión y la práctica reflexiva. La autora explica que, mientras la primera es una realidad natural y espontánea del ser humano, la segunda es una actividad aprendida que requiere de un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo, y sólo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo.

La práctica reflexiva en la formación docente

> "Si deseamos que el habitus reflexivo sea la parte central del oficio del enseñante para que se convierta en una profesión de pleno derecho, corresponde especialmente a la formación, inicial y continua, desarrollar la actitud reflexiva y facilitar los conocimientos y el saber hacer correspondiente" (Perrenoud, 2007:103)

Con la aprobación de la Resolución N° 24/07[4], los diseños curriculares para la formación inicial de los docentes en Argentina han incorporado espacios significativos de aprendizaje en las prácticas a lo largo de todo el proceso formativo. En este marco, la bibliografía que aborda la formación docente inicial y continua presenta nuevos enfoques que se proponen revertir aquellos netamente prescriptivos para centrarlos en el análisis de las prácticas (Terigi, 2012), partiendo de la recuperación y revisión de la propia experiencia del profesor,

[4] Lineamienrtos Curriculares Nacioanles para la Formación Docente (Resolución N° 24/07).

a través de procesos de reflexión, articulando de manera espiralada la teoría y la práctica (Davini, 2015).

Al hacer un recorrido histórico por la concepción que ha tenido la formación docente en nuestro país, siguiendo lo expuesto por Davini (2015), podemos identificar tres momentos. A fines del S. XIX, momento en que se conforma el sistema educativo argentino, sé evidencia la existencia de un enfoque tecnicista, que se combinó con el normalismo. Bajo esta mirada, la formación se centraba en la administración del conocimiento y los métodos básicos para enseñar. Entrado el S. XX, se impone el enfoque académico, dando un peso mayor a las disciplinas y la investigación científica. Las prácticas pasaron entonces a ser vistas ya no como campo de aplicación de métodos, sino como campo para la transmisión de disciplinas. En los años sesenta y setenta logró gran impulso el enfoque tecnicista de base neoconductista. La formación en las prácticas docentes mantuvo el estatus de campo de aplicación al final de la carrera, pero agregando una batería de técnicas instrumentales.

Según Davini (op. cit.), el punto de quiebre se produce a fines de los años setenta y comienzos de los ochenta, a partir del cual se enfatiza el valor educativo de las prácticas mismas y la dinámica de las interacciones entre los docentes y los alumnos en las aulas, lo imprevisible en la enseñanza, la diversidad situacional y los intercambios implícitos entre los sujetos, así como el desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas. Tal como planea Schön (1992), comienza a tomar peso la necesidad de desarrollar el conocimiento profesional más allá del modelo de la racionalidad técnica, según el cual los problemas se resuelven por la rigurosa aplicación de la teoría científica y técnica. Por oposición, y siguiendo a este autor, se comienza a afirmar que el progreso en las profesiones, incluyendo la enseñanza, requiere un nuevo enfoque centrado en el rendimiento espontáneo e intuitivo, que representa una práctica profesional hábil.

A partir de entonces, siguiendo a Davini (op. cit.), la formación docente comienza a valorar la práctica como fuente de experiencia y desarrollo, dando especial importancia a los intercambios situados entre los sujetos. La diversidad de situaciones en las aulas y su complejidad, así como sus dimensiones implícitas, comienzan a ser consideradas y a dar un carácter artístico y singular a la docencia, rechazando cualquier tipo de concepción tecnicista.

Universidad de San Andrés

> "Este cambio de paradigma de formación docente es una contribución innegable al mejoramiento de la enseñanza si consideramos que reflexionar sobre dichas prácticas constituyen una de las cuestiones esenciales para cualquier mejora, porque no solo implica pensar en los alumnos y en el acontecer cotidiano, sino que aparece como una de las alternativas que el docente tiene para enriquecer y orientar la planificación propuesta, para seleccionar estrategias de enseñanza, para crear actividades pertinentes y vínculos socialmente significativos. Asimismo, es una instancia abierta a la posibilidad de búsqueda de nuevos interrogantes a nivel personal y profesional" (Anijovich, 2015:23).

La práctica reflexiva aparece entonces no sólo como un camino para articular de manera espiralada la teoría y la práctica, sino también como un mecanismo para que los propios docentes en formación hagan visibles los modos en que han aprendido durante su escolaridad y formación profesional, revisando los modelos docentes con los que han interactuado (Anijovich, 2014). Según Anijovich (op. cit.) el capital de experiencias de una persona constituye la primera fuente de información y de un "saber hacer" que cada docente en formación aplica cuando comienza sus prácticas. Para la autora, ello implica la importancia y necesidad del desarrollo de una práctica reflexiva, permitiendo la revisión de aquellos elementos de la historia escolar que favorecen u obstaculizan el desempeño del rol profesional.

Además, tal como plantea Domingo Roget (2008) la buena enseñanza se vincula con la capacidad de los docentes para justificar razonablemente sus decisiones y acciones dentro del aula. Para ello los docentes no pueden apoyarse únicamente en su instinto o en un conjunto de técnicas preestablecidas y descontextualizadas, sino, más bien, debe reflexionar de una manera crítica y analítica. La autora explica que los docentes deben reflexionar sobre su práctica al igual que los médicos debe reflexionar en los síntomas y en el estado general del paciente.

Bajo estas consideraciones, Domingo Roget (op. cit.:265) presenta a la práctica reflexiva como una metodología de formación docente relevante ya que permite:

- Formar maestros reflexivos capaces de resolver las situaciones prácticas como profesionales expertos
- Enseñar a los maestros a sumergirse en la espiral continua de acción-reflexión-acción, que integra bidireccionalmente la teoría y la práctica, el conocimiento formal y el conocimiento práctico, el criterio científico y el compromiso ético y social

- Proporcionar al maestro una metodología que mejore su capacidad de gestionar adecuadamente en el aula escolar: la contextualización, la complejidad y la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre
- Aumentar en los futuros maestros la preparación metodológica para innovar e investigar a partir de su propia práctica

Como señala Davini (2016), estas concepciones en modo alguno suponen desestimar el aporte del conocimiento académico obtenido en las aulas, en los libros, en las redes de información o a partir de la reflexión individual, sino que implica integrarlos, cuestionarlos y ajustarlos al proceso contextualizado de aprendizaje situado. Bajo concepciones similares, Iglesias Sobero (2011) señala que la práctica reflexiva en la formación- por oposición a los programas tradicionales en donde la información y el conocimiento es generado por otros y transmitida en algún curso- busca que el docente genere su propio conocimiento. Bajo esta concepción, la reflexión aparece como un proceso que permite hacer consiente lo inconsciente, convirtiéndose en una estrategia de formación relevante de los futuros docentes.

Por su parte, Ziechner (1993) llama la atención sobre el riesgo de aferrarse exageradamente al concepto de enseñanza reflexiva, tratando a la reflexión como un fin en sí misma desconectada de objetivos más generales. Argumenta además que, en algunos casos, la reflexión puede ayudar a fijar y justificar prácticas docentes lesivas para los alumnos. Frente a este tipo de posturas, adherimos a los argumentos desarrollados por Iglesas Sobero (2011), quien explica que la práctica reflexiva no significa ni debe significar que los maestros hayan de reflexionar sobre todo durante todo el tiempo, sino más bien encontrar un equilibrio entre la reflexión y la rutina, entre el pensamiento y la acción.

A partir de todos los aportes teóricos considerados, abogamos por una formación docente entendida como un “trayecto”, enfatizando el valor educativo de las prácticas, así́ como el desarrollo reflexivo de la experiencia (Davini, 2015). Ferry (1990) fue pionero en definir a la formación docente como trayecto, al entender que todas las experiencias son formativas. A partir de estas ideas, entendemos a la formación docente no solo como un espacio de adquisición de conocimiento prescriptivo, sino como un lugar que ha de valorar el conocimiento procedente de la propia experiencia escolar como de las prácticas en el aula.

Universidad de San Andrés

> "Llegamos a concebir a la formación docente en su carácter genealógico y a entender la inserción profesional de los "nuevos" docentes como "re-inserción" de sujetos que se hallan "formados" (marcados o influenciados) por todo lo que vivieron y aprendieron en las instituciones escolares recorridas en el trayecto que los condujo de nuevo a la escuela" (Alliaud, 2004:1)

Trabajar en la formación docente bajo esta perspectiva constituye y aboga por un cambio de lógica. Como bien explica Anijovich (2014), se intenta pasar de una concepción basada en las adquisiciones de conocimientos, saberes y técnicas, a un modelo centrado en el proceso de autoformación y en el análisis de lo impredecible y no dominable. Consideramos central en la formación docente el proceso de desestructuración y reestructuración del conocimiento de la realidad que han adquirido los docentes a través de su propia experiencia escolar. Bajo estas concepciones, pensamos a la formación docente como un proceso continuo, es decir, un trayecto, que requiere un trabajo profundo sobre uno mismo, sus experiencias y sus vínculos con los otros.

La narración en la formación de docentes reflexivos

Con el cambio en la conceptualización de la formación docente que se produjo a fines del S. XX, pasando de una concepción racionalista a una más pragmática, sé comenzaron a requerir oportunidades para que los docentes puedan vincular sus conocimientos previos con las nuevas comprensiones a través de la práctica reflexiva. En este contexto, la narración, entre otros dispositivos, comenzó a ser considerada como un elemento para que los docentes puedan combinar los elementos teóricos y prácticos de su formación. Como consecuencia, en los últimos tiempos la narrativa se ha convertido en un dispositivo de formación relevante.

> "Desde los modelos de formación tradicionales, cuyos principios se sostienen en la objetividad, la neutralidad y el entrenamiento de habilidades, la narrativa fue devaluada como instancia formativa. Por oposición, dentro del paradigma de la reflexión la narrativa ocupa un lugar central al permitir volver sobre la propia práctica y cuestionarse lo realizado" (Anijovich, 2014)

Como mencionan Anijovich y otros (2009), considerar la narrativa como un dispositivo de formación docente implicó un cambio de lógica de una concepción de la formación basada en las adquisiciones (de conocimientos, saberes y técnicas) a un nuevo modelo centrado en el proceso (de autoformación) y en el análisis (de lo imprevisible y no dominable).

Universidad de San Andrés

Siguiendo la historización de corrientes teóricas que han servido para pensar la enseñanza y generaron orientaciones diferentes para la formación desarrollada por Litwin (2008), nos es posible identificar al menos tres momentos. En primer lugar, durante las décadas del cincuenta y sesenta, nos encontramos con aquella orientación que, basada en la agenda tradicional, puso el acento en la planificación y el pensar la clase anticipadamente, y concebía a la práctica como la mera aplicación de la teoría. De allí que Litwin (op.cit) afirma que bajo esta perspectiva la profesión del docente quedaba reducida a la de "un buen planificador".

Siguiendo a esta autora, con el desarrollo de los años setenta y ochenta, nos encontramos con una segunda corriente centrada en la reflexión a posteriori de la clase. El centro de atención pasó a estar en el impacto positivo que produciría pensar la clase una vez acontecida en tanto posibilidad para mejorar la práctica futura. La profesión docente pasó entonces estar marcada por la capacidad reflexiva, es decir, el reflexionar sobre la propia práctica.

Hacia finales del S. XX, Litwin (op. cit.) identifica una nueva corriente que, en estrecha relación con la anterior, centra su eje en el estudio de las clases en su transcurrir, es decir, de las acciones rápidas y espontáneas de los docentes ante cualquier intervención o acontecimiento imprevisto en la planificación. La enseñanza pasó entonces a ser reconocida como una práctica que requiere la ejecución de muy diversas actuaciones en tiempo real y en contextos impredecibles y de incertidumbre. Según la autora, es en este nuevo marco en el cual las narraciones pasan a construir una nueva estrategia desde la cual pensar la formación y profesión de los docentes, dado que permiten transparentar sus intuiciones, sus modelos de toma de decisiones, su sabiduría práctica y sus acciones espontáneas.

Bajo esta perspectiva, en las últimas décadas una diversidad de investigaciones sobre los géneros narrativos y autobiográficos han puesto en evidencia cómo los sujetos toman mayor conciencia de sí y de su mundo a medida que se introducen en la narración de sus propias experiencias y exploran sus relatos. En el siguiente apartado nos proponemos revisar el valor teórico de la narración en la formación inicial docente como dispositivo de formación relevante para la revisión de autobiografía escolar, el desarrollo de la identidad profesional y la construcción de sentido pedagógico.

La narración como dispositivo de formación

En primer lugar, al hablar específicamente de dispositivos[5] de formación narrativos, adherimos a lo desarrollado por Anijovich y Cappelletti (2010), quienes los definen como la producción de relatos escritos como medio para acceder a la experiencia subjetiva de los estudiantes, para que éstos puedan tomar como objeto de reflexión su propia historia escolar, sus creencias, sus prejuicios, sus conocimientos previos y sus esquemas de acción adquiridos de modo consciente o no.

En segundo lugar, es ineludible considerar aquí los aportes de Cerretero y Atorresi (2004) sobre el pensamiento narrativo. Los autores entienden a la narrativa como un dispositivo de construcción de la subjetividad en el cual lo emotivo y cognitivo del sujeto se interrelacionan. Definen entonces a la narrativa como una estructura estructurante, humana y humanizante, que permite tanto la acción y la reacción de los hombres a través de la significación del mundo como la modificación y la creación de mundos posibles en un proceso que enlaza los planos intermental e intramental. Bajo esta perspectiva, se postula que los sujetos toman mayor conciencia de sí y de su mundo a medida que se abocan en el relato de sus propias experiencias.

Más específicamente dentro del campo de la enseñanza, es ineludible considerar los aportes de McEwan y Egan (1995). Estos autores entienden a las narrativas como relatos que reflejan una asimetría estructural entre sus contenidos y la vida humana, permitiendo bucear por debajo de las apariencias exteriores del comportamiento humano para explorar los pensamientos, sentimientos e intenciones del agente narrador. En tal sentido, afirman que estas "tratan no sólo de hechos, ideas o teorías, o hasta de sueños, temores y esperanzas, sino de hechos, teorías y sueños desde la perspectiva de la vida de alguien y dentro del contexto de las emociones de alguien" (op. cit.:10).

[5] Souto lo ha definido como "aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para" (1999: 105). En diálogo con ello, Anijovich y otros lo definen como "un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participen en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción" (2014: 37).

Sparks-Langer y Colton (1991), plantearon que es necesario diferenciar tres elementos que caracterizan la práctica. Entre ellos se encuentra elemento narrativo, al cual lo definen como los relatos de las experiencias docentes contextualizadas, desarrollados para lograr una mejor comprensión de las situaciones y estimular la producción de inferencias a partir de las propias experiencias, permitiendo crear principios pedagógicos personales. Adherimos a esta clasificación realizada por estos autores, y ubicamos dentro de ella a los llamados diarios de formación, en los cuales la escritura ayuda a construir el pensamiento reflexivo del docente sobre sus vivencias objetivas y subjetivas. Según Sparks-Langer y Colton, el elemento narrativo de la reflexión permite a los docentes contextualizar sus experiencias, lograr una mejor comprensión de ellas, producir inferencias y crear principios pedagógicos personal.

Por su parte Suárez (2003, 2004 y 2005) entiende a la narrativa como un dispositivo válido para la reformulación, ampliación y transformación de la propia práctica docente, al permitir al sujeto involucrado incursionar en lo inédito, silenciado, aún no descrito ni dicho.

> "La escritura narrativa de una experiencia recupera y hace evidentes aquellas ausencias que se deslizan de otros formatos documentales (planificaciones, informes, legajos, planillas varias, carpetas didácticas, boletines, etc.) que, si bien son útiles para otros fines, dificultan la representación y la re-creación de la experiencia, por parte de los docentes, en toda su dimensión pedagógica" (Suárez, 2003:18).

Alliaud (2004) destaca a la narrativa como dispositivo de formación relevante en tanto permite al docente llevar a cabo una reconstrucción y reinterpretación del pasado al revisar las significaciones, claves, modelos y estructuras construidas a lo largo de la vida escolar, lo cual contribuye a reorientar las acciones presentes y futuras. En la misma línea, Litwin (2008) destaca el valor del dispositivo narrativo en tanto permite que los docentes revisen sus experiencias prácticas e inicien un trabajo interpretativo a la luz de sus conocimientos teóricos, a través del cual es posible que modifiquen sus acciones y revisen su oficio.

Anijovich y otros (2009) destacan el valor del dispositivo narrativo en tanto posibilita al docente una toma de conciencia que permite repensar su identidad y reorganizar sus conocimientos, dando lugar a cambios en la práctica profesional y en las valoraciones personales. Considerando a la biografía escolar como un determinante por medio del cual

los docentes tienden a repetir los modos de actuación que aprendieron de forma implícita cuando eran alumnos, Davini (2016) refiere a la narrativa como un dispositivo liberador. Sostiene que, en tanto permite a los docentes en formación aceptar las limitaciones de las propias explicaciones derivadas de la experiencia y vida escolar, el narrar posibilita la constrastacón de las costumbres y concepciones con datos objetivos y prácticos, poniendo en cuestión los propios supuestos previos y abriendo camino para nuevas miradas y valores. Por su parte, Litwin plantea algo similar:

> "Reflexionar en torno a la práctica tratando de encontrar puentes con la teoría permite entenderla en el marco de las teorías pedagógicas y didácticas, y modificarla o transformarla. Se trata de entablar diálogos genuinos en propuestas en las que las narraciones acudan en nuestra ayuda para entender los problemas de la enseñanza en una dimensión más humana y reconocer verdaderamente el sentido del aporte de la pedagogía y la didáctica a la comprensión de nuestro oficio" (Litwin, 2008: 77)

Tal como destacan McEwan y Egan (1995) la docencia se caracteriza por actuar en un mundo caótico, impredecible y multidimensional. Dentro de ese caos, al representar los acontecimientos a través de las narrativas, los docentes logran alcanzar cierto orden y proyectan un saber práctico que organiza sus acciones. Dicho saber, estudiando en profundidad por Elbaz (1983), se trata de un conjunto de orientaciones prácticas que los docentes utilizan para modelar y dirigir su propio trabajo en la enseñanza. Por medio de su revisión y toma de conciencia, los docentes

> "acceden a un conocimiento de sí mismos más profundo, al identificar sus fortalezas y debilidades, hacer visibles ciertas dimensiones que en una mirada superficial se vuelven oscuras, vincular aspectos ligados a la vida personal y profesional, y establecer relaciones entre la teoría pedagógica adquirida durante la formación docente y las propias experiencias escolares" (Anijovich y otros, 2009:98).

A partir de estas definiciones, la narración puede ser entendida como un dispositivo de formación relevante en tanto contribuye a la formación de docentes reflexivos y, por tanto, a la posibilidad de generar cambios profundos en la enseñanza. Se postula que a través de la producción de relatos escritos, los docentes entran en diálogo con su experiencia subjetiva, toman como objeto de reflexión su propia historia escolar, sus creencias, sus prejuicios, sus conocimientos previos, y sus esquemas de acción adquiridos de modo consciente o no (Anijovich y otros, op. cit.)

Universidad de San Andrés

La narración aparece entonces en el campo de la formación docente como un dispositivo qué contribuye al desarrollo de una mayor conciencia y comprensión acerca del ejercicio de la docencia. Por un lado, en tanto herramienta para revisar la autobiografía escolar, permite a los docentes revisitar los recuerdos de su escolaridad, generalmente cargados de descripciones valorativas acerca del ser docente que suelen impactar en su modo de enseñar. Se entiende entonces que las narrativas permiten a los docentes en formación desarrollar y revisar su identidad profesional. Por otro lado, al permitir reflexionar sobre la propia experiencia, a través de la narración los docentes en formación reorganizan sus conocimientos por medio de la conexión entre el saber pedagógico y el práctico, a partir de lo cual introducen cambios en su quehacer profesional.

Como afirma Litwin (2008), consideramos que las buenas prácticas en la enseñanza suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones y, sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión. Como planta esta autora, estas buenas prácticas están siempre teñidas de recuerdos pasados, por lo que se vuelve necesario develarlos, reconstruirlos, revisarlos, trabajarlos y entenderlos en relación con los contextos actuales de la práctica. Asimismo, bajo el paradigma de la formación de docentes reflexivos, se entiende que el valorar las narrativas como un dispositivo de formación relevante implica también reconocer que la producción del conocimiento respecto a lo que constituye una enseñanza adecuada no es propiedad exclusiva de los centros universitarios y de investigación y desarrollo, sino también del análisis de las experiencias pasadas, presentes y futuras develando aquellas "buenas prácticas" (Anijovich y otros, 2014). Como afirma Camilloni, por medio de la revalorización del dispositivo narrativo para la formación de docentes reflexivos, en definitiva, intentamos abogar por

> "formar docentes que se caractericen por nuevas formas de pensar y de sentir acerca de su labor, de lo que significa el compromiso de enseñar, y que desarrollen la capacidad para examinar las creencias que ponen en juego en un trabajo que implica siempre conocimiento, iniciativa, creatividad, comprensión y respeto hacia el otro, junto con un altísimo nivel de responsabilidad" (Camillioni en Anijovich et. al., 2009: 20).

Los diarios de formación

Dentro del campo de la educación, Zabala (1991) define a los diarios como aquellos documentos en los que los profesores y profesoras- en formación o en servicio- recogen sus

impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases. Asimismo, define que estos pueden diferenciarse en función del contenido que recojan, la periodicidad con la que se escriban y la función que cumplan. El autor sostiene que el propio hecho de que el diario suponga una actividad de escribir trae consigo la reflexión como condición inherente y necesaria a la redacción. Asimismo, presenta importantes salvedades a la hora de utilizar los diarios como instrumento de investigación y desarrollo profesional (Zabala, op.cit.:16):

- Los diarios no tienen por qué ser una actividad diaria. Lo que si resulta sustantivo es mantener una cierta línea de continuidad en la recogida y redacción de las narraciones, es decir, que no sea una actividad intermitente y que sólo se lleve a cabo de vez en cuando y sin ninguna sistematicidad
- Los diarios constituyen narraciones realizadas por los profesores y profesoras (tanto en activo como en formación)
- El contenido de los diarios puede ser de cualquier cosa que, en opinión de quien lo escribe, resulte destacable. El contenido de las narraciones puede quedar plenamente abierto (a iniciativa de quien hace el diario) o venir condicionado por alguna consigna de planificación previa (cuando se delimita qué tipo de asuntos pueden ser recogidos en el diario)
- El marco espacial de la información recogida suele ser el ámbito de la clase o aula (por eso se lo denomina "diario de clase") pero nada impide que otros ámbitos de la actividad docente puedan ser igualmente reflejados en el diario

Además de estas consideraciones, Zabala (op. cit.) destaca que la redacción de los diarios facilita el desarrollo de un proceso de aprendizaje basado en una doble categoría de fenómenos. Por un lado, el proceso de hacerse consistente de la propia actuación al tener que identificar sus componentes para narrarlos. Por el otro, el proceso de recodificar dicha actuación (convertir la acción en texto) lo que posibilita la realización de las prácticas y su conversión en fenómenos modificables y mejorables. El autor llega a la conclusión de que el diario es un recurso con gran potencialidad para acceder al pensamiento de los profesores, en tanto: requiere escribir, implica reflexionar, integra lo expresivo y lo referencial, y tiene un carácter narrativo histórico y longitudinal.

Asimismo, identifica cinco etapas que forman parte de dicho proceso de aprendizaje: (1) los sujetos se hacen cada vez más conscientes de sus actos; (2) se lleva a cabo una aproximación analítica a las prácticas profesionales recogidas en el diario; (3) se profundiza en la comprensión del significado de las acciones; (4) se posibilita la toma de decisiones y

la puerta en marcha de iniciativas de mejora, y (5) se reinicia un nuevo ciclo de actuación profesional al consolidarse los cambios introducidos.

Por su parte, en su texto *Transitar la formación pedagógica,* Anijovich (2009) da cuenta del valor de los diarios de formación como dispositivo formativo: permite captar el proceso de aprendizaje de un período de tiempo determinado, realizando reflexiones comparativas y evidenciando avances, retrocesos y eventos que van mostrando patrones de comportamiento y contribuyen a descubrir creencias, rutinas automatizadas y respuestas creativas frente a imprevistos. Bajo esta perspectiva, la autora sostiene que la escritura del diario de formación contribuye a la construcción de la identidad profesional del docente en formación, en tanto se presenta como una vía de toma de conciencia de rutinas, intenciones, repeticiones, rupturas y cambios. Asimismo, afirma qué la escritura del diario permite al narrador dar cuenta de su mirada sobre las prácticas que ha desarrollado, y favorece su reflexión y toma de conciencia sobre lo que hace, cómo, por qué, y con qué modelos de referencia.

Albertín Carbo (2007), destaca que el diario tiene el valor de reflejar elementos conceptuales, cognitivos, emocionales, relacionales, éticos, de orden personal, institucional y sociohistórico, desde la persona que lo escribe. A la vez, sostiene que trasciende más allá de esta experiencia personal, ya que recoge una experiencia colectiva, situando a los lectores- y también al propio redactor- en un contexto amplio para comprender las decisiones que se toman, los motivos y mecanismos que mueven a actuar, y las expectativas. Otra gran diversidad de autores - Dymen y O´Connell (2011) y Mena-Marcos, García-Rodríguez y Tillema (2013)- dieron cuenta del valor formativo de estos dispositivos, al considerar que su escritura ayuda a los docentes a construir el pensamiento reflexivo sobre sus vivencias objetivas y subjetivas.

Si bien, tal como hemos presentado, existe un amplio consenso académico en torno a la utilización de los diarios, tanto en el proceso de formación como de desarrollo de los docentes, Anijovich (op. cit) llama la atención sobre el hecho de que este instrumento metodológico cuenta con ciertas limitaciones, en tanto es posible que los docentes desarrollen narraciones fuertemente descriptivas y con pocas evidencias en hechos reales, que tienen un bajo e inclusive nulo impacto en el proceso de formación.

Universidad de San Andrés

Coincidiendo con este diagnóstico, Zabala (1991), destaca la importancia de considerar dos variables básicas en el desarrollo, análisis y estudio de los diarios. En primer lugar, debemos preguntarnos por la riqueza informativa, en tanto lo que convierte a un diario en un importante documento para el desarrollo personal y profesional, es que en él se pueda contrastar tanto lo objetivo-descriptivo como lo reflexivo-personal. En segundo lugar, debemos considerar la sistematicidad de las observaciones recogidas, en tanto una riqueza esencial de los diarios es la posibilidad de realizar una lectura diacrónica de los acontecimientos, y analizar la evolución de los hechos.

El uso de los diarios como estrategia de investigación

Los diarios son, antes que nada, documentos personales que presentan relatos en los que se da cuenta de la experiencia de una persona que expone su actividad como ser humano y como partícipe de la vida social (Zabala, op. cit.). Dentro del campo de las Ciencias Sociales, los diarios se han posicionado como recursos valiosos para la investigación científica. Sin embargo, existen numerosas críticas a la utilización de los relatos autobiográficos como estrategia de investigación relevante. Fundamentalmente, en torno a la veracidad de los relatos, en tanto muchos investigadores ponen en duda la posibilidad de acceder a la realidad a través de ellos.

Como describe Zabala (op. cit.) lo que se presenta es un problema conceptual. El autor explica que los diarios pueden ser utilizados, por un lado, como estrategia metodológica que permite acceder a lo objetivo de una situación a través de la versión subjetiva que de ella dan los sujetos. Por otro lado, siguiendo al autor, los diarios como estrategia de investigación pueden centrarse en analizar la percepción subjetiva de los actores, de manera que lo subjetivo se convierte en objeto de la investigación, cuya interpretación se sitúa en el marco de los datos objetivos que el propio documento personal proporciona. Este último es el caso de aquellas investigaciones que estudian los diarios de los docentes tanto en formación como en servicio. En estos casos, la pregunta no se interroga porque de la realidad más amplia podemos descubrir en esos relatos, sino por como el sujeto relata vivenciar, confrontar, ejecutar, resolver, analizar, y dudar de su experiencia.

Universidad de San Andrés

Coincidimos aquí con lo expuesto por Zabala (op. cit.), quien considera que el trabajo con documentos narrativos personales implica, desde luego, riesgos metodológicos, inherentes por un lado a su inserción en el contexto de la investigación cualitativa, y por otro a la particular naturaleza de los datos en sí (narraciones llevadas a cabo por el propio sujeto). Más allá de estas cuestiones, el autor considera a los diarios como una estrategia de investigación potente. Asimismo, llama la atención sobre una serie de salvaguardias técnicas y de contextualización pragmática necesarias de ser tenidas en cuenta a la hora de utilizar esta estrategia de investigación.

En primer lugar, el autor señala que es fundamental plantearse a qué responde el diario en sí y lo que en él se cuenta. En tal sentido, invita a los investigadores a hacerse una serie de preguntas: ¿el proceso reflexivo que hace posible el diario refleja una conducta habitual del sujeto o una sola respuesta coyuntural a la necesidad de escribir el diario?, ¿los contenidos que el diario transmite se corresponden con lo que es la marcha habitual de las clases o más bien con una "reconstrucción" para el diario?, ¿hasta qué punto el diario refleja o por el contrario altera la marcha "normal" de los profesores y de sus clases?

En segundo lugar, recomienda a los investigadores considerar que los diarios nos permiten estudiar (observar) como actúa la gente cuando no es observada. En otras palabras, los profesores los escriben como material de investigación y/o desarrollo profesional, pero bajo la pretensión de que deben escribirlos como si nadie fuera leerlos. Zabala (op. cit.) sostiene que el contexto pragmático de realización de los diarios es un punto técnico fundamental. Según el autor, dicho contexto se encuentra definido por tres parámetros. En primer lugar, el tipo de solicitud a que responde el diario. En segundo lugar, desde que percepción de sí mismo y del investigador elabora el profesor el diario. En tercer lugar, como se resuelve la dialéctica privacidad-publicidad con respecto a los contenidos del diario.

> "La cuestión de la solicitud puede situar al diario en contextos muy diversos: puede tratarse de una actividad inscrita en un proceso de investigación, puede ser algo realizado a iniciativa del propio profesor, puede tratarse de una actividad enmarcada en un proceso formativo (por ejemplo, en los períodos de prácticas de los alumnos de magisterio), puede tratarse de un documento para analizar y evaluar a los profesores" (Zabala, op. cit.:53)

Universidad de San Andrés

El autor reconoce que, en la medida en que el destinatario del diario aparezca investido de poder, y en la medida en que tal poder lo sitúe en una posición distante y evaluadora, la naturalidad del diario decae, dado que el autor del diario se ve (consciente o inconscientemente) impelido a elaborar un discurso artificial y autojustificativo.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Estrategia general

> "Interesarse por el estudio de la reflexión conduce ineluctablemente a la cuestión del método a utilizar. Primero, hay que considerar que tratándose de un proceso interno no podemos acceder a otra cosa que, a la observación de sus manifestaciones, y eso con absoluta reserva (…) Al recurrir al análisis del discurso verbal o escrito de aquel que comparte su reflexión, depende de su voluntad. No obstante esos límites, la reflexión suscita el interés de investigadores que buscan establecer dispositivos metodológicos susceptibles de aprehenderla" (Corre Molina, 2014:73).

Para el desarrollo de este estudio, optamos por un enfoque metodológico de tipo cualitativo como estrategia de investigación, centrado en el análisis de las reflexiones de docentes, dentro de un programa de formación docente.

Para ello, se llevó a cabo un análisis de las narraciones de docentes en formación, a través del estudio de sus diarios de formación, elaborados dentro del marco de la asignatura Análisis y Reflexión de la Práctica Educativa (en adelante ARPE), en la cual los futuros docentes llevan a cabo sus prácticas (comúnmente conocido como Residencia Pedagógica[6]). Siguiendo la investigación que se toma como base, la selección de la metodología a utilizar responde a considerar, por un lado, que el narrar de los docentes en formación nos permite abordar su reflexión; y por otro, que el fenómeno a analizar es complejo y no puede ser abordado a través de mediciones o verificaciones causa-efecto, en tanto se trata de descubrir y analizar procesos (Anijovich y Cappelletti, 2010).

A fin de llevar a cabo el estudio cualitativo propuesto, para el análisis de las fuentes primarias se tomó como insumo la matriz de análisis propuesta por Anijovich y Cappelletti (op. cit.), al considerar que su utilización nos permitiría sistematizar evidencias presentes en las narrativas acerca de los contenidos y modos de reflexionar de los docentes en formación. Asimismo, la presente investigación intenta ser una continuidad de la

[6] Este espacio forma parte del campo de la práctica profesional, donde se desarrolla a modo formativo la práctica de enseñanza en el aula.

desarrollada por las mencionadas autoras[7], al ampliar el universo de estudio a la formación de docentes de una variedad de profesiones dentro del campo de las Ciencias Sociales.

Universo y unidad de análisis

Para el desarrollo de la presente investigación, el universo de estudio seleccionado quedó delimitado a estudiantes de profesorados universitarios que tuvieran una formación disciplinar en el campo de las Ciencias Sociales, y que se encontraran cursando su formación docente en el marco de un programa de formación que adhiriera al paradigma del profesional reflexivo. Bajo estas preferencias, se seleccionó la asignatura Análisis y Reflexión de la Práctica Educativa (ARPE)[8] del Prof. Superior en Ciencias Sociales de la Universidad de San Andrés. Este es un espacio donde se intenta que los docentes en formación comiencen por medio de la práctica un proceso de construcción de la identidad profesional, donde la revisión de la autobiografía escolar y la reflexión sobre la práctica a través de la narración ocupa un rol fundamental.

Una vez seleccionado el espacio curricular, procedimos contactando a los docentes de dicho espacio curricular. Al recibirse una respuesta favorable por parte de la cátedra, se decidió que íbamos a trabajar con ella, y el universo de análisis quedó constituido por aquellos alumnos que en el primer semestre del 2016 finalizaron la asignatura ARPE. Consecuentemente, las coordenadas espaciales en las cuales este estudio se inserta refieren a la Argentina. Más específicamente, a la ciudad de San Fernando, dentro de la provincia de Buenos Aires, en donde se emplaza la casa de estudios en cuestión (Universidad de San Andrés).

[7] La investigación de Anijovich y Cappelletti (2010) se propuso sistemarizar y formular categorias teóricas específicas en el marco de la conceptualización de la docencia como práctica reflexiva. Con el objeto de generar conocimientos acerca de los contenidos y niveles de las reflexiones de los docentes en formación, las autoras relevaron y sistematizaron producciones narrativas (autobiografías y diarios de formación) realizadas por abogados que se encontraban cursando el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Universidad de Buenos Aires. En las conclusiones de dicho estudio se resalta la importancia de evaluar, en fututas investigaciones, si las conclusiones a las cuales arribaron son similares en los casos de docentes en formación de otras profesiones.

[8] La asignatura se desarrolla a lo largo de todo el Porf. Superior en Ciencias Sociales de la Universidad de San Andrés, y presenta el objetivo de formar docentes reflexivos. Su fundamentación parte de considerar que el punto de partida de la formación es la propia experiencia. Esto requiere que la formación docente abarque la historia personal y profesional de los docentes en formación, en un recorrido que transite entre la teoría y la práctica, tomando en cuenta el conjunto de los procesos cognitivos y afectivos, y enmarcándolos en un contexto institucional y socio-político determinado.

Por su parte, las unidades de análisis quedaron representadas por seis casos (docentes en formación con distintas profesiones de base) que prestaron el consentimiento para que sus diarios de formación fueran utilizados como material para el análisis de la presente investigación. Si bien el número no es representativo, cabe mencionar que la intención de la presente investigación no es hacer generalizaciones, sino comprender cuestiones vinculadas con la reflexión de la propia práctica en la formación docente y, puntualmente, avanzar en la incipiente sistematicidad de la investigación de la reflexión de los docentes en el país. La presente investigación se presenta como un estudio preliminar, que avanza en la sistematización y el análisis de seis diarios de docentes en formación con distintas profesiones de base. Ineludiblemente, futuros estudios complementarios deberían ampliar las unidades de análisis.

Acerca del desarrollo de la investigación

Recolección de datos

Las fuentes primarias que se utilizaron fueron los diarios de formación escritos por los alumnos, los cuales redactan desde el momento en que empiezan a planificar sus prácticas, hasta haberlas finalizado. Por su parte, las fuentes secundarias quedaron compuestas por las investigaciones y bibliografía referidas al tema en cuestión.

El trabajo con producciones escritas, si bien presenta importantes ventajas para develar aquellos procesos de difícil acceso directo como lo es la reflexión, cuenta con algunas desventajas. Por un lado, los textos pueden ser escritos para el docente del curso, es decir, como un "deber ser" muy vinculado con la aprobación de la asignatura. Por el otro, la falta de práctica de procesos reflexivos puede construir otro limitante.

En el caso seleccionado para ser analizado, la propuesta que se le realiza a los alumnos comienza con la entrega de una Dossier de "Orientaciones para la escritura del diario de formación" (ver anexo 1), donde se indica:

> "Durante la instancia de prácticas en las instituciones se solicita que escriban su diario de formación de uno de los niveles educativos donde realizan las prácticas (…) El diario tiene como propósito que narren sus primeras prácticas en las escuelas y en la universidad o profesorado de acuerdo al nivel seleccionado para esta tarea. Se trata de contar experiencias, recuperar recuerdos, expresar dudas e interrogantes, expectativas, sentimientos e invitarlos a reflexionar sobre la propia práctica docente".

En el Dossier se indica a los estudiantes que comiencen a realizar sus registros narrativos desde el inicio de las prácticas, y mantengan esta actividad constante a lo largo de todo el cuatrimestre. Se recomienda además tomar la escritura del diario como un eje de la práctica, y tenerlo siempre presente haciendo anotaciones breves y espontáneas a medida que suceden los hechos. Asimismo, se presentan una serie de recomendaciones sobre cómo escribir el diario, y se detallan una serie de preguntas que pueden ayudar a los estudiantes en el análisis y reflexión de sus prácticas:

> "¿Cómo fue el proceso de planificación de las clases? ¿Cuáles fueron los aspectos positivos y negativos de la planificación? ¿Qué te resultó fácil y/o difícil de realizar en el aula? ¿Cómo te parece que trabajó el grupo de alumnos? ¿Qué pensas sobre los alumnos? ¿Cómo manejas el contenido? ¿Qué te gustó de la práctica? ¿Cuáles eran tus dudas? ¿Cómo podrías mejorar tu trabajo? ¿En qué destrezas o conocimientos como docente te destacas y cuáles te requieren más trabajo?"

Cabe mencionar que los diarios de formación analizados forman parte de la evaluación de la asignatura ARPE. Es decir, para acreditar la materia, los alumnos deben presentar a modo de trabajo final sus diarios de formación.

Análisis de datos

El análisis de los diarios requirió el uso de categorías teóricas para comprender e interpretar el material. Esta interpretación no se asumió como única, ni como una verdad absoluta, sino como un posible análisis entre otras posibles miradas. Esta lógica es consistente con el objeto a estudiar, ya que las reflexiones de los docentes en formación no son visibles o asequibles y cada una de ellas necesita ser descripta, analizada e interpretada. En cuanto a las categorías teóricas utilizadas para conocer sobre que reflexionan los docentes en formación, estas quedaron delimitadas por las desarrolladas por Anijovich y Cappelletti (2010).

En cuanto al proceso de análisis, en primer lugar, se asignó un número a cada diario (del 1 al 6), y se leyeron todos los diarios de manera general. Luego, se leyeron de modo más focalizado y comparado, buscando identificar tópicos recurrentes en los distintos diarios. En esta segunda lectura, se fueron marcando aquellos fragmentos que podían ser categorizados, y se evaluó la recurrencia de las categorías de análisis previamente seleccionadas. Como consecuencia, se realizaron algunas modificaciones a las categorías

QUAERERE VERUM
Universidad de San Andrés

desarrolladas por Anijovich y Cappelletti (2010), tomadas como base en el presente estudio. En primer lugar, dentro de la categoría planificación, se incorporó el indicador "uso del espacio". Asimismo, dentro de la categoría referencias a sí mismo, se especificó con mayor claridad que el indicador de sentimientos, pensamientos y expectativas hace referencia al propio desempeño de los docentes en formación en sus prácticas y al "ser docente". Por otro lado, se agregó una nueva categoría denominada "utilidad del diario", haciendo referencia a las valoraciones- tanto positivas como negativas- que los docentes en formación realizan sobre la utilidad del diario como herramienta de formación y reflexión. Las lecturas comparadas y los cambios en las categorías de análisis fueron acompañadas por un constante proceso espiralado entre los fenómenos empíricos y las teorías centrales, buscando llevar a cabo un análisis profundo de las fuentes. En tercer lugar, se construyó una base de datos (ver anexo 3) organizada en función de las categorías de análisis consideradas. Cada fragmento marcado se transcribió a esta base de datos, lo que facilitó la escritura posterior de un apartado de la investigación destinado al análisis de los datos. En total, se trabajó con un total de 100 fragmentos seleccionados en los 6 diarios.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

ANÁLISIS

En este apartado se intenta dar cuenta, a partir del estudio de una cantidad limitada de diarios de formación, sobre qué reflexionan los docentes en formación en la etapa en que planifica y llevan a cabo sus prácticas. Tal como lo indica el primer objetivo específico de la presente investigación, la intención que guía este análisis refiere a identificar los estímulos y contenidos que se evidencian en los diarios de formación de futuros docentes.

Tomando como insumo fundamental las categorías de análisis de Anijovich y Cappelletti (2010), y a partir de una lectura comparada de los diarios, acompañada por un constante proceso espiralado entre los fenómenos empíricos y las teóricas centrales, se llevó a cabo el análisis que se presenta debajo. El mismo se organiza en función de los tres estímulos y contenidos que evidencian mayor presencia en los casos analizados: la planificación y puesta en práctica de la enseñanza, las referencias a sí mismo, y las valoraciones sobre la utilidad del diario como herramienta de formación y reflexión.

A continuación, a modo introductorio, se presenta un cuadro de frecuencia con la cantidad de fragmentos analizados por categoría e indicador (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Cantidad de fragmentos analizados por categoría e indicador.

Categoría	Indicador	Cantidad de fragmentos
Planificación y puesta en práctica	Contenidos de la clase	16
	Diseño de actividades de aprendizaje	15
	Recursos utilizados en clase	3
	Uso del tiempo	12
	Uso del espacio	6
Referencia a si mismo	Sentimientos, pensamientos y expectativas sobre el propio desempeño y el ser docente	31
	Autobiografía	4
Utilidad del diario	Valoraciones positivas	10
	Valoraciones negativas	3
Total		**100**

Fuente: elaboración propia en base a Anijovich y Cappelletti (2010).

Enseñanza: planificación y puesta en práctica

> "La materia es bastante abstracta y, a juzgar por lo que observé, no todos los estudiantes muestran el mismo interés. Aunque, pensándolo bien, puede pasar con todas las materias en algún momento. ¡Tengo que pensar un buen "gancho" para

> atraer la atención y el interés de todos! ¿Qué hacer con los bancos, el espacio, las actividades, los recursos? Mi cabeza no para..." (Diario 1, fragmento1).

En los diarios analizados se encontraron distintos párrafos que hacen alusión al proceso de planificación y/o a los componentes de la planificación. Algunos de ellos, aluden a los contenidos de la clase, otros al diseño de las actividades, a los recursos a utilizar en la clase, al uso del tiempo y al uso el espacio. Por su parte, otros fragmentos refieren al proceso de planificación, pero desde el plano psicológico, haciendo alusión a las tensiones que ello representa. Asimismo, estos fragmentos se diferencian entre sí temporalmente: algunos hacen referencia al proceso de planificación previo a las prácticas, y otros a los resultados, es decir, analizan lo planificado a la luz de la práctica ya dada.

Los contenidos de la clase

A juzgar por lo que se relata en los diarios de formación analizados, los contenidos de la clase son una de las cuestiones vinculadas con la planificación y puesta en práctica que más preocupa y ocupa a los docentes en formación a la hora de planificar sus prácticas. Al momento de diseñar sus prácticas, es recurrente la reflexión en torno a la dificultad de "recortar" y "precisar" los contenidos a enseñar. Es decir, se observa una clara tensión frente a la jerarquización y recorte de los contenidos a enseñar:

> "Debo "RECORTAR", seleccionar temas (creo que es lo que más me cuesta). Tengo que ORDENAR el paso a paso. Noté que es tal el temor de caer en una clase expositiva, que hice mucho hincapié en las actividades y no determiné como iba a desarrollar el contenido. También advertí que, según como había planificado mi 1ra clase, parecía querer abarcar todo. DEBO PRECISAR"(Diario 1, fragmneto 3).

Asimismo, en los momentos de realizar la planificación de las prácticas, es recurrente la alusión al sentirse preocupados frente a la situación de tener que abordar temas "aburridos" que "van en contra" de poder diseñar una clase "atractiva", "desafiante" y "divertida": "Me preocupa cómo me recibirán esta vez. Los temas que tengo que dar no son atractivos" (Diario 1, fragmento 4).

En función del análisis llevado a cabo, se evidencia también que preocupa a los docentes en formación el hecho de que los contenidos a enseñar sean muy "complejos", "difíciles" y "duros":

> "Me cuesta mucho Vygotsky para adolescentes. Tengo presente ese recuerdo de mis compañeras de colegio detestando la psicología, y creo que Vygotsky es difícil, y va a ser aún más difícil amigar a los chicos con esa teoría" (Diario 6, fragmento 15).

Por otro lado, los contenidos que los docentes titulares de los espacios donde los futuros docentes harán sus prácticas definen suelen ser un motivo de nerviosísimo y preocupación para los docentes en formación, ya que muchas veces son muy complejos, son muy amplios, o bien los practicantes sienten no manejarlos:

> "Al sentarme a realizar la planificación me topé con el primer freno: un texto de filosofía un tanto complejo, que el profesor me había hecho hincapié en que dé en clase. Empecé a hacer un Prezi, pero tampoco era por ese lado, demasiada teoría" (Diario 2, fragmento 6).
> "Se comienzan a definir las prácticas en el nivel superior. Estaba a la espera del listado de temas y hoy el profesor titular me envió la unidad sobre la que quiere que trabaje. Me parece un tanto ambicioso para tres clases, no voy a poder cubrir todos esos temas. Me preocupa" (Diario 3, fragmento 11).

A partir de las evidencias analizadas, notamos que el vínculo con los docentes titulares en torno a la definición de los contenidos a abordar durante las prácticas se vuelve también tenso cuando estos dan "demasiada libertad" a los practicantes para elegir los contenidos que quieran abordar durante las prácticas:

> "Tanta libertad se convertía automáticamente en presión para mí. Soy muy autoexigente. Por lo cual debía ir regulando esto, planeado intercambios con ella a medida que avanzaba en la planificación. Le pedí bibliografía y me dijo que ella leía de todos lados, por lo que decidí utilizar la propia. ¿Por dónde comenzar?" (Diario 6, fragmento 13).
> "Le mando una lista con los temas que podría tratar en las dos clases, para que ella me marque que daría y que no, o si le parece bien. Me responde que dé lo que quiera. Si bien creo que lo hace con buena intención, para no presionarme, a mí me orientaría saber cuál de esos temas suele dar ella, o poner más énfasis" (Diario 6, fragmento 14).

Por otro lado, frente al contenido a enseñar los docentes en formación hacen alusiones a la distancia entre lo estudiado en la facultad, lo que establece el programa del curso donde realizarán sus prácticas y los conocimientos previos de los alumnos:

> "En cuanto al nivel a las prácticas en nivel superior, también me genera ansiedad porque es muy nuevo para mí: no estoy tan metida con los contenidos y el programa, sólo lo que recuerdo del momento en que cursé la materia y fue hace muchos años" (Diario 3, fragmento 10).
> "Pensé que lo fundamental era elegir un tema de la unidad que me hiciera sentir confiada. No me gustaba mucho el orden de la unidad, es decir, de los temas. Pensé

> en elegir a Piaget y Vygotsky, si bien son temas difíciles para "hacer llegar" a los adolescentes, son temas que me gustan, los trabajé mucho en la universidad. Los puedo transmitir con entusiasmo, planificar y buscar o pensar ideas o actividades. Será más sencillo y motivador" (Diario 6, fragmento 13).

Una vez que las prácticas tuvieron lugar, las narraciones de los docentes en formación pasan a estar cargadas por la reflexión sobre como llevaron adelante el manejo del contenido en sus clases.

> "Esta segunda clase era más teórica que la anterior. Creo que el punto más débil de este encuentro fue que no se entendió el concepto. Le dediqué poco tiempo a dar el contenido "fuerte" de la planificación y mucho a escuchar lo que tenían para decir las alumnas" (Diario 2, fragmento 7).
> "Me quedó un poco de sabor amargo el hecho de que lo teórico, o el contenido fuerte de la clase, pasó a segundo plano. Igual creo que con la práctica eso es algo que se mejora, y que se maneja también con conocimiento del grupo" (Diario 2, fragmento 8).
> "Volví a comprobar que me quedé un poco atrás con el contenido que tenía pensado dar, y no avancé en el pensamiento crítico, usando solamente lo que ellas ya sabían" (Diario 2, fragmento 9).
> "Por sus consultas me di cuenta que debía haber explicado más. Por miedo de no irme por las ramas no lo hice demasiado. Terminé yo misma siendo bastante general. Me queda de desafío para la próxima clase pensar bien como trabajar los contenidos. Creo que la clave está ahí"(Diario 4, fragmento 12).

Como plantean Anijovich y Cappelletti (2010), frente a la planificación de los contenidos a enseñar, los docentes en formación se ven expuestos a realizar sus primeras transposiciones didácticas, lo que los confronta con su relación con el propio saber, y les despierta múltiples inquietudes, miedos e inseguridades.

El diseño de las actividades de aprendizaje

En relación con el diseño de las actividades de aprendizaje, los diarios analizados evidencian que los docentes en formación suelen experimentar con frecuencia dificultad para diseñar actividades acordes a los contenidos a enseñar:

> "Planificando las prácticas de Nivel Superior se me hace difícil pensar una actividad a fin al tema que debo presentar. Es un tema técnico. Me sale humo de la cabeza de tanto pensar, pero no logro encontrar una actividad que sea acorde al tema" (Diario 1, fragmento 17).
> "Todavía no encuentro la vuelta a cómo presentar el tema y qué tipo de actividad hacer con los chicos" (Diario3, fragmento 19).
> "Me está resultado difícil pensar qué actividades hacer. El tema lo tengo muy trabajado pero mi propia experiencia ha sido netamente teórica y me cuesta diseñar una actividad" (Diario 4, fragmento 23).

> "Me sigue costando encontrar actividades disparadoras que permitan trabajar los contenidos y no solo escuchar las explicaciones sobre el mismo" (Diario 4, fragmento 24).
> "Recibo la segunda devolución de mi tutora sobre la planificación. Me doy cuenta que lo que más me cuesta es pensar cómo hacer las actividades para poder explicar la teoría en forma clara y con ejemplo" (Diario 6, fragmento 31).

En base a esta complejidad, muchos de los docentes en formación a través de su narración dan cuenta, y por tanto hacen consiente, el proceso de diseño de las actividades y la justificación por cual las eligieron:

> "La dinámica de afiches surgió porque fue una actividad que hicimos en el profesorado, donde el aula luego se convirtió en una especie de museo, y nosotros lo recorríamos nutriéndonos del trabajo de los otros. Me gustó porque, en primer lugar, involucra otras habilidades y permite que otros chicos también se luzcan. Además, me gusta realizar actividades en grupo, donde los alumnos interactúen, resuelvan posibles y eventuales conflictos, tengan que realizar consensos, pongan en práctica su tolerancia y respeto al otro" (Diario 3, fragmento 20).
> "La idea de la tarjeta de salida la tome del Profesorado porque fue utilizada allí. Me gustó la idea del feedback y de saber qué cosas quedaron pendientes porque no todos los alumnos se animan a preguntar" (Diario 3, fragmento 22).
> "La propuesta que hice fue crear un aula-taller de escritura y expresión. La idea era que los chicos trabajen de forma grupal y escribieran un cuento de género policial" (Diario 5, fragmento 27).
> "Mi cabeza está pensando en la clase. Tomo un papel y comienzo a escribir los objetivos de la clase que quiero trabajar con los chicos: lectura y comprensión, creatividad, expresión oral y escrita, trabajo entre pares. Ahora debo pensar características y elementos del género policial. Se me ocurre pedirles ayuda a mis compañeros del profesorado. Les doy un papel para que anoten cualquier elemento que se les venga a la cabeza cuando imaginan una historia policial. Pensé que sería desafiante para mi conseguir estos elementos y llevarlos a la clase para que los chicos puedan escribir sus cuentos policiales" (Diario 5, fragmento 29).

Tal como se evidencia en los fragmentos anteriormente presentados, resalta el hecho de que muchos docentes encuentran en el profesorado actividades que identifican como potentes para poner en práctica en sus clases.

Otra preocupación que suele estar presente en las narraciones de los docentes en torno a las actividades, se vincula con la intención de diseñar clases que no sean aburridas: "Comencé a pensar posibles actividades que articularan con las habilidades que quería trabajar durante la clase. Que sea una clase desafiante para mí y para ellos" (Diario 5, fragmento 26). Frente al diseño de actividades, los docentes en formación se preocupan también por contar al momento de la clase con "actividades extras" frente a la posibilidad de "quedarse cortos" o

la “no participación” de los alumnos: "Tengo que planificar la "no participación" por las dudas. Pensé en armar una actividad extra por las dudas" (Diario 6, fragmento 30).

Tal como sucede en el caso de los contenidos, luego de que las prácticas tienen lugar, los docentes en formación suelen reflexionar en torno a su accionar e introducen modificaciones en sus futuras prácticas:

> "Para la próxima vez aprendí que tengo que tener más cosas pensadas, especialmente los puntapiés de las consignas de las actividades para que los chicos piensen situaciones de su vida cotidiana" (Diario 2, fragmento 18).
> "Con la experiencia de la clase pasada pensé que en lugar de trabajar con una guía de preguntas era mejor elaborar una línea de tiempo cronológica" (Diario 3, fragmento 21).
> “Me quedé pensando en que las actividades propuestas apuntaban a la reflexión y demostración. ¿Qué tal si para la próxima le doy una vuelta más?" (Diario 4, fragmento 25).
> "Luego de haber tenido la primera clase y reflexionado sobre la práctica opté por agregar la guía de preguntas orientadoras para que los chicos puedan esquematizar la creación del cuento" (Diario 5, fragmento 28).

Los recursos utilizados en clase

En los diarios analizados la selección y utilización de los recursos no se configura como un tema recurrente. Estos son mencionados tan solo en tres entradas, en las cuales se los nombra con el fin de describir la dificultad de seleccionarlos, la dificultad para utilizarlos, y la satisfacción de haber encontrado un recurso potente:

> "Me preocupa el no usar tecnología. No soy buena con la computadora, aunque reconozco que el paso por el Profesorado de acercó a ella" (Diario 1, fragmento 32).
> "Fue difícil la selección de los recursos para trabajar los contenidos que pretendo abordar” (Diario 3, fragmento 33).
> "Hago la tercera versión de la planificación. Me siento más segura porque encontré un recurso para disparar la clase, una viñeta. También imágenes que apoyen los estadios que voy a explicar y que permitan la comprensión y participación de los alumnos. Me gusta cómo voy avanzando y puliendo lo que hago” (Diario 6, fragmento 34).

El uso del tiempo

Una de las problemáticas más recurrentes en torno a las cuales los docentes en formación explayan sus narraciones refiere a la preocupación por el manejo del tiempo. Al analizar este punto, cabe mencionar que en el marco del programa de formación del cual forman

parte los diarios analizados, cada práctica que estos deben hacer se desarrollan en una hora cátedra (45 minutos) o bien en dos horas cátedra seguidas. En total, los docentes en formación deben acreditar 4hs. cátedra en el nivel medio y 4 hs. cátedra en el nivel superior.

En base al análisis realizado, se evidencia que, al realizar sus primeras planificaciones y prácticas, los docentes en formación descubren que la administración del tiempo no es una tarea sencilla, tanto a la hora de planificar como durante el trascurrir de la clase, y comienzan a reflexionar en torno a ello.

> "Me preocupa el tiempo!!! Dos horas seguidas en Superior… ¿y si me preguntan algo que no sé?" (Diario 1, fragmento 37).
> "La clase arrancó diez minutos más tarde, al principio me estresó un poco y pensé: no llego. Por suerte, pude acomodarme y me dio tiempo para hacer todo lo que planifiqué" (Diario 2, fragmento 38).
> "Me piden que para que no quede cortado de las 2 clases completas de 3 hs. cada una, con un recreo de 20 minutos. ¡Tres horas es un montón! Necesito empezar a pensar que puedo hacer" (Diario 4, fragmento 41).
> "Lo que más me preocupa es calcular bien los tiempos. No sé si algo que pienso que voy a explicar en media hora lo voy a terminar explicando en diez minutos. En esto creo que va a lugar la interacción, que es lo que no puedo calcular, no depende solo de mí, sino de la participación de los alumnos" (Diario 6, fragmento 43).
> "Traté a lo largo de toda la clase de manejarme con el reloj interno. Nunca supe la hora hasta que les di la actividad final" (Diario 6, fragmento 44).
> "Ahí recién miré la hora y quedaban 45 minutos. Me di cuenta que les iba a llevar mucho más que 20 minutos hacer el póster. Me sentía apurada por el tiempo" (Diario 6, fragmento 45)
> "Me quedaban 20 minutos. Rápidamente debía reformular el final de la clase porque no llegaba a pedirles que dibujen la escena o historieta con un concepto aprendido. Como previamente tenía preparadas unas historietas, pasé y las repartí por los bancos" (Diario 6, fragmento 46).

En el caso de las reflexiones que realizan luego de sus prácticas, muchos docentes narran la frustración de haber sentido que les faltó más tiempo para poder abarcar todo lo planificado, dando cuenta también de la dificultad que reviste la administración del tiempo en el transcurrir de la clase: "Me hubiera gustado quedarme más tiempo. Creo que me faltó tiempo. No me quería ir…". "Siempre me falta tiempo. Me voy queriendo quedarme un rato más. Necesito mejorar esto" (Diario 1, fragmento 35).

Asimismo, luego de las prácticas, se evidencia que los docentes reflexionan en torno a este tema, identifican sus dificultades para manejarlo, y se proponen realizar ajustes en su accionar. En relación a esto último, es interesante notar que, a partir de la narración, los docentes en formación descubren sus debilidades y se proponen mejorarlas en las prácticas siguientes.

> "Tengo que trabajar en la optimización del tiempo porque además de no haberlo enunciado en voz alta para que todos escuchen, la última actividad tuvo poca duración porque tocó el timbre" (Diario 3, fragmento 39).
> "Me preocupa el tiempo. Esta vez, a diferencia de la práctica anterior, tengo demasiado. Y cuando me pongo nerviosa tiendo a resumir contenidos, explicando sólo lo más importante. El PPT me quedó muy largo. Nunca antes de clases en nivel superior y menso de 3 hs." (Diario 4, fragmento 42).

El uso del espacio

La organización y uso del espacio se configura como un tópico recurrente, tanto a la hora de planificar las actividades, como en el momento de poner en juego la enseñanza. En ambos casos, los docentes en formación describen la preocupación frente a espacios limitados y la dificultad para agrupar de distintas maneras a los estudiantes.

> "Advertí que el aula es muy pequeña para la cantidad de estudiantes, detalle que me preocupó desde el principio a la hora de encarar alguna actividad. Me siento limitada con el espacio" (Diario 1, fragmento 47).
> "Pienso en el espacio, el aula es muy pequeña para la cantidad de alumnos que hay" (Diario 1, fragmento 48).
> "Supe, al ver la distribución del aula y cantidad de alumnos, que debía cambiar los grupos de trabajo a 4 personas" (Diario 6, fragmento 52).

En otros casos, los docentes en formación explicitan porque decidieron agrupar a los alumnos de una u otra manera, o bien porque eligieron realizar sus prácticas en determinado espacio. Aquí el narrar aparece como herramienta para transparentar aquellas decisiones que suelen quedar ocultas:

> "Decidí poner los bancos en forma de U, lo que contribuyó bastante a que la clase fluya y me permitió moverme con libertad, y acercarme a las chicas y ver si estaban siguiendo las consignas o no" (Diario 2, fragmento 49).
> "Decidí mover los bancos para cambiar la disposición del aula y colocarlos en semicírculo. Me pareció que de esa forma se prestaba a la participación" (Diario 4, fragmento 50).
> "Opté por realizar la clase en un aula especial, con espacio para que los alumnos puedan trabajar cómodos en grupo" (Diario 5, fragmento 51).

Referencias a sí mismo

En los diarios analizados se encontraron párrafos que presentan "referencias a sí mismo", es decir, el foco de la reflexión está puesto en el propio mundo interno del docente. La mayoría de estos párrafos aluden a sentimientos y pensamientos sobre el propio desempeño en las prácticas, ya sea en relación a las expectativas del autor del diario o a las expectativas que imagina que otros actores tienen sobre su actuación. Además, algunos párrafos aluden a los sentimientos, pensamientos y expectativas que los docentes en formación tienen sobre el "ser docente". Se evidencian también pasajes que refieren a sus propias autobiografías, realizando relaciones entre sus experiencias pasadas como alumnos y sus experiencias actuales como (casi) docentes.

Sentimientos, pensamientos y expectativas sobre el propio desempeño en las prácticas y sobre el "ser docente"

Los pasajes de los diarios que se incluyen en esta categoría pueden dividirse entre aquellos que aluden a sentimientos y pensamientos de orden negativo, y lo que refieren a sentimientos y pensamientos de corte positivo.

a. Nerviosismo, ansiedad y tensión

Muchos pasajes hacen referencias a situaciones cargadas de emocionalidad negativa. Así, los docentes en formación, relatan en diversas oportunidades sentirse nerviosos, ansiosos y tensos frente a distintas situaciones. Durante el proceso de planificación, estos sentimientos y pensamientos suelen estar ligados con el hacer frente a lo inesperado, desconocido e imprevisible de la propia práctica docente, y el propio proceso de planificación.

> "Recibo la primera devolución, siento que tengo mucho para trabajar sobre una clase que creía terminada… Y todavía me queda preparar 4 clases más" (Diario 6, fragmento 72).
> "Las preguntas que me hace mi tutora me angustian porque no siento que puedo responderlas: ¿Los chicos tienen nivel para esa actividad? ¿No será mucho el tiempo de exposición? ¿Te vas a apoyar en algún recurso tecnológico? Todo esto es lo que me genera mucha inseguridad. Decido hablarlo con mi tutora. Le digo que no conozco el nivel de los chicos y tengo poca ayuda de la docente titular, que no se si la actividad es efectiva, y que no puedo usar recursos tecnológicos debido a que es un riesgo alto, en un colegio en que hay un sólo cañón, y una o dos computadoras que funcional mal, y en una primera hora, que muchas veces no llega quien tiene la llave" (Diario 6, fragmento 73).

"Voy por la versión 4 de la planificación. Cecilia me envía sugerencias: algunas de cambios posibles y otras de unificación de redacción, por ejemplo. Noto que estamos puliendo. Y me dan ganas también de decir esto lo quiero dejar así". Me ayudan sus sugerencias y me dejan pensando, pero hay algo del orden de lo personal que me dice que me pare donde me siento segura. Van y vienen correcciones" (Diario 6, fragmento 76)

"Esta última semana fue agotadora psicológicamente: tengo en mente empezar a preparar las planificaciones de Nivel Superior y mientras leer para recuperar conceptos, y preparar todos los recursos para las actividades de las clases en secundario me llevó mucho tiempo" (Diario 6, fragmento 77).

"Para el día 1 de las prácticas siento una doble sensación, la tranquilidad de haber preparado todo con responsabilidad, tiempo y a conciencia, y la ansiedad que genera estar dando clases por primera vez en un curso, con la incertidumbre de la cantidad de aspectos que uno no puede calcular, y mi presión a mí misma de estar a la altura de las circunstancias" (Diario 6, fragmento 78).

Durante el desarrollo de las prácticas, los sentimientos y pensamientos teñidos de nerviosismo, ansiedad y tensión aparecen vinculados con decisiones que se deben tomar y cuestiones inesperadas, desconocidas e imprevisibles que surgen en la propia práctica.

"Dudo sobre la viñeta de inicio: ¿la leo sola? ¿llamo a un alumno a leer conmigo? ¿Convoco a uno en particular? Me pongo a dudar del comienzo de la clase y desemboco en una duda sobre toda la clase" (Diario 6, fragmento 79).

"Tuvimos un pequeño malentendido con Rosalía, la profesora titular, respecto de unas fotocopias (ella pensó que yo les iba a leer a las chicas el cuento y yo di por hecho que había una copia para cada una). Por suerte, al darnos cuenta, Rosalía salió disparada a hacer las copias y no pasó nada, pero en el momento me quería morir porque el tema ya no daba para más" (Diario 2, fragmento 63.

b. Miedo

En algunas oportunidades, los docentes manifiestan sentir miedo, por ejemplo, frente al hecho de ser observados y evaluados en su primera práctica: "La instancia de tener a alguien observándote siempre genera miedo y una revolución de sensaciones"(Diario 5, fragmento 67). Asimismo, relatan sentir miedo frente a como resultará la primera experiencia frente a un curso: "Me da bastante miedo, esa es la palabra, en cómo vaya a resultar la experiencia" (Diario 6, fragmento 75). En otros pasajes, se evidencia la presencia de miedo frente a lo inesperado, desconocido e imprevisible de la práctica: "Mis miedos frente a una clase siempre fueron: ¿qué hacer si un chico se "porta mal"? ¿Cómo organizar el trabajo en grupo? ¿Cómo hacer si algún alumno/a no quiere trabajar en la clase?" (Diario 5, fragmento 69).

c. Confusión y falta de control

Por su parte, en los diarios analizados la confusión y falta de control aparece antes del desarrollo de las prácticas, ligada a la obligación de seleccionar los contenidos a abordar durante la práctica:

> "La situación se asemeja al caos. Siento que hay muy poca organización para la materia Construcción de la Ciudadanía en el colegio. No hay conexión entre los distintos profesores de la materia. Cuando pregunto en que tengo que basarme, me responden sobre lo que elijan los chicos. Es un panorama desalentador" (Diario 3, fragmento 65).
> "Tanta libertad se convertía automáticamente en presión para mí. Soy muy autoexigente. Por lo cual debía ir regulando esto, planeado intercambios con ella a medida que avanzaba en la planificación. Le pedí bibliografía y me dijo que ella leía de todos lados, por lo que decidí utilizar la propia. ¿Por dónde comenzar?" (Diario 6, fragmento 71)

d. Desilusión, frustración e insatisfacción

En algunas reflexiones, sé evidencia qué los docentes en formación vivencian sentimientos de desilusión, frustración e insatisfacción, tanto en relación a uno mismo y su accionar, como en relación a los otros (docentes titulares de los espacios donde los docentes en formación dan sus prácticas). En ambos casos, estos sentimientos de índole negativa parecen ponerse en juego frente al reconocimiento del otro.

Universidad de San Andrés

En relación a uno mismo y su accionar, estos sentimientos se manifiestan a partir de la dificultad para diseñar y planificar una clase interesante, y el no lograr captar la atención e interés de los estudiantes: “Luego de mi segunda clase, el día de hoy, me sentí rara. Noté que no logré captar la atención de algunos alumnos ya que tiraban papeles por la ventana durante la clase, llamándoles la atención dos veces. A simple vista se notaba que no estaban atrapados con la actividad. Percibí que no estaban motivados” (Diario 5, fragmento 70).

En relación con los otros, se evidencian sentimientos de desilusión, frustración e insatisfacción en relación a los docentes titulares donde los docentes en formación dan sus prácticas frente a dos situaciones puntuales: el no poder encontrar docentes titulares que presen sus espacios académicos para que los docentes en formación realicen sus prácticas, y las interrupciones “incómodas” e “innecesarias” que los docentes titulares realizan a los docentes en formación cuanto estos últimos están en pleno desarrollo de sus prácticas.

"Sinceramente, no llegué bien a casa. Me tira para atrás esto de tener que tocar para lograr un espacio para mis prácticas (…) Las profesoras de ARPE nos advirtieron que no sería nada fácil conseguir espacios en colegios y universidades; pero nunca pensé que sería tan difícil" (Diario 1. fragmento 55).

"Todo parecía marchar "viento en popa" hasta que un día avancé más en la comunicación vía mail con la profesora titular del curso y le pregunto cuándo podríamos fijar fechas para la observación y las ansiadas prácticas. Al recibir la respuesta, sentí en el cuerpo lo que creí percibir en mi corazón con anterioridad. Los términos de la conversación cambiaron... El problema era la observación, pues el espacio se había cedido solamente para las prácticas, no para la observación (...) Tristeza y desolación (...) Lloré bastante, pero lo peor de todo esto fue que por unos días no pude seguir buscando (...) El comentario generalizado entre compañeros y compañeras del Profesorado es lo difícil que resultada conseguir los espacios para las prácticas. A todos nos pasa lo mismo. Recorrer establecimientos educativos y encontrar un muro: duele, cansa, indigna, desgasta, da bronca" (Diario 1, fragmento 56).

"Pasaron dos días desde que mandé la solicitud para realizar la práctica al director de la carrera y a los profesores en cuestión, pero aún no tengo novedades. Estoy preocupada" (Diario 4, fragmento 66).

"Cuando subieron de formar fueron entrando de a poco los chicos. La docente me preguntó si no me molestaba que se tome diez minutos para entregarles las pruebas porque si no iban a enloquecer. Yo no vi que ningún chico le pregunté por las notas, estaban todos dormidos y muertos de frío. Empezó a repartir una por una las pruebas, en las que casi todo el curso estaba desaprobado. Las frases que les decía a los chicos eran bastante fuertes: "un punto más y lo lograbas", "estudia la próxima", etc. Yo me sentía bastante incómoda y pensaba como seguiría todo después de esto. Cuando terminó de repartir, se corrió a un constado y les dijo a los alumnos que se siente, y dijo un comentario como "qué suerte que hoy no trabajo" y se sentó a un costado. Me sentía muy incómoda" (Diario 6, fragmento 81).

"La profesora titular cuando estaba explicando la consigna, en la cual dije que podían observar un niño conocido o un niño en un espacio público, me dijo que les diga: "la profesora prefiere la segunda". Yo sin mucho énfasis dije "mejor si van a un espacio público". Yo todo se lo había enviado por mail previamente, la idea era tener esos aportes con anticipación. Me había dicho que haga lo que quiera. Sentía que intentaba manejar las cosas tarde" (Diario 6, fragmento 82).

"Cuando estaba terminando de responder dudas, la profesora titular se paró y agregó "les agradezco porque sé que se portaron bien la clase pasada que yo no pude estar, gracias por facilitar la situación". Con esa frase fue como que me cayó la ficha. Ella había sentido invadido su espacio, seguro que inconscientemente, y necesitaba afirmar que se habían portado bien porque ella se los pidió, y confirmar conmigo "que en ese curso nos e puede dar clases", que es la frase que circula por los pasillos. Yo sentí que lo que afectó mi comodidad fue la entrada y salida de la profesora del aula. Me enojó haber perdido 15 minutos, entre el principio y el final donde, además, se vio muy desdibujado mi rol. Suena el timbre del recreo y la profesora me dice: explicas muy bien vos". indicaciones fuera de tiempo. Sentí un malestar interiormente en esos momentos" (Diario 6, fragmento 83).

e. Satisfacción, comodidad y confianza

Entre los afectos de signo positivo encontramos alusiones a sentimientos de satisfacción felicidad y confianza, fundamentalmente en relación a los docentes de ARPE (propuesta curricular dentro de la cual los docentes en formación que narran los diarios realizan sus prácticas) y en relación a sí mismos. En este último caso, los narradores manifiestan la satisfacción y comodidad con la que se desenvuelven ante el "ser docentes".

> "Me siento acompañada, contenida y cuidada" (Diario 1, fragmento 54).
> "Me encantan los colegios, el ambiente de estudio, los libros, los chicos, enseñar, aprender, intercambiar ideas, crecer, compartir" (Diario 1, fragmento 58)
> "Fue un gran descubrimiento para mí sentirme así: no estaba nerviosa, ni durante. Me confirma una vez más que es lo que AMO profundamente" (Diario 1, fragmento 59).

f. Felicidad y agradecimiento

Al igual que las entradas de la referencia anterior, los docentes en formación expresan sentir felicidad y agradecimiento frente a su desenvolvimiento como docentes y la posibilidad de poder formarse para ello:

> "Simplemente soy feliz, porque lo intento, porque me doy una oportunidad… Y siento que puedo, que es posible" (Diario 1, fragmento 53).
> "Mis nervios comenzaron a transformarse en alegría al verlos como disfrutaban de la relación con el saber y creación" (Diario 5, fragmento 58).

Alusiones a la autobiografía

En los diarios tomados como objeto de estudio se evidencia la presencia de párrafos en los que los docentes en formación hacen referencia a recuerdos de profesores de distintos niveles del sistema educativo. Tal como desarrollan Anijovich y Cappelletti (2010), estas evidencias dan cuenta de cómo los docentes en formación actualizan y ponen en juego sus sensaciones y recuerdos del rol de alumno a la hora de comenzar a ubicarse y construirse dentro del rol de docente.

Las referencias a docentes del pasado aparecen, en algunos casos, ligadas tanto a cuestiones destacadas que les gustaría adoptar, como a situaciones históricas más profundas y complejas:

"Me pregunto ¿por qué fui tan atrás en mi historia escolar? ¿Por qué el recuerdo de mi maestra de 1er grado cuando nos pidieron la tarea titulada "un buen profesor"? ¡Qué curioso! A casi un año de la actividad, y escribiendo este diario, surge en mí el interrogante. Yo la adoraba, era muy buena y también había sido mi "seño" de pre escolar. Ella fue la que me ayudó - con su cariño y comprensión- a separarme de mamá y papá, luego de un intento frustrado en otro jardín de infantes al que no quería ir. Sin embargo, me sigo preguntando porqué fui tan lejos. ¿Será que cuando uno está vulnerable se vuelve un poco niño? ¿Será porque sentí que me al arrebataron cuando, al año siguiente de mi primer grado, me enteré que había muerto? Algunos habrán decidido sobre su vida en aquellos años negros de la historia de nuestro país. Yo era pequeña, bastante reservada, y mucho no entendía por qué me habían quitado la posibilidad de volver a verla" (Diario 1, fragmento 84).

"Pasaron los meses de mi paso por el Profesorado y, de pronto, recordé a mi gran profesora de Literatura Italiana… ¡¿cómo olvidarla?! Pina era una señora mayor y se vestía como tal. No había estridencias en su vestimenta, pero sí los había en su personalidad. Estoy segura de que no soy la única alumna que la recuerda. Ella era LA PROFESORA en IMPRENTA MAYÚSCULA. Lo que se dice: "un libro abierto". A esto se sumaba- como dije anteriormente- su personalidad: sus tonos de voz, sus gestos, su gracia. Yo la miraba, la escuchaba, y era MARAVILLOSO vivir semejante fascinación. Disfrutaba sus clases y la atmósfera que allí se creaba; entraba en otra época y me convertía en alguno de sus personajes. Era como estar en una obra de teatro, respiraba y sentía a través de otro. Todo cobraba VIDA con ella y las rimas y los sonetos se convertían en la música de fondo. Mi cuero permanecía en el aula, pero mi alma y mi pensamiento se emprendían viajes increíbles" (Diario 1, fragmento 85).

"El profesor de práctica profesional en una sola presentación dejó en evidencia su humildad. Lejos de lo vanidoso que algunos profesores pueden ser, él no se presentaba como "doctor", ni siquiera como "abogado". Con un tono sereno, no intimidante y muy relajado, nos acompañó en el momento de unir la teoría con la práctica. Recuerdo sus clases: tan organizadas, con los materiales listos, tan claras. Como yo tenía claro que quería enseñar en la facultad, miraba a los profesores y analizaba su forma de enseñar, prestaba atención al contenido como alumna y al cómo como futura docente" (Diario 3, fragmento 86).

En otros casos, los docentes en formación comparan su desempeño actual con los desempeños de los profesores evocados, y las expectativas que ellos habían tenido cuando eran alumnos:

"Recuerdo cuando en el secundario los profesores nos pedían realizar una actividad en grupo y ellos se quedaban en su escritorio leyendo un libro y no veían a nuestros lugares para saber cómo estábamos trabajando. No quiero que eso suceda conmigo y mis alumnos, porque recuerdo que cada uno hacía cualquier cosa y yo sentía que no éramos importantes" (Diario 3, fragmento 87).

Utilidad del diario

Esta categoría refiere al valor que los docentes en formación le asignan a la escritura del diario. En las narrativas analizadas, es posible encontrar fragmentos en los que se realizan valoraciones tanto positivas como críticas a la escritura y uso del diario durante el proceso formativo.

Valoraciones positivas

Las valoraciones positivas suelen referirse a la potencialidad que los docentes en formación encuentran en la escritura del diario para “mirarse a sí mismos”, “verse de otro lugar”, “descubrirse”, etc.

> "Los días pasan y van quedando atrás aquellos en que transcurrían las prácticas. Eso me permite tomar distancia y "verme" desde otro lugar. Me gusta esto de "descubrirme más flexible" en lo que hace a la manera de enseñar. De no haber hecho el Profesorado, las prácticas y escribir este diario, creo que hubiera enseñado de la misma manera que me enseñaron" (Diario 1, fragmento 89).
> "Agradezco el hecho de "volver la mirada sobre mí", la introspección y la reflexión: ¿Qué hice hasta aquí? ¿Qué dejé de hacer? ¿Por qué? ¿Qué quiero seguir haciendo? ¿Qué abandoné? ¿Por qué? ¿Qué cambié? ¿Qué me falta?" (Diario 1, fragmento 90).
> "Me ayuda mucho escribir el diario de formación: primero, para expresarme y volcar en él sentimientos y percepciones; segundo, para repesar mis prácticas, "volver sobre mí", "pensar haciendo" (Diario 1, fragmento 91).
> "Me gusta mucho hacer este trabajo de planificar y recibir devoluciones, ir progresando poco a poco, reflexionar a través del diario. Que escribo y releo. Siento que estoy haciendo un proceso de aprendizaje mirándome. Suelo hacer procesos muy largos para escribir un trabajo, realizar una evaluación, y nunca había podido compartillo como siento que lo hago a través de este diario. Creo que más allá de cual sea el resultado este diario es el "detrás de escenas". Eso me deja tranquila. Soy muchísimo mejor en los procesos que en los resultados, que a veces buscan algo en particular que uno no puede dar" (Diario 6, fragmento 96).

Otros pasajes rescatan el valor de la escritura del diario para poder expresar y trabajar con los propios sentimientos: tanto para dejar aflorar las emociones como para canalizar el nerviosismo, la ansiedad y los miedos: "Llegué a la universidad temprano y me pongo a escribir en el diario para canalizar mi nerviosismo" (Diario 3, fragmento 94).

Por su parte, algunos pasajes dan cuenta del proceso de revisión de la propia práctica que pudieron llevar adelante los docentes en formación. A partir del análisis de estos fragmentos es posible observar la potencialidad de la escritura del diario como dispositivo

de formación relevante para que los docentes en formación vuelvan sobre si, revisen sus propias prácticas, y con ello, den cuenta de sus potencialidades y dificultades.

> "Tengo que ir todavía más preparada a las clases, planear más situaciones posibles, y las salidas correspondientes. Aprender a decir que no para que la clase siga. Y eso es algo que tengo que ponerle espacial atención porque por como soy yo siempre me interesa saber la opinión de las chicas y generar debate. Tengo que preocuparme también porque las alumnas se vayan de mis clases o al menos sepan a dónde recurrir en caso de duda. Aprendí a no juzgar a alas alumnas por sus preguntas o comentarios (están en 1er año y no saben qué es y cómo es una escuela pública). Pero tienen que ver con las realidades de cada uno y creo que se da en todos los ámbitos. Es mucha responsabilidad dar clase, y me propongo estar a la altura en las prácticas en nivel superior" (Diario 2, fragmento 92).
>
> "Escribo este diario y pienso que de esta clase aprendí sobre todo estas dos cosas: que lo que para mí puede ser fácil para los alumnos puede no serlo, y cada una tiene su propio ritmo de aprenderlos; y que para poder hacer ciertos ejercicios y que salgan bien hay que hacerlos y repetirlos muchas veces como para que puedan realizarlo más automáticamente. También, que con paciencia y trabajo todo se puede y que si uno como docente muestra interés los alumnos responden" (Diario 2, fragmento 93)
>
> "Varias preguntas, a partir de la escritura y reflexión, me quedaron resonado en mi cabeza: ¿Cómo conseguir despertar su interés por el aprendizaje? ¿Cómo mantener su atención en la clase? ¿Qué hacer para que lo ya conocido les cause interés y no aburrimiento? ¿Cómo conseguir el anclaje entre una clase y otra?" (Diario 5, fragmento 95).
>
> "Reflexiones y sensaciones luego de la clase: La primera sensación fue de alegría: por el aplauso, por la atención de los chicos, por sus producciones y porque sentía que mi primera clase como profesora había sido buena. También había superado un temor grande de estar al frente, con naturalidad. Creo que mejoré lo que me marcaron: soltarme, tomar confianza, moverme por la clase. En el transcurso de la tarde fui reflexionando sobre las cosas que podrían haber estado mejor. Dos cosas más que hubiera cambiado son: para la actividad final me hubiese gustado volver a pegar el póster que armaron los alumnos con el reconocimiento de imágenes, como soporte visual además del texto que tenían. Mi otra reflexión es no haber establecido un tiempo de trabajo para los posters a los chicos. Siento que me dejé guiar más por cómo avanzaba el grupo y por la hora. Ahí creo que influyó mucho la falta de experiencia. A pesar de llegar al resultado, me hubiese gustado dejar más claros los tiempos" (Diario 6, fragmento 97).

Valoraciones negativas

En los diarios analizados, es posible encontrar fragmentos que aluden, de algún modo, a ciertas limitaciones que presentan los diarios de formación. Algunos docentes en formación llaman la atención sobre cierta incomodidad a la hora de expresar recuerdos y sentimientos que identifican como "muy íntimos". Por otro lado, dan cuenta de cierta tensión entre el ser

evaluados (los diarios analizados forman parte de los requisitos de aprobación de la asignatura de la cual forman parte) y el reflexionar lo más naturalmente posible.

> "Hace muchos años que no escribo un diario, debo reconocer que me entusiasma la idea de volver a hacerlo; sin embargo, me genera cierto pudor, quedar expuesta en carne viva, sin corazas ni escudos de defensa (…) Me quedo pensando. Me pregunto si estaré preparada para que se lean públicamente detalles tan íntimos de mi vida escolar; detalles que me pintan de cuerpo y alma, forma de ser, de ver las cosas y de pensar" (Diario 1, fragmento 98)
>
> "En cuanto al diario de formación voy a tratar de ser constante. Si bien soy muy extrovertida para expresar lo que me sucede, en esta situación es distinto: voy a ser evaluada. No obstante, voy a tratar de ser lo más natural posible" (Diario 3, fragmento 99)
>
> "A la hora de escribir sobre el recorrido de nuestras prácticas docentes podemos incluir conversaciones con uno mismo, emociones, incidentes críticos, estrategias para resolver conflictos, la relación entre la teoría y la práctica. Espero volver todo eso, que además de ayudarme en el proceso cumpla con el propósito que asignaron las profes" (Diario 3, fragmento 100).

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

CONCLUSIONES

En el presente apartado, siguiendo los objetivos de investigación propuestos, se sistematizan las conclusiones a los cuales hemos arribado a partir del análisis llevado a cabo, tanto en torno a sobre que reflexionan los docentes en formación, como sobre los alcances y limitaciones de los diarios como dispositivo de formación.

Antes de dar pie al desarrollo de dichas conclusiones, cabe resaltar que el análisis del contenido de la reflexión de los docentes no solo nos permitió conocer aspectos instrumentales de la enseñanza, sino también llevar a cabo un análisis crítico de aquello que es necesario considerar a la hora de que los docentes en formación llevan a cabo sus prácticas (Anijovich y Cappelletti, 2010). El presente estudio nos permitió conocer que es aquello que más inquieta y ocupa a los docentes en formación tanto antes, como durante y después de sus prácticas. A partir de estas consideraciones, resulta relevante resaltar la importancia de desarrollar una formación docente que, además de considerar a los saberes técnicos, aloje a la propia experiencia y reflexión sobre sí mismo como componentes básicos del desarrollo formativo y profesional (Anijovich, 2014; Ferry, 1990).

Sobre los contenidos de la reflexión en las narraciones de los docentes en formación

Preguntarnos por los disparadores y contenidos de la reflexión a partir del análisis de los diarios de formación implicó, en última instancia, preguntarnos sobre que reflexionan los docentes en formación según sus narrativas.

a. Planificación y puesta en práctica de la enseñanza

A partir del análisis llevado a cabo, notamos que gran parte del contenido de los diarios de los docentes en formación hace alusión a la planificación y puesta en práctica de la enseñanza, centrando la reflexión en cinco tópicos: los contenidos de la clase, el diseño de las actividades, la selección de los recursos, el manejo del tiempo, y la organización y uso del espacio.

En cuanto a los contenidos de la clase, en base al análisis desarrollado, notamos que antes de las prácticas, los docentes en formación reflexionan fundamentalmente sobre:

- La jerarquización de los contenidos

- La obligación de tener que abordar contenidos “aburridos”, “complejos” y/o “duros”
- La relación con el docente titular en torno a la selección de los contenidos, ya sea porque el docente titular define contenidos “amplios” y “complejos” para que los practicantes aborden, o bien porque el docente titular da total libertad al practicante para seleccionarlos
- La distancia entre lo que los docentes en formación estudiaron en la universidad, lo que establece el programa del curso donde darán sus prácticas, y los conocimientos previos de los alumnos

Luego del desarrollo de sus prácticas, los docentes en formación reflexionan también sobre los contenidos de sus clases, pero poniendo el foco en cómo resultó la puesta en práctica del manejo de los contenidos. Notamos que los practicantes vuelven la mirada sobre si, retomando las decisiones que tomaron sobre la selección, organización y jerarquización de los contenidos en su planificación, evaluando como pusieron ello en práctica e introduciendo modificaciones en su futuro accionar.

Por su parte, las reflexiones que se desarrollan en torno al diseño de las actividades, tienen mayor lugar antes del desarrollo de las prácticas. En dicho caso, estas se centran en:

- La dificultad de diseñar actividades acordes a los contenidos a enseñar
- La preocupación por diseñar clases “divertidas” y “desafiantes”
- La preocupación “por quedarse corto” y poder planificar actividades extras
- Describir el proceso de diseño de las actividades y justificar su elección

Luego del desarrollo de las prácticas, los docentes en formación reflexionan también sobre las actividades, pero poniendo el foco ahora en evaluar el propio desempeño durante las actividades realizadas y, en base a ello, realizar modificaciones en las actividades propuestas para futuras prácticas.

En el caso de la selección de los recursos, en los ejemplos analizados la presencia de este tópico es escasa. De todos modos, fue posible notar que esta temática preocupa a los docentes en formación antes del desarrollo de sus prácticas, en torno a tres cuestiones: la dificultad para seleccionarlos, la dificultad para utilizarlos y la satisfacción de encontrar un recurso potente. La escasez de reflexiones en torno este tema probablemente se deba a que los autores de las narrativas analizadas son aún docentes en formación, muchos de ellos sin experiencia, por lo que se encuentran enfrentándose por primera vez a la planificación y puesta en práctica de la enseñanza. Como consecuencia, la selección de los recursos no

parece ser aún una inquietud presente, dado que una batería de cuestiones más elementales los ocupan y preocupan.

Por su parte, el manejo del tiempo se encuentra presente en las reflexiones de los docentes en formación, tanto antes como durante el desarrollo de sus prácticas. Fundamentalmente, las reflexiones están compuestas por preocupaciones en torno a la eficiente administración del tiempo.

Por otro lado, la organización y uso del espacio compone también algunas de las reflexiones de los docentes en formación. Tanto antes como durante del desarrollo de sus prácticas, estos reflexionan sobre cómo organizar la clase en espacios limitados y como agrupar a los estudiantes. Asimismo, luego de sus prácticas, los docentes en formación describen, y por tanto hacen consiente, porque decidieron agrupar a los estudiantes y/o organizar el espacio de determinada manera.

b. Referencias a sí mismo

Los docentes en formación, en muchos casos, reflexionan poniendo el foco en su propio mundo interno, tanto para hacer referencia a sentimientos, pensamientos y expectativas sobre el propio desempeño y el ser docente, como para poner en juego su autobiografía escolar. Tal como plantean Anijovich y Cappelletti (2010), este hallazgo permite decir que resulta valioso considerar en la formación docente no solamente aspectos teóricos, referencias técnicas, sino también brindar la posibilidad de referirse a los procesos reflexivos sobre "sí mismos".

En algunos casos, las reflexiones en torno a los sentimientos, pensamientos y expectativas tienen un tinte positivo. Algunas, dan cuenta de cierta satisfacción, comodidad y confianza, tanto en relación a uno mismo y el "ser docente", como en relación a los otros (la comodidad, el acompañamiento y la confianza que les brindan los docentes del profesorado). Asimismo, algunas reflexiones de los docentes en formación están cargadas de felicitad y agradecimiento por la posibilidad formarse profesionalmente para el desarrollo de su vocación.

Por su parte, las reflexiones cargadas de un tinte negativo, tienen lugar en su mayoría antes y durante el desarrollo de las prácticas. Mientras algunas reflexiones dan cuenta de cierto

nerviosismo, ansiedad y tensión frente a lo inesperado, desconocido e imprevisible de la práctica, y el (arduo) proceso de planificación; otras evidencian la presencia de miedo, fundamentalmente por el ser observado y evaluado. Asimismo, algunas reflexiones dejan ver cierta confusión y falta de control antes del desarrollo de las prácticas en torno a la selección de los contenidos a enseñar. Por su parte, otras reflexiones dan cuenta de sentimientos de desilusión, frustración e insatisfacción, tanto en relación a uno mismo como a los otros. En el primer caso, los docentes en formación suelen reflexionar antes de las prácticas sobre la dificultad para diseñar una clase interesante y, luego de las prácticas, la reflexión pasa a centrarse en las dificultadas para captar el interés de los estudiantes. En relación a los otros, las reflexiones sobre sentimientos de desilusión, frustración e insatisfacción se vinculan, antes del desarrollo de las prácticas, con la dificultad para encontrar espacios curriculares disponibles en donde llevarlas a cabo y, durante el desarrollo de las prácticas, con las interrupciones "incómodas" e "innecesarias" de los docentes titulares.

En cuanto a las reflexiones sobre la autobiografía escolar, estas aparecen cargadas de recuerdos de docentes y permiten realizar relaciones entre experiencias pasadas como alumnos y las experiencias actuales como (casi) docentes. Estas reflexiones se centran en:

- Cuestiones destacadas que les gustaría adoptar
- Aspectos históricos sobre el propio pasaje por el sistema educativo que deciden analizar
- Comparación del propio desempeño con el del docente abocado

Sobre los alcances y limitaciones de los diarios como dispositivo de formación de docentes reflexivos

A través de la escritura de los diarios, en algunos casos, los docentes en formación reflexionan en torno al valor, tanto positivo como negativo, de este dispositivo formativo. Por su parte, las reflexiones cargadas de tinte positivo, dan cuenta explícitamente de ciertos alcances de los diarios de formación:

- Permiten "mirarse a sí mismos"
- Permiten expresar y trabajar sobre los propios sentimientos
- Permiten revisar la propia práctica
- Permiten identificar las propias potencialidades y dificultades

Universidad de San Andrés

Cabe preguntarnos hasta qué punto estas evocaciones que realizan los docentes en formación están sesgadas por las potencialidades del dispositivo que les mencionan a lo largo del profesorado. De todos modos, a partir del análisis llevado a cabo, y tal como se evidenció en la investigación que antecede a la presente (Anijovich y Cappelletti, 2010), notamos que los diarios como dispositivo de formación dan lugar a la reflexión sobre la práctica, habitúan a sus autores a escribir y documentar sus prácticas, permiten conservar impactos emocionales, promueven la toma de conciencia de huellas potentes del paso por la escuela, proporcionan una retroalimentación inmediata y permanente al autor, permiten compartir la propia experiencia con pares y docentes

Por su parte, las reflexiones que presentan valoraciones de tinte negativo, resaltan dos fuertes limitaciones de los diarios como dispositivo de formación:

- Incomodidad para expresar recuerdos y sentimientos íntimos a desconocidos
- Tensión entre desarrollar una escritura "natural" y el "ser evaluado"

Tal como plantea Zabala (1991), el contexto pragmático de realización del diario se determina por el tipo de solicitud a la cual responde (a qué tipo de solicitud responde el docente que lo escribe) y cómo se resuelve la dialéctica privacidad-publicidad con respecto a sus contenidos. El autor explica que la intersección entre estas dos cuestiones puede situar al diario en situaciones muy distintas. Particularmente, cuando este se convierte en un producto evaluable se compromete fuertemente su validez y la naturalidad del relato decae, en tanto el autor del diario se ve, consciente o inconscientemente, impelido a elaborar un discurso artificial y autojustificativo.

Conclusiones generales

Algunos autores (Zeichner, 1999) han puesto de manifiesto que la reflexión puede ayudar a fijar y justificar prácticas docentes que deberían ser revisadas. A partir del análisis llevado a cabo, y en relación con este tipo de observaciones, consideramos relevante destacar la importancia de que los diarios se configuren como un dispositivo público que, más allá de la propia escritura y lectura del autor, se presente a otros actores (pares y docentes), abriendo la puerta a mayores posibilidades de revisión de aquellas cuestiones que en la individualidad podrían perpetuarse o no ser tenidas en cuenta.

Por su parte, al considerar los niveles de reflexividad de Van Maneen (1942), la gran mayoría de las reflexiones analizadas se encuentran en un nivel descriptivo, y son escazas aquellas que alcanzan un nivel crítico. Una posible explicación a este predominio descriptivo podría vincularse con el hecho de que los docentes se encuentran aún en formación, muchos de ellos no cuentan con experiencia en el aula, y todo se presenta como novedoso. Entendemos que el nivel de reflexión se podría profundizar a lo largo de los años de experiencia, y en tanto los autores se conviertan en lectores de sus propios diarios y estén dispuestos a convertirlos en documentos públicos de intercambio con otros docentes, pudiendo acceder a nuevos descubrimientos sobre sí mismos (Anijovich y Cappelletti, 2010).

De ello se desprende que, ni la escritura de un diario de formación, ni el lugar que la propuesta curricular (ARPE) da a la reflexión, garantizan la calidad del pensamiento reflexivo. Si bien ambas cuestiones pueden colaborar con el desarrollo de un pensamiento reflexivo, esto depende fundamentalmente del sujeto implicado. Tal como señala Domingo Rogert (2008) la práctica reflexiva se configura como una metodología que hace pivotar la responsabilidad del aprendizaje casi exclusivamente en el estudiante y qué le exige estar activo, implicado y comprometido con su formación reflexiva, por lo que existe el riesgo de que no todos los estudiantes muestren dichas actitudes o qué algunos no sé muestren favorables a introducirse en los procesos reflexivos, por resultarles abstractos, extraños o arduos.

Más allá de las voluntades individuales, es ineludible en nuestro país al hablar de la formación de los docentes considerar sus condiciones de trabajo y desarrollo profesional. Para que un docente en servicio pueda desarrollar una práctica reflexiva profunda y, por tanto, revisar y mejorar su quehacer constantemente, en necesario revisar y mejorar las condiciones de trabajo y desarrollo profesional docente , ya que estas potencian o limitan dichas posibilidades. Tal como afirma Correa Molina (2014:83)

> "La voluntad de los docentes muchas veces no va necesariamente en coherencia con la disponibilidad de recursos humanos y financieros para el logro de una formación docente de calidad que permita que, primero, en contexto de formación inicial, los futuros docentes sean sensibilizados y formados al análisis reflexivo y que, segundo, en contexto de ejercicio profesional éstos cuenten con los tiempos y condiciones

> necesarias al mantenimiento de la sistematización de la reflexión trabajada durante sus estudios universitarios como sello de profesionalidad. Sin condiciones laborales adecuadas, ni el mejor de los programas de formación logrará que los docentes mantengan los aprendizajes adquiridos en su formación inicial sobre la sistematización del proceso reflexivo, susceptible del continuo mejoramiento de la práctica profesional docente"

A partir del análisis llevado a cabo fue posible evidenciar que la escritura del diario permite a los docentes en formación revisar y trabajar sobre ciertas cuestiones claves a la hora de construirse como docentes. El hecho de que estén signados por la práctica, es decir, que los docentes los escriban mientras están formándose, les permite reflexionar sobre diversas cuestiones claves de la enseñanza y el aprendizaje en el momento mismo en que transcurren, y realizar ajustes en su quehacer. Asimismo, a través de la escritura, los docentes en formación hacen consciente una serie de huellas y decisiones que, de lo contrario, permanecerían ocultas.

BIBLIOGRAFÍA

Aiello, B., Iriarte, L., & Sassi, V. (2011). La narración de la biografía escolar como recurso formativo. In *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas 8, 9 y 10 de agosto de 2011 La Plata. Teoría, formación e intervención en Pedagogía*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.

Albertín Carbó, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. Enseñanza Universitaria, N.º 30; 7-18.

Alliaud, A. (2002). Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Buenos Aires, Papers Eds*, 39-78.

Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, *34*(3), 1-11.

Anijovich, R. C., Mora, G. (2004). El docente reflexivo: clave para la innovación. Jornadas Pedagógicas, Universidad de Palermo. Buenos Aires.

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, G., Sabelli, S. (2009). Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R., Cappelletti, G. (coords.). (2014). Las prácticas como eje de la formación docente. Buenos Aires, Eudeba.

Anijovich, R., Cappelletti, G. (coords.). (2010). La formación docente en Ciencias Jurídicas: dispositivos para la práctica reflexiva. UBACYT.

Apple, M. W., & Jungck, S. (1990). "You Don't Have to Be a Teacher to Teach This Unit:" Teaching, Technology, and Gender in the Classroom. *American Educational Research Journal*, *27*(2), 227-251.

Barba, J.J, González-Calvo, G., & Barba-Martín, R.A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. Revista española de educación física y deportes, (405), 55-63

Barber, M., & Mourshed, M. (2008). Informe McKinsey: Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.

Belvis, E., Pineda, P., Armengol, C., & Moreno, V. (2013). Evaluation of reflective practice in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, *36*(3), 279-292.

Brito, A., & Suárez, D. (2001). Documentar la enseñanza. *Revista El Monitor de la Educación*, (4).

Bolívar, A., Dominguez, J., & Antonio Bolivar, J. D. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*.

Bondía, J. L., Morral, R. A., Ferrer, V., de Lara Ferré, N. P., Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & Greene, M. (1995). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*.

Carretero, M., & Antorresi, A. (2004). "El pensamiento narrativo" en Carretero y Ansensio, Psicología del pensamiento. Alianza, Madrid.

Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales, 107-147.

Chacón Corzo, M; Chacón Contreras, A (2006) Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente.

Choi, T. H. (2013). Autobiographical reflections for teacher professional learning. *Professional development in education*, *39*(5), 822-840.

Clarà, M. (2014). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion.*Journal of Teacher Education*, 0022487114552028.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1998). Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum inquiry*, *28*(2), 149-164.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). Teachers as Curriculum Planners. Narratives of Experience. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Ave., New York, NY 10027.

Correa Molina, E., Chaubet, P., Collin, S., & Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. Estudios pedagógicos (Valdivia), 40(ESPECIAL), 71-86.

Cuenca, L. G., Gorospe, J. M. C., de Aberasturi Apraiz, E. J., & Etxeberria, A. I. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio The reflexive model in teacher training and narrative thinking: a case study of educational innovation in the. *Revista de educación*, *350*, 493-505.

Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Educación, Formación e Investigación., 1(2).

Denton, D. (2011). Reflection and learning: Characteristics, obstacles, and implications. *Educational Philosophy and Theory*, *43*(8), 838-852.

Dewey, J. (1933). *How we think*. Courier Corporation.

Dewey, J. (1935). L*ogic-The theory of inquiry*. Read Books Ltd.

Dolk, M., & den Hertog, J. (2008). Narratives in teacher education. *Interactiv eLearning Environments*, *16*(3), 215-229.

Domingo Roget, À. (2008). La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros. Evaluación de un modelo.

Domingo Roget, À. (2013): El profesional reflexivo. Descripción de las tres fases del pensamiento práctico. Barcelona: Práctica reflexiva.

Dyment, J. E., & O'Connell, T. S. (2011). Assessing the quality of reflection in student journals: A review of the research. *Teaching in Higher Education*, *16*(1), 81-97.

Edelstein, G., Edelstein, A., & Coria, A. (1995). Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia. Kapelusz,.

Elbaz-Luwisch, F. (1997). Narrative research: Political issues and implications. Teaching and teacher education, 13(1), 75-83.

Elbaz–Luwisch, F. (2002). Writing as inquiry: Storying the teaching self in writing workshops. *Curriculum Inquiry*, *32*(4), 403-428.

Elías, M. E., Barcia, M., & Hernando, G. (2012). Influencia en la génesis del concepto de enseñanza reflexiva. *Cuadernos de Educación*, (7).

Fernández, M., & Ramírez, P. (2003). Los relatos de experiencias escolares en la formación docente. *Iberoamericana de Educación*, 1-6.

Gore, J. M., & Zeichner, K. M. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. Teaching and teacher education, 7(2), 119-136.

Gudmunsdottir, S. (1998). La narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. H. Mc EWAN Y K. EGAN, K., La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu.

Hardy, B. (1977). Narrative as a primary act of mind. en M. Meek, A.Warlow y G. Barton, eds., The cool wed (págs 12-33), Londres: Bodley Head.

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and teacher education*, *11*(1), 33-49.

Hébert, C. (2015). Knowing and/or experiencing: a critical examination of the reflective models of John Dewey and Donald Schön. *Reflective Practice*, *16*(3), 361-371.

Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. *H. McEwan y K. Egan (Comps.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, 183-235.

Iglesias Sobero, M.M. (2011). Prácticas reflexivas como medio para un mejor desarrollo profesional: una propuesta colaborativa. Universidad Iberoamericana: México.

Jarpa Azagra, M., Haas Prieto, V., & Collao Donoso, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. Estudios pedagógicos (Valdivia), 43(2), 163-178.

Kligyte, G. (2011). Transformation narratives in academic practice. *International Journal for Academic Development*, *16*(3), 201-213.

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective practice*, *9*(3), 341-360.

Lane, R., McMaster, H., Adnum, J., & Cavanagh, M. (2014). Quality reflective practice in teacher education: A journey towards shared understanding.*Reflective Practice*, *15*(4), 481-494.

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Editorial Paidós Voces de la Educación.

Lyons, N. (Ed.). (2010). *Handbook of reflection and reflective inquiry*. Springer US.

Lodoño Palacio, O., Maldonado Granados, L., & Calderón Villafáñez, L. (2014). Guía para construir estados del arte. International Corporation of Networks and Knowledge: Bogotá.

Martín, S. L. R. (2015). Las narrativas como estrategia de formación docente. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, *7*(2).

Mathewson Mitchell, D. (2013). Thinking through practice: Exploring ways of knowing, understanding and representing the complexity of teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *41*(4), 414-425.

McEwan, H., & Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Mena-Marcos, J., García-Rodríguez, M. L., & Tillema, H. (2013). Student teacher reflective writing: what does it reveal?. *European Journal of Teacher Education*, *36*(2), 147-163.

Moss, G., Springer, T., & Dehr, K. (2008). Guided reflection protocol as narrative inquiry and teacher professional development. *Reflective Practice*, *9*(4), 497-508.

Mourshed, Mona; Chijioke, Chinezi; & Barber, Michael (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. *McKinsey*.

Muñoz, J. J. P. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Nelson, F. L., & Sadler, T. (2013). A third space for reflection by teacher educators: A heuristic for understanding orientations to and components of reflection. *Reflective Practice*, *14*(1), 43-57.

Pedro*, J. Y. (2005). Reflection in teacher education: exploring pre-service teachers' meanings of reflective practice. *Reflective Practice*, *6*(1), 49-66.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó.

Pinar, W. (1988). Whole, bright, deep with understanding: Issues in qualitative research and autobiographical method. *Contemporary curriculum discourses*, 134-153.

Pinar, W. F. (1994). Autobiography and an Architecture of Self (1985). Counterpoints, 2, 201-222.

Prodan, L., & Petit, F. (2013). La autobiografía escolar como dispositivo de formación. Un estudio de caso a partir de las reflexiones de los docentes en formación sobre su trayectoria escolar.

Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis* (Vol. 30). Sage.

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey andreflective thinking. *Teachers college record*, *104*(4), 842-866.

Rogers, R. R. (2001). Reflection in higher education: A concept analysis.*Innovative higher education*,*26*(1), 37-57.

Sanjurjo, L. O. (2009). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Homo Sapiens.

Schön, D. A. (1992). *Formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Seban, D. (2009). Researching reflective field practices of elementary pre-service teachers: two-dimensional analysis of teacher narratives. *Reflective Practice*, *10*(5), 669-681.

Sparks-Langer, G. M., & Colton, A. B. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational leadership*, *48*(6), 37-44.

Stuart, K. (2014). Activity theory as a reflective and analytic tool for action research on multi-professional collaborative practice. *Reflective Practice*, *15*(3), 347-362.

Strong-Wilson, T. (2006). Bringing memory forward: A method for engaging teachers in reflective practice on narrative and memory. *Reflective Practice*,*7*(1), 101-113.

Suárez, D. H., & Ochoa, L. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. *Recuperado de: http://www. porlainclusion.educ.ar/documentos/La_documentacion_narrativa_de_experiencias _pedagogicas. pdf*.

Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. *La documentación narrativa de las prácticas docentes*.

Suárez, D. H., Dávila, P., & Ochoa, L. (2009). La indagación de los mundos escolares a través de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Un aporte teórico y metodológico. *Cuadernos de Educación*, *2*(7), 55-67.

Suárez, D. H. (2010). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes. *D. Andrade de Oliveira y D. Martínez (comps.), Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Experiencias y subjetividad, Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades*, 153-180.

Suárez, D. H. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista*, *27*(1), 390.

Suárez, D. H. (2012). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Revista educación y pedagogía*, *23*(61)

Suárez, D. H. (2014). Espacio (auto) biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista mexicana de investigación educativa*, *19*(62), 762-786.

Tan, J. (2013). Dialoguing written reflections to promote self-efficacy in student teachers. *Reflective Practice*, *14*(6), 814-824.

Terigi, F. (2009). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 89.

Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de educación*, *350*, 123-144.

Terigi, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. *Documento básico*, 7-44.

Toom, A., Husu, J., & Patrikainen, S. (2015). Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, *38*(3), 320-340.

Thorsen, C. A., & DeVore, S. (2013). Analyzing reflection on/for action: A new approach. *Reflective Practice*, *14*(1), 88-103.

Valli, L. (1993). Reconsidering technical and reflective concepts in teacher education. *Action in Teacher Education, 15*(2), 35-44.

Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody journal of Education, 72*(1), 67-88.

Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical.*Curriculum inquiry*, *6*(3), 205-228.

Zabala, M.A. (1991). El diario de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Madrid: NARCEA.

Zabala, M.A. (2002). La enseñanza universitaria. Madrid: NARCEA.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, *220*(44-49).

ANEXOS

Anexo 1. Dossier Orientaciones para la escritura del diario de formación

Dossier

Orientaciones para la escritura del diario de formación

Presentación

Durante la instancia de prácticas en las instituciones se solicita que escriban su diario de formación de uno de los niveles educativos donde realizan las prácticas y la selección de un fragmento del mismo como base de una reflexión. Aquí, se presentan algunas orientaciones y referencias para acompañarlos en el proceso de escritura.

El diario tiene como propósito que narren sus primeras prácticas en las escuelas y en la universidad o profesorado de acuerdo al nivel seleccionado para esta tarea. Se trata de contar experiencias, recuperar recuerdos, expresar dudas interrogantes, expectativas, sentimientos, e invitarlos a reflexionar sobre la propia práctica docente.

Los diarios de formación tienen las siguientes características y potencialidades[1]:

- Generan un espacio para sentarse a pensar en uno mismo, tanto en cuestiones personales como profesionales.
- Favorecen la reflexión y la toma de conciencia sobre lo que se hace, cómo, por qué, y con qué modelos de referencia.
- Promueven la toma de conciencia de los conocimientos tácitos sobre la enseñanza.
- Permiten volver a mirar la situación vivida, reinterpretarla, explicarla y anticipar futuras acciones y decisiones, como así también, identificar el propio proceso de aprendizaje.

En función de lo que se solicita para la elaboración del trabajo final /portafolio, este dossier se organiza en dos partes: la escritura del diario y la selección del fragmento.

a) La escritura del diario

¿Cuándo comienzo a escribir el diario?

Es importante comenzar a realizar un registro desde el inicio de las prácticas. La escritura tiene que ser constante durante todo el cuatrimestre. Si bien habrá momentos más intensos y significativos que requerirán brindarle más tiempo y dedicación, se recomienda tomar la escritura del diario como eje de la práctica y tenerlo siempre presente haciendo anotaciones breves y espontáneas a medida que suceden los hechos.

Si bien se puede considerar la primera práctica como la instancia más importante, hay que tener en cuenta que todo lo que sucede forma parte de este proceso de aprendizaje en su desempeño como docentes. El tiempo y la constancia en la narración son claves y es importante escribir lo más rápido posible, sin que pase demasiado tiempo.

al relatar algún suceso que llamó la atención. No obstante, todas estas cuestiones estarán cargadas de aspectos subjetivos, dado que siempre observamos, relatamos e interpretamos desde una posición determinada. Además de esta cuestión descriptiva, durante la escritura del diario también se realiza un trabajo analítico y valorativo (Porlán y Martín, 1991).

Lo que interesa aquí, es que a medida que narren sus prácticas, realicen un ejercicio de análisis, considerando sus interpretaciones sobre las situaciones, valoraciones, y no se quede sólo en el relato de los sucesos.

El eje del diario es la práctica docente, esto significa, pensar en relación al desempeño en la enseñanza y principalmente en función de las concepciones sobre la enseñanza en un contexto social e institucional determinado.

A continuación se detallan algunas preguntas que pueden colaborar en el análisis y en la reflexión:

¿Cómo fue el proceso de planificación de las clases? ¿Cuáles fueron los aspectos positivos y negativos de la planificación? ¿Qué te resultó fácil y/o difícil de realizar en el aula? ¿Cómo te parece que trabajó el grupo de alumnos? ¿Qué pensas sobre los alumnos? ¿Cómo manejas el contenido? ¿Qué te gustó de la práctica? ¿Cuáles eran tus dudas? ¿Cómo podrías mejorar tu trabajo? ¿En qué destrezas o conocimientos como docente te destacas y cuáles te requieren más trabajo?

Otras preguntas que pueden ayudar a pensar las situaciones, según Shephard:

¿Qué siento sobre esa situación? ¿Qué pienso sobre esa situación? ¿Qué he aprendido?¿Qué acciones implementaré como resultado de lo que he aprendido?

Para finalizar, es necesario remarcar la importancia de **ser lector del propio diario, releer y repensar la historia contada.** Especialmente porque una vez transcurrido el tiempo cuando volvemos a leernos desde otro lugar, observando y recordando la situación vivida surgen otros pensamientos, que colaboran en la reflexión sobre el rol docente.

Anexo 2. Programa de la materia "Análisis y reflexión de la práctica educativa"

FUNDAMENTACIÓN

Esta materia se desarrollará a lo largo de todo el profesorado bajo el paradigma de formar un docente reflexivo.

Los nuevos enfoques de formación docente intentan revertir el eje de la prescripción y centrarla en el análisis de las prácticas. De este modo el punto de partida de la formación es la propia experiencia, para poder abarcar la historia personal y profesional en un recorrido que transita entre la teoría y la práctica y tomando en cuenta el conjunto de los procesos cognitivos y afectivos y enmarcándolos en un contexto institucional y socio-político determinado.

Partimos de entender a la formación como un trayecto, un itinerario. El cual implica no sólo la idea de que hay un proceso vivencial que se continúa en el tiempo, de un encadenamiento de experiencias variadas, sino también la de que el recorrido compromete a la totalidad de la persona y posee, generalmente, un carácter diferenciado o individualizado y que permite una secuencia y continuidad (Camilloni, 2009-17).

Es así que se torna un desafío de la formación pedagógica de profesionales el diseñar propuestas de formación docente que creen condiciones para favorecer la capacidad de los estudiantes (futuros profesionales de la educación), de reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza, utilizando sus conocimientos prácticos.

Recuperar y poner en uso lo aprendido en situaciones de actuación resulta crítico en el caso de la formación profesional, y la tensión teoría-práctica se presenta repetidamente en los debates acerca de la educación superior. Una de las tendencias es poner un mayor énfasis en la práctica como parte de la formación, pero así como los profesionales no pueden renunciar a la intervención, tampoco pueden soslayar el aporte de un conjunto de disciplinas al conocimiento sobre el objeto de su actuación.

Hay variados dispositivos de formación que abonan a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas. En el espacio de ARPE se privilegiarán los relatos autobiográficos educativos y las prácticas simuladas. Los relatos autobiográficos hacen foco en el relato de las experiencias como testimonio, registrando lo significativo, lo relevante, los inconvenientes y lo que es necesario mejorar.

El proceso de escritura abre una puerta sumamente potente para la reflexión. Según Pennebaker (1994), la escritura permite objetivar la experiencia, plasmarla en un papel,

ser escritor y lector a la vez, protagonista y visitante de una experiencia que, en la medida en que es pensada y escrita, puede registrarse para volver a ella más adelante, en otros momentos, con nuevos propósitos.

Las prácticas simuladas son dispositivos de formación basados en interacciones que privilegian el intercambio y la confrontación entre pares. Son propuestas que favorecen el ejercicio de la observación, el desarrollo de competencias comunicativas, la formulación y recepción de retroalimentaciones, la integración de conocimientos de diferentes disciplinas y la articulación entre teoría y práctica.

Consideramos que es posible emplear las simulaciones para generar una práctica reflexiva prestando especial atención a las decisiones que los profesores toman en el proceso de diseño, coordinación y evaluación de sus propias experiencias de enseñanza.

Se trata de llevar adelante un proceso de reflexión sobre la propia práctica y sobre la de otros colegas a través de un trabajo colaborativo que favorezca el intercambio de ideas y amplíe las perspectivas de análisis.

Compartimos la idea de Philippe Perrenoud (2004) quien afirma que "el análisis de la práctica es una forma compleja de interacción social que requiere en primer lugar situarse en registros teóricos, ideológicos, pragmáticos y metodológicos". Se trata de entender por qué, para qué y cómo un profesor lleva adelante su tarea y dar cuenta, de manera explícita de ese conocimiento. Esto es posible si el docente se implica en el análisis de su propia biografía escolar, establece conexiones rigurosas y profundas entre las teorías y las prácticas y, comprende el sentido de la enseñanza.

La práctica reflexiva en el oficio de enseñar conlleva una gran capacidad para reflexionar en la acción y sobre la acción. No se trata de una reflexión episódica, sino de una postura del profesional docente: crear los espacios, tiempos y dispositivos para el análisis de la práctica.

Por otra parte, sostenemos que aprender a observar es fundamental para el desarrollo de profesionales reflexivos. La observación es un hecho cotidiano y espontáneo. Sin haber aprendido cómo observar específicamente en algún campo profesional o en algún campo del saber, hacemos observaciones en diferentes dominios del mundo de la vida y, en base a ellas, construimos conocimientos y experiencias. A su vez, nuestros conocimientos y experiencias inciden en nuestras observaciones.

El desafío de la propuesta de formación consiste en poner en diálogo los campos profesionales de los sujetos en formación con el campo profesional de le enseñanza.

Para ello es necesario conocer y comprender el campo profesional de los otros, reconocer similitudes, diferencias y contradicciones entre ambos, y a su vez considerar que, al interior de cada una de las disciplinas se generan debates que implican modos diferentes y alternativos de pensar un mismo fenómeno.

Este cambio de paradigma producido en el que se pasa de considerar a los profesores como profesionales técnicos que aplicaban un saber producido en los ámbitos de investigación universitaria a entender la importancia del conocimiento profesional procedente de la investigación de las propias acciones en la práctica de aula, es una contribución innegable al mejoramiento de la enseñanza. Considerando esta perspectiva, reflexionar sobre las prácticas de aula, constituye una de las cuestiones esenciales para cualquier mejora, porque no implica sólo pensar en los alumnos y en el acontecer cotidiano, sino que aparece como una de las alternativas que el docente tiene para enriquecer y orientar la planificación propuesta, para seleccionar adecuadas estrategias de enseñanza, para crear actividades pertinentes y vínculos socialmente significativos.

PROPÓSITOS:

- Promover la construcción de un espacio para revisar, analizar y problematizar la propia trayectoria como estudiante y los modelos docentes que la han conformado.

- Ofrecer a los participantes oportunidades para que observen clases, diseñen y lleven a cabo prácticas simuladas al interior del profesorado y prácticas en instituciones educativas de nivel medio y superior.

METAS DE COMPRENSIÓN

Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:

- Qué significa reflexionar sobre sus propias prácticas;
- El valor de compartir sus prácticas con colegas;
- La observación y registro de clases en el nivel medio y superior.

- El análisis de las clases observadas desde los distintos aportes teóricos.
- Las relaciones entre las teorías y las prácticas pedagógicas.
- La planificación de sus propias prácticas pedagógicas.
- Sus prácticas docentes desde los distintos aportes teóricos aprendidos a lo largo de su formación pedagógica.
- El ejercicio del rol docente como programador, enseñante y evaluador.

CONTENIDOS

La formación docente entendida como trayecto. Modelos de formación docente. Los procesos de reflexión y de metacognición.
El conocimiento en acción. La reflexión antes, durante y después de la acción. De la intuición al conocimiento pedagógico.
El docente como planificador, enseñante y evaluador.
Las prácticas de la enseñanza y los dispositivos de formación docente continua. Los dispositivos narrativos y de interacción. La escritura como medio para la reflexión.
Trayecto de formación e identidad profesional docente.
Relación entre teorías y prácticas pedagógicas.
Análisis y reflexión acerca de las prácticas de enseñanza.
La observación. Los sentidos de la observación. Los focos de la observación. Registro de observaciones. Las notas en el trabajo de campo. Los comentarios del observador. Análisis de lo observado. La entrevista pre y pos observación.
Las rutinas, los incidentes críticos, los problemas, los dilemas en el aula.

MODALIDAD DE TRABAJO

Se utilizarán diferentes dispositivos de reflexión y formación continua a lo largo del curso. Se llevarán a cabo actividades de observación, análisis y reflexión crítica de las prácticas en el aula.

RÉGIMEN DE ASISTENCIA Y APROBACIÓN

Regularidad: 80% de asistencia
Participación activa y aportes críticos en las actividades propuestas en el aula.

Análisis y reflexión crítica de las lecturas bibliográficas indicadas.
Cumplimiento en tiempo y forma con los trabajos prácticos que se indiquen durante el curso.
Aprobación de una evaluación final integradora a través de un portafolios.

Anexo 3. Fragmentos analizados por categoría e indicador

CATEGORIA	INDICADOR	# DIARIO	# FRAGMENTO	FRAGMENTO TEXTUAL
Planificación y puesta en práctica	Contenidos de la clase	1	1	"La materia es bastante abstracta y, a juzgar por lo que observé, no todos los estudiantes muestran el mismo interés. Aunque, pensándolo bien, puede pasar con todas las materias en algún momento. ¡Tengo que pensar un buen "gancho" para atraer la atención y el interés de todos! ¿Qué hacer con los bancos, el espacio, las actividades, los recursos? Mi cabeza no para..."
		1	2	"Por momentos me pregunto: ¿podré ejecutar, llevar a cabo, mientras dé clase, todo lo que quiero y tengo en mi cabeza?"
		1	3	"Debo "RECORTAR", seleccionar temas (creo que es lo que más me cuesta). Tengo que ORDENAR el paso a paso. Noté que es tal el temor de caer en una clase expositiva, que hice mucho hincapié en las actividades y no determiné como iba a desarrollar el contenido. También advertí que, según como había planificado mi 1ra clase, parecía querer abarcar todo. DEBO PRECISAR".
		1	4	"Me preocupa cómo me recibirán esta vez. Los temas que tengo que dar no son atractivos"
		2	5	"Aprendí que hay que planificar lo que queremos que se escriba en las carpetas de los alumnos"
		2	6	"Al sentarme a realizar la planificación me topé con el primer freno: un texto de filosofía un tanto complejo, que el profesor me había hecho hincapié en que dé en clase. Empecé a hacer un Prezi, pero tampoco era por ese lado, demasiada teoría"
		2	7	"Esta segunda clase era más teórica que la anterior. Creo que el punto más débil de este encuentro fue que no se entendió el concepto. Le dediqué poco tiempo a dar el contenido "fuerte" de la planificación y mucho a escuchar lo que tenían para decir las alumnas"
		2	8	"Me quedó un poco de sabor amargo el hecho de que lo teórico, o el contenido fuerte de la clase, pasó a segundo plano. Igual creo que con la práctica eso es algo que se mejora, y que se maneja también con conocimiento del grupo".
		2	9	"Volví a comprobar que me quedé un poco atrás con el contenido que tenía pensado dar, y no avancé en el pensamiento crítico, usando solamente lo que ellas ya sabían"
		3	10	"En cuanto al nivel a las prácticas en nivel superior, también me genera ansiedad porque es muy nuevo para mí: no estoy tan metida con los contenidos y el programa, sólo lo que recuerdo del momento en que cursé la materia y fue hace muchos años"
		3	11	" Se comienzan a definir las prácticas en el nivel superior. Estaba a la espera del listado de temas y hoy el profesor titular me envió la unidad sobre la que quiere que trabaje. Me parece un tanto ambicioso para tres clases, no voy a poder cubrir todos esos temas. Me preocupa"
		4	12	"Por sus consultas me di cuenta que debía haber explicado más. Por miedo de no irme por las ramas no lo hice demasiado. Terminé yo misma siendo bastante general. Me queda de desafío para la próxima clase pensar bien como trabajar los contenidos. Creo que la clave está ahí"
		6	13	"Tanta libertad se convertía automáticamente en presión para mí. Soy muy autoexigente. Por lo cual debía ir regulando esto, planeado intercambios con ella a medida que avanzaba en la planificación. Le pedí bibliografía y me dijo que ella leía de todos lados, por lo que decidí utilizar la propia. ¿Por dónde comenzar? Pensé que lo fundamental era elegir un tema de la unidad que me hiciera sentir confiada. No me gustaba mucho el orden de la unidad, es decir, de los temas. Pensé en elegir a Piaget y Vygotsky, si bien son temas difíciles para "hacer llegar" a los adolescentes, son temas que me gustan. Los puedo transmitir con entusiasmo, planificar y buscar o pensar ideas o actividades. Será más sencillo y motivador"
		6	14	"Le mando una lista con los temas que podría tratar en las dos clases, para que ella me marque que daría y que no, o si le parece bien. Me responde que dé lo que quiera. Si bien creo que lo hace con buena intención, para no presionarme, a mí me orientaría saber cuál de esos temas suele dar ella, o poner más énfasis"
		6	15	"Me cuesta mucho Vygotsky para adolescentes. Tengo presente ese recuerdo de mis compañeras de colegio detestando la psicología, y creo que Vygotsky es difícil, y va a ser aún más difícil amigar a los chicos con esa teoría. Les preparé un apunte para acercarlos más fácilmente"
		6	16	"Me ayudaron mucho las prácticas para resignificar mi carrera de psicologóa en la UBA terminada en 2006. Me alegra profundamente recuperar con facilidad los conceptos, saber dónde buscar cuando creía que mucho estaba olvidado. Al no ejercer la docencia, y la psicología ser tan amplia hay temas que no releía hace mucho, me resulta muy enriquecedor hacerlo, y con otra mirada"

CATEGORIA	INDICADOR	# DIARIO	# FRAGMENTO	FRAGMENTO TEXTUAL
Planificación y puesta en práctica	Diseño de actividades de aprendizaje	1	17	"Planificando las prácticas de Nivel Superior se me hace difícil pensar una actividad a fín al tema que debo presentar. Es un tema técnico. Me sale humo de la cabeza de tanto pensar, pero no logro encontrar una actividad que sea acorde al tema.
		2	18	"Para la próxima vez aprendí que tengo que tener más cosas pensadas, especialmente los puntapiés de las consignas de las actividades para que los chicos piensen situaciones de su vida cotidiana"
		3	19	"Todavía no encuentro la vuelta a cómo presentar el tema y qué tipo de actividad hacer con los chicos"
		3	20	"La dinámica de afiches surgió porque fue una actividad que hicimos en el profesorado, donde el aula luego se convirtió en una especie de museo, y nosotros lo recorríamos nutriéndonos del trabajo de los otros. Me gustó porque, en primer lugar, involucra otras habilidades y permite que otros chicos también se luzcan. Además, me gusta realizar actividades en grupo, donde los alumnos interactúen, resuelvan posibles y eventuales conflictos, tengan que realizar consensos, pongan en práctica su tolerancia y respeto al otro"
		3	21	"Con la experiencia de la clase pasada pensé que en lugar de trabajar con una guía de preguntas era mejor elaborar una línea de tiempo cronológica"
		3	22	"La idea de la tarjeta de salida la tome del Profesorado porque fue utilizada allí. Me gustó la idea del feedback y de saber qué cosas quedaron pendientes porque no todos los alumnos se animan a preguntar"
		4	23	"Me está resultado difícil pensar qué actividades hacer. El tema lo tengo muy trabajado pero mi propia experiencia ha sido netamente teórica"
		4	24	"Me sigue costando encontrar actividades disparadoras que permitan trabajar los contenidos y no solo escuchar las explicaciones sobre el mismo"
		4	25	"Me quedé pensando en que las actividades propuestas apuntaban a la reflexión y demostración. ¿Qué tal si para la próxima le doy una vuelta más?"
		5	26	"Comencé a pensar posibles actividades que articularan con las habilidades que quería trabajar durante la clase. Que sea una clase desafiante para mí y para ellos"
		5	27	"La propuesta que hice fue crear un aula-taller de escritura y expresión. La idea era que los chicos trabajen de forma grupal y escribieran un cuento de género policial
		5	28	" Luego de haber tenido la primera clase y reflexionado sobre la práctica opté por agregar la guía de preguntas orientadoras para que los chicos puedan esquematizar la creación del cuento"
		5	29	"Mi cabeza está pensando en la clase. Tomo un papel y comienzo a escribir los objetivos de la clase que quiero trabajar con los chicos: lectura y comprensión, creatividad, expresión oral y escrita, trabajo entre pares. Ahora debo pensar características y elementos del género policial. Se me ocurre pedirles ayuda a mis compañeros del profesorado. Les doy un papel para que anoten cualquier elemento que se les venga a la cabeza cuando imaginan una historia policial. Pensé que sería desafiante para mi conseguir estos elementos y llevarlos a la clase para que los chicos puedan escribir sus cuentos policiales"
		6	30	"Tengo que planificar la no participación" por las dudas. Pensé en armar una actividad extra por las dudas"
		6	31	"Recibo la segunda devolución de mi tutora sobre la planificación. Me doy cuenta que lo que más me cuesta es pensar cómo hacer las actividades para poder explicar la teoría en forma clara y con ejemplo"
	Recursos utilizados en clase	1	32	"Me preocupa el no usar teconología. No soy buena con la computadora, aunque reconozco que el paso por el Profesorado de acercó a ella"
		3	33	"Fue difícil la selección de los recurosos para trabajar los contenidos que pretendo abordar"
		6	34	"Hago la tercera versión de la planificación. Me siento más segura porque encontré un recurso para disparar la clase, una viñeta. También imágenes que apoyen los estadios que voy a explicar y que permitan la comprensión y participación de los alumnos. Me gusta cómo voy avanzando y puliendo lo que hago"

CATEGORIA	INDICADOR	# DIARIO	# FRAGMENTO	FRAGMENTO TEXTUAL
Planificación y puesta en práctica	Uso del tiempo	1	35	"Me hubiera gustado quedarme más tiempo. Creo que me faltó tiempo. No me quería ir …"
		1	36	"Siempre me falta tiempo. Me voy queriendo quedarme un rato más. Necesito mejorar esto"
		1	37	"Me preocupa el tiempo!!! Dos horas seguidas en Superior… ¿y si me preguntan algo que no sé?"
		2	38	"La clase arrancó diez minutos más tarde, al principio me estresó un poco y pensé: no llego. Por suerte, pude acomodarme y me dio tiempo para hacer todo lo que planifiqué"
		3	39	"Tengo que trabajar en la optimización del tiempo porque además de no haberlo enunciado en voz alta para que todos escuchen, la última actividad tuvo poca duración porque tocó el timbre"
		3	40	"Después de esta clase siento que tengo que mejorar en la explicitación de los tiempos. Si bien mientras iba recorriendo los grupos les mencionaba el tiempo que quedaba, tendría que haberlo mencionanda en voz alta para que todos escuchen"
		4	41	"Me piden que para que no quede cortado de las 2 clases completas de 3 hs. cada una, con un recreo de 20 minutos. ¡Tres horas es un montón! Necesito empezar a pensar que puedo hacer"
		4	42	"Me preocupa el tiempo. Esta vez, a diferencia de la práctica anterior, tengo demasiado. Y cuando me pongo nerviosa tiendo a resumir contenidos, explicando sólo lo más importante. El PPT me quedó muy largo. Nunca antes de clases en nivel superior y menso de 3 hs."
		6	43	"Lo que más me preocupa es calcular bien los tiempos. No sé si algo que pienso que voy a explicar en media hora lo voy a terminar explicando en diez minutos. En esto creo que va a lugar la interacción, que es lo que no puedo calcular, no depende solo de mí, sino de la participación de los alumnos"
		6	44	"Traté a lo largo de toda la clase de manejarme con el reloj interno. Nunca supe la hora hasta que les di la actividad final"
		6	45	"Ahí recién miré la hora y quedaban 45 minutos. Me di cuenta que les iba a llevar mucho más que 20 minutos hacer el póster. Me sentía apurada por el tiempo"
		6	46	"Me quedaban 20 minutos. Rápidamente debía reformular el final de la clase porque no llegaba a pedirles que dibujen la escena o historieta con un concepto aprendido. Como previamente tenía preparadas unas historietas, pasé y las repartí por los bancos"
	Uso del espacio	1	47	"Advertí que el aula es muy pequeña para la cantidad de estudiantes, detalle que me preocupó desde el principio a la hora de encarar alguna actividad. Me siento limitada con el espacio"
		1	48	"Pienso en el espacio, el aula es muy pequeña para la cantidad de alumnos que hay"
		2	49	" Decidí poner los bancos en forma de U, lo que contribuyó bastante a que la clase fluya y me permitió moverme con libertad, y acercarme a las chicas y ver si estaban siguiendo las consignas o no"
		4	50	"Decidió mover los bancos para cambiar la disposición del aula y colocarlos en semicírculo. Me pareció que de esa forma se prestaba a la participación"
		5	51	"Opté por realizar la clase en un aula especial, con espacio para que los alumnos puedan trabajar cómodos en grupo"
		6	52	"Supe, al ver la distribución del aula y cantidad de alumnos, que debia cambiar los grupos de trabajo a 4 personas en la planificación"
Referencia a si mismo	Sentimientos, pensamientos y expectativas sobre el propio desempeño y el ser docente	1	53	"Simplemente soy feliz, porque lo intento, porque me doy una oportunidad… Y siento que puedo, que es posible"
		1	54	"Me siento acompañada, contenida y cuidada" (en referencia a docente de ARPE)
		1	55	"Sinceramente, no llegué bien a casa. Me tira para atrás esto de tener que tocar para lograr un espacio para mis prácticas (…) Las profesoras de ARPE nos advirtieron que no sería nada fácil conseguir espacios en colegios y universidades; pero nunca pensé que sería tan difícil".
		1	56	"Todo parecía marchar "viento en popa" hasta que un día avancé más en la comunicación vía mail con la profesora titular del curso y le pregunto cuándo podríamos fijar fechas para la observación y las ansiadas prácticas. Al recibir la respuesta, sentí en el cuerpo lo que creí percibir en mi corazón con anterioridad. Los términos de la conversación cambiaron... El problema era la observación, pues el espacio se había cedido solamente para las prácticas, no para la observación (...) Tristeza y desolación (...) Lloré bastante, pero lo peor de todo esto fue que por unos días no pude seguir buscando (...) El comentario generalizado entre compañeros y compañeras del Profesorado es lo difícil que resultada conseguir los espacios para las prácticas. A todos nos pasa lo mismo. Recorrer establecimientos educativos y encontrar un muro: duele, cansa, indigna, desgasta, da bronca".
		1	57	"El profesor que aprende a valorar y trabajar las diversas habilidades y destrezas, utilice todas las estrategias posibles para incluír a todos desde sus realidades e intereses, ese será un docente que se convertirá en un PEZ que se adapte a las "NUEVAS AGUAS" que transporta el río de siempre"
		1	58	"Me encantan los colegios, el ambiente de estudio, los libros, los chicos, enseñar, aprender, intercambiar ideas, crecer, compartir"
		1	59	"Fue un gran descubrimiento para mí sentirme así: no estaba nerviosa, ni durante. Me confirma una vez más que es lo que AMO profundamente"

Referencia a si mismo	Sentimientos, pensamientos y expectativas sobre el propio desempeño y el ser docente	1	60	"La profesora valoró mi apertura para aprender y recibir aportes y sugerencias. Quiero sacar el jugo a todo consejo, aporte, idea, conocimiento y continuar en el camino del aprendizaje"
		1	61	"Aspiro a ser flexible para los cambios, para las innovaciones en el aula, intentanto otros modos de encarar la enseñanza cuanfo algo no funciona en clase. Flexible para atender y escuchar otras voces: las de mis colegas, y en especial, las de los alumnos".
		2	62	"Cuando me respondió una de las profesoras de ARPE me encontré con tantos comentarios que me frustré mucho. Pensé, nunca voy a poder dar una clase un poco diferente en las asignaturas que me gustan. Qué difícil es armar algo que no sea leer el texto"
		2	63	"Tuvimos un pequeño malentendido con Rosalía, la profesora titular, respecto de unas fotocopias (ella pensó que yo les iba a leer a las chicas el cuento y yo di por hecho que había una copia para cada una). Por suerte, al darnos cuenta, Rosalía salió disparada a hacer las copias y no pasó nada, pero en el momento me quería morir porque el tema ya no daba para más"
		3	64	"Comienzo a escribir el diario y automáticamente pienso en las prácticas: ¿cómo serán? ¿dónde serán? ¿cuál será mi desempeño? Espero estar a la altura de las circunstancias"
		3	65	"La situación se asemeja al caos. Siento que hay muy poca organización para la materia Construcción de la Ciudadanía en el colegio. No hay conexión entre los distintos profesores de la materia. Cuando pregunto en que tengo que basarme, me responden sobre lo que elijan los chicos. Es un panorama desalentador. Siento que al forma de trabajar es muy individualista"
		4	66	"Pasaron dos días desde que mandé la solicitud para realizar la práctica al director de la carrera y a los profesores en cuestión, pero aún no tengo novedades. Estoy preocupada"
		5	67	"La instancia de tener a alguien observándote siempre genera miedo y una revolución de sensaciones"
		5	68	"Mis nervios comenzaron a transformarse en alegría al verlos como disfrutaban de la relación con el saber y creación"
		5	69	" Mis miedos frente a una clase siempre fueron: ¿qué hacer si un chico se "porta mal"? ¿Cómo organizar el trabajo en grupo? ¿Cómo hacer si algún alumno/a no quiere trabajar en la clase?"
		5	70	"Luego de mi segunda clase, el día de hoy, me sentí rara. Noté que no logré captar la atención de algunos alumnos ya que tiraban papeles por la ventana durante la clase, llamándoles la atención dos veces. A simple vista se notaba que no estaban atrapados con la actividad. Percibí que no estaban motivados"
		6	71	"Tanta libertad se convertía automáticamente en presión para mí. Soy muy autoexigente. Por lo cual debía ir regulando esto, planeado intercambios con ella a medida que avanzaba en la planificación. Le pedí bibliografía y me dijo que ella leía de todos lados, por lo que decidí utilizar la propia. ¿Por dónde comenzar?"
		6	72	"Recibo la primera devolución, siento que tengo mucho para trabajar sobre una clase que creía terminada … Y todavía me queda preparar 4 clases más"
		6	73	"Las preguntas que me hace mi tutora me angustian porque no siento que puedo responderlas: ¿Los chicos tienen nivel para esa actividad? ¿No será mucho el tiempo de exposición? ¿Te vas a apoyar en algún recurso tecnológico? Todo esto es lo que me genera mucha inseguridad. Decido hablarlo con mi tutora. Le digo que no conozco el nivel de los chicos y tengo poca ayuda de la docente titular, que no se si la actividad es efectiva, y que no puedo usar recursos tecnológicos debido a que es un riesgo alto, en un colegio en que hay un sólo cañón, y una o dos computadoras que funcional mal, y en una primer hora, que muchas veces no llega quien tiene la llave"
		6	74	"Me cuesta pensar e imaginar que se van a aburrir en mi clase, no lo deseo por nada. Tampoco que no me entiendan"
		6	75	"Me da bastante miedo, esa es la palabra, en cómo vaya a resultar la experiencia"
		6	76	"Voy por la versión 4 de la planificación. Cecilia me envía sugerencias: algunas de cambios posibles y otras de unificación de redacción, por ejemplo. Noto que estamos puliendo. Y me dan ganas también de decir esto lo quiero dejar así". Me ayudan sus sugerencias y me dejan pensando, pero hay algo del orden de lo personal que me dice que me pare donde me siento segura. Van y vienen correcciones"
		6	77	"Esta última semana fue agotadora psicológicamente: tengo en mente empezar a preparar las planificaciones de Nivel Superior y mientras leer para recuperar conceptos, y preparar todos los recursos para las actividades de las clases en secundario me llevó mucho tiempo"

Referencia a si mismo	Sentimientos, pensamientos y expectativas sobre el propio desempeño y el ser docente	6	78	"Para el día 1 de las prácticas siento una doble sensación, la tranquilidad de haber preparado todo con responsabilidad, tiempo y a conciencia, y la ansiedad que genera estar dando clases por primera vez en un curso, con la incertidumbre de la cantidad de aspectos que uno no puede calcular, y mi presión a mí misma de estar a la altura de las circunstancias"
		6	79	" Dudo sobre la viñeta de inicio: ¿la leo sola? ¿llamo a un alumno a leer conmigo? ¿Convoco a uno en particular? Me pongo a dudar del comienzo de la clase y desemboco en una duda sobre toda la clase. Me calmo y me doy cuenta que la clase es buena a mi criterio, eso me tiene que dar seguridad. Me calmo. Vuelvo a la seguridad"
		6	80	"Soy de estar muy nerviosa los días previos y tranquilizarme cuando llega el momento crucial. Hoy llegó mi primera clase". Siempre tuve miedo a la exposición, como una especie de temor excesivo a ser juzgada y por eso no me gusta exponerme. Pero con el tiempo fui ganando confianza en mi misma"
		6	81	"Cuando subieron de formar fueron entrando de a poco los chicos. La docente me preguntó si no me molestaba que se tome diez minutos para entregarles las pruebas porque si no iban a enloquecer. Yo no vi que ningún chico le pregunté por las notas, estaban todos dormidos y muertos de frío. Empezó a repartir una por una las pruebas, en las que casi todo el curso estaba desaprobado. Las frases que les decía a los chicos eran bastante fuertes: "un punto más y lo lograbas", "estudia la próxima", etc. Yo me sentía bastante incómoda y pensaba como seguiría todo después de esto. Cuando terminó de repartir, se corrió a un constado y les dijo a los alumnos que se siente, y dijo un comentario como "que suerte que hoy no trabajo" y se sentó a un costado. Me sentía muy incómoda"
		6	82	"La profesora titular cuando estaba explicando la consigna, en la cual dije que podían observar un niño conocido o un niño en un espacio público, me dijo que les diga: "la profesora prefiere la segunda". Yo sin mucho énfasis dije "mejor si van a un espacio público". Yo todo se lo había enviado por mail previamente, la idea era tener esos aportes con anticipación. Me había dicho que haga lo que quiera. Sentía que intentaba manejar las cosas tarde, o darme indicaciones fuera de tiempo. Sentí un malestar interiormente en esos momentos"
		6	83	"Cuando estaba terminando de responder dudas, la profesora titular se paró y agregó "les agradezco porque sé que se portaron bien la clase pasada que yo no pude estar, gracias por facilitar la situación". Con esa frase fue como que me cayó la ficha. Ella había sentido invadido su espacio, seguro que inconscientemente, y necesitaba afirmar que se habían portado bien porque ella se los pidió, y confirmar conmigo "que en ese curso nos e puede dar clases", que es la frase que circula por los pasillos. Yo sentí que lo que afectó mi comodidad fue la entrada y salida de la profesora del aula. Me enojó haber perdido 15 minutos, entre el principio y el final donde, además, se vio muy desdibujado mi rol. Suena el timbre del recreo y la profesora me dice: explicas muy bien vos". Sentí un malestar interiormente en esos momentos"
	Autobiografía	1	84	"Me pregunto ¿por qué fui tan atrás en mi historia escolar? ¿Por qué el recuerdo de mi maestra de 1er grado cuando nos pidieron la tarea titulada "un buen profesor"? ¡Qué curioso! A casi un año de la actividad, y escribiendo este diario, surge en mí el interrogante. Yo la adoraba, era muy buena y también había sido mi "seño" de pre escolar. Ella fue la que me ayudó - con su cariño y comprensión- a separarme de mamá y papá, luego de un intento frustrado en otro jardín de infantes al que no quería ir. Sin embargo, me sigo preguntando porqué fui tan lejos. ¿Será que cuando uno está vulnerable se vuelve un poco niño? ¿Será porque sentí que me al arrebataron cuando, al año siguiente de mi primer grado, me enteré que había muerto? Algunos habrán decidido sobre su vida en aquellos años negros de la historia de nuestro país. Yo era pequeña, bastante reservada, y mucho no entendía por qué me habían quitado la posibilidad de volver a verla"
		1	85	"Pasaron los meses de mi paso por el Profesorado y, de pronto, recordé a mi gran profesora de Literatura Italiana… ¡¿cómo olvidarla?! Pina era una señora mayor y se vestía como tal. No había estridencias en su vestimenta, pero sí los había en su personalidad. Estoy segura de que no soy la única alumna que la recuerda. Ella era LA PROFESORA en IMPRENTA MAYÚSCULA. Lo que se dice: "un libro abierto". A esto se sumaba- como dije anteriormente- su personalidad: sus tonos de voz, sus gestos, su gracia. Yo la miraba, la escuchaba, y era MARAVILLOSO vivir semejante fascinación. Disfrutaba sus clases y la atmósfera que allí se creaba; entraba en otra época y me convertía en alguno de sus personajes. Era como estar en una obra de teatro, respiraba y sentía a través de otro. Todo cobraba VIDA con ella y las rimas y los sonetos se convertían en la música de fondo. Mi cuero permanecía en el aula, pero mi alma y mi pensamiento se emprendían viajes increíbles"
		3	86	"El profesor de práctica profesional en una sola presentación dejó en evidencia su humildad. Lejos de lo vanidoso que algunos profesores pueden ser, él no se presentaba como "doctor", ni siquiera como "abogado". Con un tono sereno, no intimidante y muy relajado, nos acompañó en el momento de unir la teoría con la práctica. Recuerdo sus clases: tan organizadas, con los materiales listos, tan claras. Como yo tenía claro que quería enseñar en la facultad, miraba a los profesores y analizaba su forma de enseñar, prestaba atención al contenido como alumna y al cómo como futura docente"
		3	87	"Recuerdo cuando en el secundario los profesores nos pedían realizar una actividad en grupo y ellos se quedaban en su escritorio leyendo un libro y no veían a nuestros lugares para saber cómo estábamos trabajando. No quiero que eso suceda conmigo y mis alumnos, porque recuerdo que cada uno hacía cualquier cosa y yo sentía que no eramos importantes"

Utilidad del diario	Valoraciones positivas	1	88	"Escribiendo y releyendo se movieron sentimientos y emociones dentro mío que, en varias oportunidades, llegaron a conmoverme hasta las lágrimas"
		1	89	"Los días pasan y van quedando atrás aquellos en que transcurrían las prácticas. Eso me permite tomar distancia y verme" desde otro lugar. Me gusta esto de "descubrirme más flexible" en lo que hace a la manera de enseñar. De no haber hecho el Profesorado, las prácticas y escribir este diario, creo que hubiera enseñado de la misma manera que me enseñaron"
		1	90	"Agradezco el ehcho de "volver la mirada sobre mi", la introspección y la reflexión: ¿Qué hice hasta aquí? ¿Qué dejé de hacer? ¿Por qué? ¿Qué quiero seguir haciendo? ¿Qué abandoné? ¿Por qué? ¿Qué cambié? ¿Qué me falta?"
		1	91	"Me ayuda mucho escribir el diario de formación: primero, para expresarme y volcer en él sentimientos y percepcions; segundo, para repesar mis prácticas, "volver sobe mí", "pensar haciendo"
		2	92	"Tengo que ir todavía más preparada a las clases, planear más situaciones posibles, y las salidas correspondientes. Aprender a decir que no para que la clase siga. Y eso es algo que tengo que ponerle espacial atención porque por como soy yo siempre me interesa saber la opinión de las chicas y generar debate. Tengo que preocuparme también porque las alumnas se vayan de mis clases o al menos sepan a dónde recurrir en caso de duda. Aprendí a no juzgar a alas alumnas por sus preguntas o comentarios (están en 1er año y no saben qué es y cómo es una escuela pública). Pero tienen que ver con las realidades de cada uno y creo que se da en todos los ámbitos. Es mucha responsabilidad dar clase, y me propongo estar a la altura en las prácticas en nivel superior"
		2	93	"Escribo este diario y pienso que de esta clase aprendí sobre todo estas dos cosas: que lo que para mí puede ser fácil para los alumnos puede no serlo, y cada una tiene su propio ritmo de aprenderlos; y que para poder hacer ciertos ejercicios y que salgan bien hay que hacerlos y repetirlos muchas veces como para que puedan realizarlo más automáticamente. También, que con paciencia y trabajo todo se puede y que si uno como docente muestra interés los alumnos responden"
		3	94	"Llegué a la universidad temprano y me pongo a escribir en el diario para canalizar mi nerviosismo"
		5	95	"Varias preguntas, a partir de la escritura y reflexión, me quedaron resonado en mi cabeza: ¿Cómo conseguir despertar su interés por el aprendizaje? ¿Cómo mantener su atención en la clase? ¿Qué hacer para que lo ya conocido les cause interés y no aburrimiento? ¿Cómo conseguir el anclaje entre una clase y otra?
		6	96	"Me gusta mucho hacer este trabajo de planificar y recibir devoluciones, ir progresando poco a poco, reflexionar a través del diario. Que escribo y releo. Siento que estoy haciendo un proceso de aprendizaje mirándome. Suelo hacer procesos muy largos para escribir un trabajo, realizar una evaluación, y nunca había podido compartillo como siento que lo hago a través de este diario. Creo que más allá de cual sea el resultado este diario es el "detrás de escenas". Eso me deja tranquila. Soy muchísimo mejor en los procesos que en los resultados, que a veces buscan algo en particular que uno no puede dar".
		6	97	"Reflexiones y sensaciones luego de la clase: La primera sensación fue de alegría: por el aplauso, por la atención de los chicos, por sus producciones y porque sentía que mi primera clase como profesora había sido buena. También había superado un temor grande de estar al frente, con naturalidad. Creo que mejoré lo que me marcaron: soltarme, tomar confianza, moverme por la clase. En el transcurso de la tarde fui reflexionando sobre las cosas que podrían haber estado mejor. Dos cosas más que hubiera cambiado son: para la actividad final me hubiese gustado volver a pegar el póster que armaron los alumnos con el reconocimiento de imágenes, como soporte visual además del texto que tenían. Mi otra reflexión es no haber establecido un tiempo de trabajo para los posters a los chicos. Siento que me dejé guiar más por cómo avanzaba el grupo y por la hora. Ahí creo que influyó mucho la falta de experiencia. A pesar de llegar al resultado, me hubiese gustado dejar más claros los tiempos"
	Valoraciones negativas	1	98	"Hace muchos años que no escribo un diario, debo reconocer que me entusiasma la idea de volver a hacerlo; sin embargo, me genera cierto pudor, quedar expuesta en carne viva, sin corazas ni escudos de defensa (…) Me quedo pensando. Me pregunto si estaré preparada para que se lean públicamente detalles tan íntimos de mi vida escolar; detalles que me pintan de cuerpo y alma, forma de ser, de ver las cosas y de pensar"
		3	99	"En cuanto al diario de formación voy a tratar de ser constante. Si bien soy muy extrovertida para expresar lo que me sucede, en esta situación es distinto: voy a ser evaluada. No obstante, voy a tratar de ser lo más natural posible"
		3	100	"A la hora de escribir sobre el recorrido de nuestras prácticas docentes podemos incluir conversaciones con uno mismo, emociones, incidentes críticos, estrategias para resolver conflictos, la relación entre la teoría y la práctica. Espero volver todo eso, que además de ayudarme en el proceso cumpla con el propósito que asignaron las profes"

Fuente: elaboración propia en base al material recolectado.