

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

DOCENTES

USO DEL DIARIO PROFESIONAL EN INSTANCIAS DE FORMACIÓN INICIAL.

Norma Elena Bregagnolo¹
María Luisa García Martel²

¹ UNNE- Humanidades. normabregagnolo@hotmail.com

² UNNE- Humanidades. garciamartel@hotmail.com

1. PRESENTACIÓN Y ENCUADRE CONCEPTUAL

El **Taller de Integración, Investigación y Práctica II**, está ubicado en el segundo año de la carrera del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial. Este espacio posee la modalidad de cursado anual promocional, con un desarrollo de dos módulos semanales, ambos teórico-prácticos. El equipo de docentes del Taller está constituido por una Profesora Titular, un Jefe de Trabajos Prácticos, dos graduados adscriptos y un alumno adscripto.

El diseño de este espacio curricular cobra un especial sentido en el Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en Educación Inicial en tanto que se constituye en un espacio para abordar la realidad educativa desde una actitud de investigación hacia las prácticas observadas y las propias prácticas, debe responder a la necesidad de vincular la teoría con la práctica educativa.

En este sentido se consideran cinco componentes básicos de las prácticas docentes: el componente docente; el seminario de estudiantes en práctica; el componente de supervisión; el componente investigador; el componente escrito; los que se imbrican en las problemáticas y contenidos seleccionados.

Desde el componente docente se trata de que los alumnos entren en contacto con las aulas, con el papel del profesor, que asuma progresivamente las responsabilidades del profesor en las instituciones educativas. En relación con el seminario de estudiantes, se trata de utilizar los saberes producidos por los alumnos a partir de sus estancias en instituciones para indagar problemas educativos que trascienden las prácticas concretas. El trabajo de supervisión hace referencia a las reuniones que preceden y siguen a las observaciones y ayudantías. En este momento se tratan las actividades de enseñanza que se observaron y la evolución de las perspectivas de los estudiantes en sus actividades en los respectivos destinos.

El componente investigador trata de ayudar al alumno para que sitúe a las instituciones, el currículum y la pedagogía en sus contextos socio histórico e intenta que los estudiantes desarrollen capacidades para investigar, no solo las prácticas de otros, sino también las propias prácticas, siendo creadores de conocimiento, y no tan sólo consumidores. El objetivo de este componente “consiste en conseguir que el aula y la escuela sirvan de laboratorios sociales para el estudio más que como meros modelos de práctica (...) las prácticas docentes constituyen un tiempo para el aprendizaje continuo sobre la enseñanza y la escolarización y para la adquisición de hábitos de crecimiento autónomo.”³

El presente trabajo se enfoca en los componentes de investigación y el escrito, este último específicamente en la propuesta de elaboración de narrativas en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Adhiriendo a la conceptualización de Bruner se entiende la narrativa como “una modalidad de pensamiento, una forma de organizar la experiencia presente tanto en la mente como en la cultura humanas”⁴, En este sentido la narrativa es un instrumento privilegiado, indispensable, “inclusive obligado” de la cultura y de la construcción de la identidad, la forma narrativa es inherente a la cultura.

³ LISTON, D.P. Y ZEICHNER, K.M. (2003) formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Morata. p 189.

⁴ FAIRSTEIN, G. A. A *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida.* www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/libro.php?id=17... Noviembre 2007-p 116

En coincidencia con estos aportes Richard Kuhns afirma que “participar de una cultura es por definición tener experiencia de la comunidad establecida por medio de las formulaciones literarias de esa cultura”⁵

En los últimos 30 años, el campo de la teoría social y educativa percibió el surgimiento, desarrollo y difusión, con cierta amplitud y legitimidad, de la investigación interpretativa y la indagación narrativa. Si bien hasta hace poco fueron tradiciones de investigación bastante marginales en del mundo universitario, desde sus inicios fueron capaces de desafiar y poner en cuestión las modalidades tradicionales de pensar y hacer investigación educativa.

En el ámbito educativo los relatos tienen al menos dos funciones según Jakson, P. una es la función epistemológica y otra la función transformadora. En cuanto a la función epistemológica, no hay dudas de que los relatos “contienen un saber que ya circula en el mundo exterior (y) son en sí mismo el saber que queremos que los estudiantes posean”⁶. Los relatos no se limitan a brindar información sino que producen “algo más” que después será aprovechado, sino que producen “estados de conciencias alterados, nuevas perspectivas, opiniones diferentes, etc; ayudan a crear nuevos apetitos e intereses; alegran y entristecen, inspiran e instruyen”. Por lo dicho, los relatos pueden transformar a los sujetos involucrados, momento en el cual se desarrolla la segunda función mencionada: transformadora.

Según Gabriela Fairstein, la investigación educativa hoy, “como parte del “viraje narrativo” en las Ciencias Sociales (...) se vale de los relatos, tanto como fenómeno que se investiga cuanto como método de investigación”⁷ En esta última línea cabe señalar, entre otros, el estudio sobre las narrativas biográficas de los profesores, la narrativa como forma por la que los docentes organizan y comunican los contenidos, y la narrativa como instrumento que permite brindar una visión diferente sobre los fenómenos del aula y de la escuela, entre otros.

En la formación docente específicamente las narrativas de prácticas escolares, según Daniel Suarez (2007) se orienta reconstruir, volver públicamente disponible e interpretar los sentidos y significaciones que los alumnos, futuros docentes, producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre pares acerca de sus propias experiencias educativas.

A partir de las investigaciones sobre la enseñanza, puntualmente con los aportes de Shulman, se entiende la enseñanza como una actividad interpretativa y reflexiva desde la cual los actores involucrados resignifican al currículo y a los textos que enseñan con sus valores y sentidos. Esta perspectiva de la enseñanza da lugar al uso de relatos que describan y narren sobre el acontecer en las escuelas, los hechos que en ellas tienen lugar, acerca de los actores y las comprensiones que realizan acerca de sus prácticas. El propósito es generar lecturas dinámicas y productivas sobre las relaciones pedagógicas y las experiencias que se llevan a cabo en situaciones institucional, en un tiempo histórico y en un espacio institucional determinado.

⁵ MC EWAN, H. y EGAN. K. comps. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu. Bs As. 2005 p 28

⁶ Mc EWAN, H. Y EGAN. K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu. Bs As. 2005 p 27-28

⁷ FAIRSTEIN, G.A *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/libro.php?id=17... Noviembre 2007-p 120

En palabras de Conelly y Clandinin “la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y de las suyas propias”⁸

Coincidimos con Rivas Flores cuando el autor expresa que esta modalidad interpretativa de mirar la enseñanza y valerse de indagaciones narrativas supone “... una opción ideológica (además de una opción epistemológica y metodológica), en tanto que representa nuestro compromiso con un proyecto de sociedad basada en el respeto, la participación y la solidaridad. En definitiva, representa para nosotros un modo de concebir los valores democráticos, la construcción colectiva y el respeto a la subjetividad.”

En coherencia con estos fundamentos en el programa del Taller se sostienen los siguientes principios de procedimiento:

- Promover la actitud crítica y reflexiva en el análisis de situaciones de la historia escolar respecto a las representaciones que poseen los alumnos del rol docente.
- Favorecer las discusiones grupales como estrategia para la participación y la exposición de fundamentos teóricos.
- Propiciar un ámbito de elaboración de sugerencias a partir de enfoques teóricos respecto de casos y situaciones analizadas.

Algunos de los objetivos planteados en el Taller, y que se derivan del marco teórico dado son:

- Analizar modelos incorporados en el alumno en sus historias personales respecto del rol docente.
- Iniciar el proceso de elaboración del diario profesional, como herramienta para desarrollar la capacidad de reflexión crítica sobre las representaciones en relación a la realidad educativa y la práctica docente.

2. LA TAREA DE NARRAR.

En el desarrollo de este Taller de Integración, Investigación y Práctica II la narrativa toma el formato de un Diario, entendiendo que es una técnica de registro y reflexión que cada alumno realiza durante el desarrollo del taller, es decir a lo largo del año escolar; este diario es “un recurso metodológico nucleador de los procesos que atañen a los problemas prácticos, a la explicitación de creencias y teorías implícitas, y por tanto ayuda a diseñar hipótesis de intervención que intenten resolver dichos problemas desde nuevas perspectivas”⁹. Como soportes escritos son útiles en la medida que invitan a la reflexión en soledad y con otro y ayudan a hacer conscientes aquellos supuestos que subyacen a las prácticas docentes y pedagógicas a pensar el contexto social del ejercicio docente y su construcción del rol como futuro profesional de la docencia, quedando de esta manera un registro de la dinámica institucional, del grupo

⁸ CONELLY, F y CLANDININ, D. (1995): *Relatos de experiencias e investigación narrativa*; en LARROSA, J y otros, *Déjame que cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona. Laertes* p. 11 y 12.

⁹ PORLAN, R. y MARTÍN, J.:(1996) *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla. Díada. p.18-19

de alumnos, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que a través del tiempo va a permitir ver el propio proceso, y profundizar el análisis de tipo metacognitivo, habilitando la posibilidad de desmitificar cuestiones naturalizadas del rol del docente y de las Instituciones del Nivel Inicial.

El proceso de elaboración de narrativas requiere un trabajo colaborativo, una “convocación”¹⁰, es decir un llamar a otros, escuchar otras voces, volver a preguntarse, buscar en la misma experiencia, a fin de enmarcarla en el sentido pedagógico que el autor intenta asignarle y expresarla en un relato que estará disponible para todos y se transformará en un documento pedagógico. No obstante esa convocación, la narración es personal, es de sus vivencias, sus sentimientos, sus ideas, sus pensamientos. En principio se registran narraciones espontáneas de escenas, gestos, rituales, diálogos que observaron en una jornada, en las instituciones destino del Nivel Inicial, donde concurren para realizar observaciones, ayudantías y prácticas. A estas cuestiones se agregan vivencias, percepciones, representaciones respecto del rol docente trabajadas en clases, en el contexto de este espacio académico, Taller de Integración, Investigación y Práctica II. Respecto de la modalidad de agrupamientos para esta tarea, en primer lugar se les solicita que discutan las escenas o incidentes escritos con su par pedagógico, dado que de ese modo asisten a las instituciones destinos. Esto indica que de algún modo la situación por contarse es familiar a ambas alumnas y que entre ellas ya es más fluído el intercambio, dándose un primer nivel de análisis. Posteriormente socializan las experiencias con el grupo mayor, que se constituye con un máximo de cinco alumnos, donde se abre un debate acerca de las narraciones. Si el tiempo resulta escaso, se sugiere que trabajen sobre aquellos relatos que les resultaron más movilizadores, más significativos. Finalmente se difunden los relatos a la clase total, y se aportan más elementos de análisis.

Desde estas secuencias, pares, grupo reducido y grupo total, el alumno aprende a trabajar en equipo, de manera colaborativa, relativizando el propio punto de vista para ver el punto de vista de los demás, puede debatir, disentir y consensuar con el otro, centrándose en la tarea, aceptando con tolerancia la diversidad de pensamientos sobre todo. Para ello la producción que fue personal, realiza un pasaje hacia lo colectivo. Ya no es sólo del autor, sino que se constituye como un elemento público. También el profesor aprende en estas situaciones compartidas en el transcurso del taller y de los intercambios a partir de los diarios. Al igual que el alumno, tiene momentos de incertidumbre, continuamente se replantea concepciones y supuestos, respecto de su propia clase y la del alumno, implicando cuestionamientos al propio rol. Estos intercambios permiten promover en los alumnos el pensamiento crítico y reflexivo, operando a partir del desequilibrio de esquemas cognitivos, realizando procedimientos que posibilitan establecer semejanzas, diferencias, comparaciones, analogías, resignificaciones a partir de sus propias historias. Deben argumentar y fundamentar sus dichos, deben poner en consideración los dichos de los pares y de los docentes. Este tipo de movilidad permite descentrarse y ponerse en el lugar del otro, superando la unilateralidad, y propiciando la cooperación.

Es posible a través de esta propuesta incentivar al alumno a que agudice la mirada hacia aquello que está explícito, sin dejar de lado lo implícito, reflexionar sobre su propia práctica, replanteándose modelos y supuestos que tiene incorporados.

¹⁰ OCHOA DE LA FUENTE, L.; SUAREZ, D.y DÁVILA, P: (2007)-¿Cómo escribir relatos pedagógicos? Colección de materiales pedagógicos. Fascículo 4.Fundación de Políticas Públicas.Bs as.

Resulta pertinente traer, en este momento, las voces de las protagonistas respecto de esta propuesta de elaborar los diarios. Obviamente que hubo diferentes reacciones. Se retoman de algunos diarios las siguientes expresiones: “Hoy nos propusieron que escribamos el diario profesional... me parece algo interesante, que va a servir mucho para autoevaluarme”, “qué bueno, a mí que me encanta escribir... escribo cuando estoy angustiada y parece que se me pasa todo”. Esto es una muestra de aceptación y disponibilidad. Por otro lado, las voces son discordantes. Unas alumnas escriben: “¿para qué este diario? Una tarea más...”; “¿Y esto... para qué es? ¿Qué nos piden ahora? En principio el diario parece ser “una actividad más”, casi una carga adicional, y las alumnas demuestran una relativa resistencia desde sus actuaciones. Esta resistencia se traduce en algunas dificultades posteriores

3. ALGUNAS DIFICULTADES

Las dificultades que se presentan pueden ser de diversa índole:

1. Que las cuestiones narradas sean superficiales, no estén logradas cabalmente y por tanto técnicamente no hay suficiente información para analizar.
2. Que algunos alumnos no hayan realizado diarios personales por falta de tiempo o por una cuestión de falta de disponibilidad para escribir, por no escribir acerca de sí mismas.
3. Que los alumnos no estén en condiciones de compartir lo escrito, por no exponer su caso, sus citas o incidentes al resto del curso.

Habiéndose presentado estas dificultades, se han decidido estrategias de intervención para resolverlas.

La lectura e intercambio con otro o con el mismo docente, en el caso de las producciones más bien superficiales, les permite repreguntarse, advertir acerca de lo faltante, recuperar lo olvidado. Muchas veces las escenas no están completas, pueden faltar actores que luego aparecen sin entenderse cuando, falta expresar acciones de la alumna ayudante o faltan justificaciones de las decisiones tomadas. Es en ese momento que el relato se va modificando y va tomando sentido. En algunas ocasiones se comenta con el par pedagógico y el docente del Taller. Si el relato resulta un caso pertinente para socializarlo porque es probable que las dificultades procedimentales sean comunes a la clase, entonces se le solicita al autor la autorización para trabajarlo colectivamente, en ese momento con o sin su identificación.

En cuanto a la falta de realización de los diarios por una cuestión de tiempo, se ha detectado dado que una de las alumnas nos expresaba sinceramente en su mismo diario: “como propuesta quisiera decirles, si me permiten, que por ahí sería bueno que durante la hora de taller, que le podamos dedicar unos minutitos para escribir algo en nuestros diarios, eso es lo que propongo ya que muchas como yo tenemos el tiempo justo para las tareas que nos proponen en otras cátedras”. Nuestra propuesta por grupo partía del supuesto de que traían la producción escrita, al menos una primera versión. Pero no era siempre así, y muchas alumnas recurrían a un registro rápido para tener insumos para el trabajo grupal, o recurrían al relato verbal. Esta manifestación de una alumna plasmada en el diario y su acertada sugerencia dieron lugar a un tiempo de clase dedicado a “escribir”. Con esta alternativa esa dificultad estaba solucionada.

Si la falta de escritura resulta por falta de disponibilidad, entonces hay que hacer otro tipo de andamiaje. En varias ocasiones ocurrió que las alumnas expresan que “no saben qué escribir”. Nuevamente echamos mano a la “convocación”, y le sugerimos

que dialoguemos entre ella, su par pedagógico y las profesoras. Nos abocamos a que puedan “bucear en la memoria”. Recuperadas algunas acciones e incidentes, les sugerimos algunas preguntas que permitirían volver a mirar la clase: ¿por qué pasó eso? ¿Y si hubieras hecho... si hubieras dicho...? ¿Qué pasó por tu cabeza en ese momento? Animamos a la alumna a contarlo y la invitamos a que inmediatamente tome nota de lo evocado y pensado. En este sentido, cabe recuperar la siguiente cita de un diario: “En cuanto al diario... a veces no sabía que escribir, pero cuando volví a leerlo, me di cuenta del proceso que realicé y como fue cambiando mi pensamiento y proceder”

Muchas veces este “no saber qué escribir” se traduce en un “no quiero escribir acerca de mí”. Entonces es pertinente recordar que es importante relatar “lo acontecido”, transparentando al experiencia, invitando a que “hablen justamente de sí mismas”, de las cuestiones que se presentaron a la mente durante la clase, del impacto producido por intervenciones de la docente de sala o de los mismos alumnos; que la persona del ayudante o practicante emerja desde el relato, con sus vivencias, sus sentimientos, sus razones.

Para el caso de que los alumnos no estén en condiciones de compartir lo escrito, por no exponer su caso, sus citas o incidentes al resto del curso, en principio era una cuestión que nos quedaba a un lado, en la vorágine de la clase, trabajamos muchas veces con los alumnos que tienen voz, descuidando a quienes no la tienen. Lo evidente era posterior, cuando teniendo los registros, realizaban análisis parciales o desde una sola perspectiva, presentaban los trabajos con un nivel de análisis bajo, escaso, porque evidentemente faltaban otras voces, otras miradas, otras apreciaciones que sacaran de la mirada única y personal. Esta problemática resultó más difícil de trabajar porque debíamos “animarlas a hablar”. Entonces optamos por controlar quienes eran las alumnas que no socializaban sus relatos, y nos acercamos al grupo o a la pareja para ver, para escucharlas en el ámbito más reducido. Una opción fue “hablar por ellas”, reiterarle a la clase lo narrado, el incidente, la anécdota, etc. Una vez que el relato echó a andar, la resistencia era menor y podían aportar más a la discusión grupal. Otra opción fue “exponernos” las profesoras primero, cuando las circunstancias se daban para ello. Un ejemplo sería decirles: “a mi me pasó que un alumno.....”; “tuvimos una alumna que... del mismo modo que a ella”. Con esta última intervención se pudo hacer sentir que a “los demás” también le ocurren esas experiencias en las instituciones, y de este modo se pierde el temor y la inseguridad.

4. CONCLUSIONES Y LOGROS.

Se pueden considerar dos tipos de resultados: los “no esperados” y los “esperados”. Respecto de los “no esperados”, el dispositivo propició reflexionar sobre las clases vivenciadas desde el rol de alumnas y emitir juicios de valor en este sentido. Las alumnas demostraron pertinencia en las evaluaciones realizadas y manifestaron procesos metacognitivos sobre sus actuaciones como alumnas universitarias y sobre los profesores. En este sentido se da un ejemplo: “Me gusto mucho la clase de Didáctica con el bebé. Me pareció muy práctico y recién entendí lo que habíamos leído en psicología del niño” (asignatura que se cursa en el año anterior). “la clase de AA (egresada adscripta) me gustó pero ella parecía estar insegura y volvía a repetir lo mismo. Sin las interacciones de XX (la jefa de trabajos prácticos) no se hubiera comprendido bien lo que ella quería enseñar. Además mi preocupación pasaba por cuales iban a ser los temas para el parcial, quizá por eso no le presté mucha atención”

Respecto de los resultados “esperados”:

Desde las producciones de la clase, se puede dar cuenta de que la tarea de narrar en los diarios permitió la construcción de un saber compartido documentado, que dio lugar a un sentimiento de pertenencia a una comunidad, en este caso a la comunidad de alumnos ayudantes/practicantes que se insertan en un contexto institucional que las habilita al desempeño profesional. Las instancias de intercambio que promueve el dispositivo aportan a esta posibilidad de generar una producción escrita, leer, comentar e interpretar lo relatado consolidando saberes acerca del rol docente y da la oportunidad de interpelar a las prácticas y construir otro tipo de interacción con el conocimiento.

En los análisis realizados se pudo percibir la posibilidad de esgrimir argumentos, de exteriorizarlos, escucharlos y aceptar contra argumentaciones, en una ida y vuelta que fortaleció pensar acerca de sus propios pensamientos. Para ejemplificar este aspecto, se retoman las discusiones que se generaron acerca del tipo de actividades que pretendían desarrollar. Las alumnas argumentaban acerca de diferentes dimensiones, adjudicando categorías teóricas a las propuestas de enseñanza y justificando: “es una actividad auto estructurante porque la docente no les dice cómo hacer...les da iniciativa para resolver”; “para mí es actividad muy dirigida, de efectucción porque cuando empieza la clase les explica todo”.

El diario resultó ser un canal de expresión que dejaba fluir diversos sentimientos, pensamientos, opiniones respecto de sus prácticas, de la vinculación con el grupo de pares, de las relaciones docente universitario-alumna y de las propias clases en el contexto universitario. Aparentemente el hecho de no establecer reglas acerca de lo que se permite escribir y lo que está prohibido escribir, dio lugar a textos cargados de espontaneidad, emotividad acompañados de cierta racionalidad. Al respecto y en relación con el personal del jardín dice una alumna el 27/05: “hoy me sentí como a un costado... tanto la docente como la auxiliar no me dan espacio para ayudarlas... la docente me propuso hacer la ayudantía en otra sala, la sala de bebés, y me parece que voy a terminar aceptando...”. Al día siguiente, 28/05 expresa: “Hoy fue la fiesta de los sombreros para celebrar el día de los jardines... las señoritas hoy tuvieron la mejor onda con nosotras y nos dieron un sombrero a cada una para que desfilemos... la verdad es que hoy me sentí mejor... esa sensación de estorbo que sentí ayer parece que ya se fue”. Se recuperan registros vinculados a los procesos grupales y las tareas asignadas de distintas asignaturas: “hoy me enteré que me eligieron de coordinadora, siempre medié y organicé el grupo, a veces soy un poco “manipuladora” pero este año quiero que sea distinto. No quiero volver a hacer todo yo...ahora que las conozco mejor confío en ellas para delegarle los trabajos”.

En muchos casos el diario transparentó las relaciones teoría –práctica. Ejemplo de este resultado son las siguientes citas, referidas a reflexiones en las acciones y sobre las acciones: “al observar, en el transcurso de la mañana, como actúan las docentes, puedo reconocer muchas cosas aprendidas, por sobre todo en Didáctica, como ser “la disponibilidad corporal” por parte de las docentes en el Jardín maternal, como una forma básica de enseñar en el Jardín Maternal”; “ Pienso que es muy bueno poder ver en la realidad todo aquello que nos enseñaron en la facultad, por más que muchas veces no sabemos reconocerlo en el momento, pero después, al reflexionar sobre lo visto, nos damos cuenta y lo relacionamos con lo aprendido”

Se puede aseverar que las narrativas favorecieron la reflexión sobre la propia práctica, sus supuestos y representaciones, dejando espacios para la autocrítica. A

continuación recuperamos dos registros que dan cuenta de estos procesos: “en mi clase de Música omití, a la hora de planificarla, considerar el clima durante estos días (octubre) y a la hora de llevar a cabo la propuesta esto se evidenció ya que los niños no querían salir al patio por que hacía mucho calor... entonces tomé una decisión sobre la marcha, y decidí dar la clase en el SUM”. Por otro lado citamos: “Yo no había planificado decorar los cotidiáfonos pero la maestra quería que los chicos los decoren y preparó todo para que lo hagan...para mí era más importante su confección que la decoración (...) porque yo pretendía que exploren la capacidad sonora de los materiales y busquen, investiguen cómo estos pueden producir sonidos, pero la maestra terminaba resolviendo todo”.

Finalmente las alumnas pueden expresar su opinión acerca del uso de los diarios en la formación docente. Las siguientes son algunas de las expresiones consideradas: “Realizar el diario me ayudó mucho ya que me sirve para ver, por sobre todo, cómo del miedo que sentía y la inseguridad en los primeros días de las observaciones/ayudantías en el jardín, pasé a sentirme más segura de mí misma en cuanto a lo que hacía frente a las situaciones que se iban presentando y en las cuales las maestras solicitaban nuestra ayuda”.

“Entiendo cual es el sentido de plasmar en el papel, porque por (...) en mi primer hoja puse que no entendía...y hoy, después de varios meses (...) puedo decir que ya entiendo.... O sea que se ve en el diario la evolución que yo tuve como alumna...”

5. BIBLIOGRAFÍA.

ACHILLI, Libia Elena. *Investigación y Formación Docente*. 6º ed. Rosario. Laborde Editor. 2008.

CONNELLY, F y CLANDININ, D.: Relatos de experiencias e investigación narrativa”; en LARROSA, J y otros, *Déjame que cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona. Laertes 1995 p. 11 y 12.

LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata. Madrid. 2003.

OCHOA DE LA FUENTE, L.; SUAREZ, D. y DÁVILA, P: *¿Cómo escribir relatos pedagógicos?* Colección de materiales pedagógicos. Fascículo 4. Fundación de Políticas Públicas. Bs As. 2007.

PORLÁN, Rafael José Martín. *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. 3ª ed. Sevilla, Díada Editora. 1996.

SUAREZ, D.H. y OCHOA, L. : *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Bs As: MECyT/OEA. 2005