LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS CRÓNICAS SEMANALES COMO DISPOSITIVO DE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES

VIVIANA MANCOVSKY DE ARTANA
ALICIA DEVALLE DE RENDO

«Escribir es... mirarse en el tiempo, detenerse y avanzar ...
...reconocerse y desconocerse...
... encontrarse y seguir buscando... »

—Viviana Mancovsky—

INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo relata una experiencia de trabajo llevada a cabo en los profesorados de enseñanza primaria de la Argentina, durante el período de la residencia[1]. En la misma se propuso la implementación de las crónicas semanales como recurso de la formación inicial con los alumnos, futuros docentes.

La organización del siguiente artículo incluye un primer apartado que describe de manera general el trabajo de residencia y el contexto donde se da la relación entre el profesor y los alumnos. Un segundo apartado presenta un encuadre teórico del recurso elegido dentro del marco de la formación docente. Asimismo incluye las finalidades diseñadas a partir de la puesta en marcha de la experiencia. El epígrafe siguiente describe la inserción de la propuesta dentro de un proyecto de investigación-acción, más amplio, titulado D.A.R. (Docentes Acompañados de Residentes). En la cuarta sección se presenta la consigna de trabajo y la modalidad específica que fue adoptando la implementación de las crónicas semanales a partir de las producciones escritas de los residentes. En el apartado siguiente se comienza a delinear el análisis de las mismas intentando precisar algunas áreas temáticas que dieron a luz diferentes

(1) La formación de los maestros en la Argentina se lleva a cabo en los Profesorados de Enseñanza Primaria, dependientes del nivel de educación superior no universitario. La formación dura dos años y un semestre. En este último período, los alumnos, futuros maestros, realizan la residencia. Durante la misma, los residentes, hacen sus prácticas de enseñanza en una escuela primaria municipal. Esto implica una aceptación por parte de los inspectores y de los directores de las escuelas elegidas y un acuerdo de trabajo con el maestro de grado que recibe al residente. Esta última instancia de formación está a cargo de un profesor de residencia que orienta la preparación de las clases, corrige los planes y las planificaciones de los residentes, observa sus prácticas y evalúa con ellos y con los aportes del maestro del grado, las evoluciones de cada docente debutante en el ejercicio de su rol.

problemáticas de reflexión sobre la realidad vivida y sentida por los residentes en el ejercicio de su nuevo rol como maestros.

Por último, nuestro relato presenta algunos resultados susceptibles de análisis a partir de los aportes de la teoría lingüística. Igualmente propone orientaciones futuras para seguir indagando los alcances posibles de este dispositivo puesto al servicio de la formación de maestros.

¿CÓMO SE LLEVAN A CABO LAS REUNIONES DE TRABAJO ENTRE PROFESOR Y RESIDENTES DURANTE EL PERÍODO DE RESIDENCIA?

Si existe una variable que caracterice y determine la complejidad de la puesta en marcha de la residencia, es ésta del TIEMPO.

El tiempo en todas sus dimensiones...

Con respecto al pasado, los saberes recibidos hasta el momento durante los distintos momentos de la escolarización y de la formación, las vivencias,...

Con respecto al futuro, la construcción permanente del rol docente como profesional reflexivo y la apropiación de ese rol como proyecto personal,...

Respecto al presente, «la incertidumbre y la certeza» que acompañan toda puesta en marcha de un proyecto, individualidades y grupos, acuerdos y conflictos, Contrato,...

Toda esta complejidad temporal que se despliega en el trabajo de residencia aparece contextualizada en dos realidades ESPACIALES distintas: la institución *escuela* y la *institución profesorado de formación docente.*

En esta configuración del tiempo y del espacio transcurren nuestras reuniones de trabajo con los residentes.

La multiplicidad de temas y de problemáticas, personales, grupales e institucionales hacen que uno actúe, reaccione, tome decisiones y resuelva situaciones en la inmediatez y en la simultaneidad de los hechos, algunos previsibles y otros, no. Gran parte de estos acontecimientos están mediatizados a partir de intercambios verbales y conversaciones más o menos sistemáticas. Con toda la riqueza y la profundidad que puede llegar a encerrar este tipo de intercambios, también puede dar cuenta de lo efímero y de la fluidez, propio del mensaje oral.

¿POR QUÉ LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CRÓNICA SEMANAL COMO DISPOSITIVO DURANTE EL PERÍODO DE RESIDENCIA?

Dentro de este contexto, presentado de manera general, nos propusimos implementar las crónicas semanales como un dispositivo de formación puesto al servicio del residente.

Haciendo explícita nuestra concepción de la *formación,* estamos convencidos que es el alumno, futuro docente, el autor de su propio proyecto de formación personal y profesional, influenciado por la variable cultural y social, a partir de un determinado contexto político e histórico. Siguiendo las ideas de Jacky Beillerot, precisamos brevemente nuestra posición al respecto: «La formación se despliega en el campo de la vida personal y en un conjunto de propuestas sociales (...) Como tal, es un proceso por el cual una persona llega a hacer su propio discurso a partir de sus aprendizajes, interroga sus propias cuestiones y elabora su vínculo con el saber». (Beillerot, J., 1988. Traducción del francés, pág. 27).

Además de considerar a las actividades de la formación dentro de un sistema institucional pedagógico, ésta última es definida, según el citado autor, como un proceso de individuación, de constitución del sujeto por sí mismo. Siguiendo esta línea de pensamiento, consideramos que forma

parte de la *relación formativa* (profesor y alumno del profesorado), el brindar instrumentos y el crear dispositivos que acompañen y orienten este proceso personal de formación.

Retomando el lugar otorgado a las crónicas semanales como dispositivo de formación, privilegiamos al *texto escrito* como medio para fomentar el desarrollo del pensamiento reflexivo y la toma de distancia necesaria, en relación con los acontecimientos vividos en la práctica cotidiana de la clase. De este modo, las crónicas semanales, también llamadas diarios de clase, ...«son instrumentos adecuados para dirigir el pensamiento de los profesores. A través de los diarios, el profesor explora por sí mismo su actuación profesional, se autoproporciona *feedback* y estímulos de mejora». (Zabalza, M_1, 1991, pág. 10). Es decir, las crónicas semanales permiten volver «sobre» la práctica realizada, reconstruirla y analizarla a partir de las ideas, las imágenes y las representaciones del *alumno-actor-autor* de la clase y del *alumno-autor* del registro escrito. Más específicamente, M. Zabalza detalla esta realidad particular diciendo: «(Durante las primeras prácticas de clase)... los estudiantes se encuentran en una situación excesivamente novedosa para ellos. En su cabeza, en sus afectos y vivencias personales, en sus relaciones con las personas y las actividades se van acumulando un gran caudal de sensaciones, ideas, datos, etc. El diario les ofrece la posibilidad de irlas sistematizando, organizando y, a la vez, racionalizando. Al final, los propios estudiantes pueden volver sobre la experiencia vivida y recuperarla cognitivamente: analizar cómo fueron evolucionando a lo largo de los días, qué patrones de actuación y percepción se fueron repitiendo, cuáles fueron las cosas que más problemas les plantearon y cómo las fueron afrontando, etc.» (Zabalza, M., 1989, pág. 38).

En nuestra propuesta de trabajo específica, la posibilidad de confrontar este material escrito con las observaciones de clase hechas por el docente del grado y/o por el profesor de residencia y con el plan previsto de la clase, amplía la información sobre los hechos ocurridos en la práctica. Es así que, los aspectos percibidos, reconocidos, ocultos y desvelados, ocultos y negados se entretejen en un nuevo discurso creado, permitiendo la reflexión, el análisis y la toma de distancia. Ésta última, « ... otorga un poder *sobre* la acción y *en* la acción, un acrecentamiento del profesionalismo...» (Tochon, F., 1991, Traducción del francés, pág. 9).

Por otra parte, este recurso, junto con las biografías, historias de vida, cartas e informes, constituyen el conjunto de los *documentos personales* que son utilizados para recoger datos dentro de un paradigma cualitativo e interpretativo de investigación en ciencias sociales. Fundamentalmente, estas técnicas suministran información respecto de la estructura, dinámica y funcionamiento de la vida mental del autor, a partir de los relatos escritos personalmente.

De este modo, la crónica semanal o diario de clase es un dispositivo útil para fomentar el desarrollo de la reflexión sobre la propia práctica. En un interesante libro escrito por M. Zabalza, donde relata una investigación llevada a cabo con profesores de los cursos de Pedagogía, se analiza la puesta en práctica del uso de los diarios para analizar los dilemas prácticos de los profesores. Así, este autor destaca la «potencialidad reflexiva y reconstructiva» que tiene este recurso para acceder al pensamiento y la acción de los maestros. Siguiendo los aportes de este pedagogo, el uso de los diarios de clase encuentra su legitimación conceptual a partir del *paradigma del pensamiento de los profesores*. Este enfoque teórico se apoya en los siguientes supuestos:

— los profesores son profesionales racionales que construyen su acción de manera reflexiva dentro del contexto complejo e incierto que es la clase.

— la actuación de los profesores está dirigida por sus pensamientos (juicios, creencias, teorías implícitas, etc.).

Finalmente, con respecto al hecho de considerar al docente como un profesional reflexivo, nos resulta oportuno definir esta competencia que hoy en día es eje de discusión en los centros de formación docente. Es así que Kenneth Zeichner escribe: «El concepto del maestro como profesional reflexivo reconoce la riqueza de la maestría que encierran las prácticas de los buenos profesores. Desde la perspectiva del maestro concreto, significa que el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de arrancar de la reflexión sobre la propia experiencia, y que el tipo de sabiduría que se deriva por completo de la experiencia de otros (aunque también sean maestros), en el mejor de los casos, se encuentra empobrecida y, en el peor, es ilusoria». (Zeichner, K., 1993, pág. 45).

A partir del encuadre teórico precedente y teniendo en cuenta nuestras *finalidades de trabajo*, consideramos la crónica semanal como producción escrita capaz de crear «materialmente»:

— Un espacio de reflexión personal, de diálogo y de encuentro consigo mismo.

— Un lugar de confrontación y de análisis entre lo planificado (instancia preactiva de la clase), la concreción (lo realizado) y la reconstrucción de esa realidad (instancia postactiva), a partir de los aspectos capaces de ser vistos e identificados y de otros más difícilmente visibles (negados y/o ocultos).

— Un medio de expresión donde manifestar sensaciones, vivencias, estados de ánimo, ideas y reflexiones frente a las situaciones vividas desde el desempeño del nuevo rol, en la relación con: el alumno, el grupo clase en general, el maestro de grado, los compañeros residentes, los otros protagonistas de la escuela, el profesor de residencia y el grupo de profesores en general (asesores de las didácticas especiales, profesor-coordinador de residencia, etc.)[2].

— Un medio de comunicación (priorizando el carácter público de la crónica semanal que la diferencia de otras producciones escritas, como el diario íntimo) que sirve como punto de partida para el diálogo con los otros (grupo de residentes, profesor y maestro de grado).

¿EN QUÉ CONTEXTO SE LLEVÓ A CABO LA PRODUCCIÓN DE LAS CRÓNICAS SEMANALES?

Esta experiencia se incluye dentro de un proyecto de investigación-acción titulado: «**D**ocentes **A**compañados de **R**esidentes (DAR). Una alternativa de profesionalización para la formación de los maestros». El mismo surge a partir del trabajo con alumnos residentes en el intento de incluir a los maestros de grado en una

(2) Todas estas manifestaciones de la conducta del maestro permiten trabajar la noción de *implicación personal*. Ésta aparece trabajada en un artículo publicado por un grupo de profesores de la Universidad de Santiago de Compostela que proponen el uso del diario de los alumnos del Magisterio como instrumento de formación. En el mismo definen la naturaleza y la función de este recurso e identifican la implicación personal como una de las características esenciales a trabajar, a partir del diario producido por los alumnos-futuros docentes. La acción del maestro en la clase implica una intervención consciente que se opone a una simple operación mecánica. Este tipo de acción «... supone una implicación personal: el pensamiento, los sentimientos y las emociones de la persona que actúa tienen lugar en ella tanto como sus convicciones, sus proyectos, sus conocimientos y sus esquemas perceptivos. (...) La implicación personal debe llevarse a cabo sobre dos aspectos principales: por un lado, un trabajo sobre sí mismo y por otro, sobre las tareas profesionales.» (Zabalza, M.; Montero, M. y Álvarez, Q., 1991. Traducción del francés, p. 83).

tarea de coparticipación. Es decir, el protagonismo del profesor, de los residentes y de los maestros es una de las ideas directrices de esta experiencia de investigación-acción.

Un segundo eje central del proyecto es el lugar otorgado al aprendizaje por la interacción. Más precisamente, ...«esta propuesta de trabajo concibe a los residentes, el profesor coordinador de la residencia y los maestros como "un grupo de aprendizaje". La tarea en equipo de este grupo permite resignificar la situación de la residencia del futuro maestro en la escuela y en el aula. Las estrategias que coordina el profesor de residencia van posibilitando que los sujetos involucrados tomen conciencia de las problemáticas, tanto didácticas, como las de las relaciones interpersonales que le van planteando el desarrollo de la residencia; problemas que deberán resolver tanto los residentes, el profesor y los docentes que interactúan». (Devalle de Rendo, A., 1993, p. 2).

Específicamente, nuestra experiencia con las crónicas semanales se encuadra dentro de la «metodología» del proyecto DAR, junto con otros recursos. Algunos de ellos son: las discusiones de intercambio entre los distintos protagonistas de la propuesta, las fotos, las grabaciones, los vídeos de clase, etc., producidos por los diversos actores de la práctica.

Finalmente, la puesta en marcha del proyecto DAR se concretiza a partir de tres etapas. Una primera, llamada «información y consulta», está destinada a dar a conocer las características y las condiciones del proyecto y a abrir instancias de consulta para constatar el compromiso de los actores en el mismo. Una segunda etapa, «desarrollo pedagógico didáctico», consiste en el trabajo sobre la práctica en la institución escuela, y más precisamente en el aula y el seguimiento evaluativo de las acciones. La última instancia, llamada «resonancia» abarca el momento donde se recogen y se sistematizan los efectos de las dos etapas anteriores.

La puesta en marcha de la experiencia con las crónicas semanales se lleva a cabo durante el segundo momento del proyecto DAR.

¿CÓMO SE IMPLEMENTÓ EL USO DE LA CRÓNICA SEMANAL CON LOS ALUMNOS RESIDENTES?

Una vez planteadas y analizadas las finalidades enunciadas precedentemente con los residentes, comenzamos a delinear la consigna para concretar la producción de las crónicas, a partir de las situaciones personales y particulares que iban viviendo.

La *consigna* fue dada de manera general y abierta, a saber:

«Es necesario intentar reconstruir por escrito la clase que han dado con todos aquellos elementos, características, sensaciones, percepciones e informaciones que sirvan para describirla e interpretarla en función de lo vivido. Para organizar la escritura y la posterior lectura del material, es conveniente que precisen el día y los temas curriculares trabajados, el tipo de actividad propuesta y/o los ejercicios realizados».

Posteriormente fijamos un día de entrega para presentar la producción escrita semanal y una lectura detallada de nuestra parte, agregando comentarios y preguntas al lado de las ideas relatadas por los residentes en sus escritos.

Intencionalmente no dimos indicaciones sobre:

— La construcción del relato hecha en primera persona o en alguna otra persona gramatical.

— La extensión del relato. (De esta manera, aparecieron relatos más detallados, otros más concisos y breves y otros, a la manera de un listado de frases cortas como relato de una clase dada).

— Un orden de exposición para presentar los hechos ocurridos.

Una vez realizada la producción individual y la lectura comentada de la misma, se fijaron momentos de análisis y de intercambio en las reuniones de trabajo con los residentes, a partir de aspectos significativos de las producciones individuales, seleccionados por nosotros o por los mismos autores de cada producción. A veces, ciertas apreciaciones escritas por los alumnos nos parecían valiosas y ricas en la construcción de representaciones colectivas, que podían ser compartidas por el grupo, y las utilizábamos para trabajar una situación particular de análisis. Por ejemplo, el tipo de relación establecida con la maestra del grado. (Ver temáticas abordadas en el apartado siguiente).

En síntesis, las crónicas semanales realizadas por los residentes fueron:

— producciones individuales,
— sin límite de extensión,
— sin pautas de redacción a partir de un tipo particular de discurso y
— de «carácter público»; es decir, concebidas para el diálogo personal y para el intercambio con el grupo de residentes y el profesor.

¿CÚALES FUERON LAS TEMÁTICAS POSIBLES QUE SE DESENTRAÑARON A PARTIR DE LA LECTURA DE LAS CRÓNICAS SEMANALES PRODUCIDAS?

Intentar clasificar la diversidad y la multiplicidad de temas surgidos en las crónicas, es una tarea compleja que superaría el alcance de este artículo.

Nuestro objetivo, en este apartado, apunta a agrupar las apreciaciones que fueron surgiendo de las distintas producciones escritas de los residentes con el fin de analizar la problemática vivida y sentida por los alumnos, futuros docentes. Este trabajo de reflexión fue propuesto a partir de nuestros comentarios escritos al margen de las diferentes producciones individuales, las conversaciones personales con los diferentes alumnos y las reuniones de intercambio con el grupo de residentes.

La posibilidad de agrupar la diversidad de temas surgidos en las crónicas personales nos permitió descubrir y analizar una serie de procesos que caracterizan la problemática del residente frente al desempeño de su nueva función como maestro y que permiten la reflexión sobre la profesionalización de la tarea docente. Estos procesos serán abordados en nuestro último apartado.

Con respecto al intento de categorización propuesto, es necesario aclarar que en algunos casos, una misma cita seleccionada como ejemplo de una problemática a analizar, puede ubicarse en varias de las áreas temáticas propuestas a continuación.

Sin la pretensión de crear un orden jerárquico de temas ni de realizar una exposición exhaustiva a partir de los mismos, algunas áreas temáticas que se trabajaron, fueron:

APRECIACIONES QUE REFLEJAN EL PROCESO DE TOMA DE DECISIÓN EN EL MOMENTO Y DE REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN, FRENTE A LA INMEDIATEZ DE LOS HECHOS SEGÚN:

LOS TEMAS DE ACTUALIDAD Y LA TOMA DE CONCIENCIA DEL DOCENTE COMPROMETIDO SOCIALMENTE:

> *Sexto grado. Clase de Ciencias Sociales. Tema: población argentina. Trabajo con un recorte periodístico: «Los chicos se entusiasmaron con la lectura y el análisis del diario. La clase se pasó muy rápido. Queríamos charlar mucho sobre el tema. Al final, terminamos hablando sobre la inmigración coreana en la Argentina. Me di cuenta que tal vez los chicos tienen un cierto racismo para con ellos y hay que tener mucho cuidado sobre lo que decimos y opinamos como docentes» (S.)*

«En Ciencias Sociales a partir de los dibujos de la época colonial y de la época actual, logramos armar un cuadro de semejanzas y de diferencias. Incluso cuando hablamos de las escuelas coloniales donde sólo iban los hijos de los ricos, surgió el tema de la escuela pública en la actualidad y se comentó el tema de los paros docentes en defensa de ésta» (G.)

LAS MODIFICACIONES EN LA TAREA PROPUESTA:

«Me equivoqué en hacer esa pregunta que desvió a los chicos del tema! ¿Por qué lo pregunté? Para dar un cierre o para abrir una posibilidad? Lo que sí es que me di cuenta después de haberla dicho» (L.)

Segundo grado. Clase de Ciencias Sociales. Tema: La revolución de mayo de 1810. «Al verlos trabajar con las secuencias para ordenar temporalmente, me di cuenta que no iban a poder leerlas todas ni ordenarlas. Esperé unos minutos para probar y decidí trabajar con todo el grupo de alumnos para resolver la actividad» (K.).

«Me costó bastante coordinar la actividad. Cuando la planifiqué me había hecho a la idea de que esto daba para que los chicos trabajaran solos, discutiendo en pequeños grupos. En la realidad del aula, tuve que intervenir mucho más de lo que esperaba, leyendo para todos el problema, y acercándome constantemente a los grupos» (E.)

LAS DIFICULTADES APARECIDAS EN EL GRUPO DE ALUMNOS EN RELACIÓN CON EL CONTENIDO A TRABAJAR:

Cuarto grado. Clase de Ciencias Sociales. Tema: La vida en la metrópoli y las relaciones entre España y América. «Conversamos sobre la vida en la colonia y en la metrópoli, luego sobre cómo eran ambos gobiernos y colocamos en el pizarrón las palabras dependiente e independiente. Pero al trabajar estas nociones, los chicos las confundían con la de "libertad". Tuvimos que buscar las diferencias con ayuda del diccionario y analizar bastantes ejemplos» (G.)

«Retomé el tema del día anterior (reconocimiento de sustantivos) pero no me manejé muy bien con las actividades ... Se suponía además que sería un tema de repaso sobre el género de los sustantivos; pero los chicos no tenían las ideas básicas del tema. Tendré que prever este tipo de situaciones... » (M.)

APRECIACIONES *SOBRE* LA REFLEXIÓN *EN* LA ACCIÓN. COMENTARIOS QUE REFLEJAN EL PROCESO DE TOMA DE DISTANCIA QUE FACILITA LA POSIBILIDAD DE RECONSTRUIR, «A POSTERIORI» DE LA ACCIÓN, LA CLASE, POR MEDIO DE LA ESCRITURA. TOMA DE DECISIONES PARA IMPLEMENTAR CAMBIOS EN LAS PRÓXIMAS CLASES EN RELACIÓN CON:

LA NECESIDAD DE UN SÓLIDO MANEJO DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES Y DE UNA CLARA RED CONCEPTUAL CON LAS NOCIONES Y LAS IDEAS BÁSICAS QUE FUNDAMENTAN EL TEMA A TRABAJAR:

Cuarto grado. Ciencias Naturales. Tema: tipos de locomoción de los animales. Trabajo en pequeños grupos con muestras de huellas en plastilina para deducir y analizar el modo de desplazamiento de diferentes insectos. «Finalmente en la puesta en común los alumnos expresaron sus conclusiones, justificándolas. Tambien dieron otros ejemplos relacionando y asociando ideas. Terminamos hablando de los

reptiles, los dinosaurios... No podía creer la cantidad de cosas que surgieron de la observación y del análisis de las muestras! Realmente me alegré de haber podido responder a todas las inquietudes de los chicos. Creo que fue fundamental tener en claro el tema porque muchas veces las preguntas eran relacionadas con las ideas básicas de mi plan de clase, aquéllas de las que jamás pensé que hablaría con ellos» (E.)

«La clase no fue muy buena. Faltó mucha información de mi parte y un cuadro integrador de conceptos para aclarar ideas. Yo había previsto un cuestionario como cierre... » (M.)

«Tengo dificultades para sintetizar los conceptos y esto afecta el desarrollo de los contenidos» (M.)

EL MANEJO DEL TIEMPO EN LA CLASE:

Cuarto grado. Matemática. Polígonos. «Los chicos trabajaron todos y sin dificultad; pero creo que abusé de su atención, tardé demasiado en presentar a la figura como un polígono y en nombrar sus elementos. Ya para ese momento algunos estaban en otra cosa» (M.)

«El tiempo no alcanzó para que cada uno mostrara su dibujo sobre el frente de la escuela, rescatando los detalles de las fotos observadas. Retomaré esto en la próxima clase para iniciarla» (G.)

LA TOMA DE CONCIENCIA DE LOS DISTINTOS RITMOS DE APRENDIZAJE Y DE LOS PROCESOS SINGULARES DE PENSAMIENTO QUE APARECEN IMPLÍCITOS:

«Con esta clase comprendí que en el proceso de aprendizaje, hay tantos patrones como participantes hayan en él mismo. Es como un abanico de caminos posibles que convergen en un punto» (E.)

Segundo grado. Gramática. Trabajo de reconocimiento de las cualidades (después de una actividad grupal de buscar carteles con cualidades y de completar oraciones escritas en el pizarrón, se realizó un ejercicio individual similar). «Considero que el ejercicio escrito tenía muchas cualidades y los mareó. Esta clase también fue muy individualizada en función de las demandas de cada nene. También fue difícil para los alumnos que casi no saben leer» (G.)

Segundo grado. Trabajo con las rimas de una poesía. Reconocimiento individual de rimas con distintos colores en un texto fotocopiado. «Observo que les apasiona escuchar cuentos y poesías, ya que enseguida capto su atención. Hay chicos que terminaron enseguida la actividad y a otros, les costó mucho reconocer las rimas. Los que terminan más rápido se aburren mientras esperan que termine el resto» (G.)

APRECIACIONES RELATIVAS A LA DISCIPLINA DEL GRUPO-CLASE, NECESARIA PARA LLEVAR A CABO LA TAREA PREVISTA:

«Armamos entre todos una guía de preguntas para entrevistar al vicedirector, al día siguiente. Esto los entusiasmó. Participaron casi todos los chicos, pero en un gran desorden. Hubo mucho griterío y estaban muy inquietos. Yo no podía lograr que hablen de a uno y que se escuchen» (A.)

(Después de un trabajo de puesta en común con el grupo de alumnos) ... «Este día terminé cansada. Dirigir la puesta en común es agotador porque

todos quieren hablar pero no saben escucharse y frecuentemente repiten las cosas cien veces» (E.)

APRECIACIONES SOBRE LA COORDINACIÓN DEL GRUPO Y SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL MISMO COMO GRUPO DE TAREA

«Me gustó mucho la dinámica de trabajo porque los chicos participaban y se corregían entre ellos. Si alguno decía algo que estaba mal, los otros le explicaban, le movían las piezas del rompecabezas o le mostraban los suyos». (Otro día)... Una vez más, se formó un clima de intercambio de información entre los chicos. Se ayudan y se corregían voluntariamente» (E.)

«Noté que el grupo es muy dependiente. Necesitan que les diga a uno por uno la consigna, a pesar de haberla explicado pausadamente en el frente » (A.)

«El viernes sentí que la situción en el aula había sobrepasado mi grado de tolerancia. El hecho más importante fue el poco respeto de un grupito de varones para conmigo » (M.)

«En la puesta en común, algunos chicos se dispersaron y en otros, se generó una discusión por cuestiones de competencia. Me pedían que dijese cuál era la maqueta que estaba mejor hecha. Les hice entender que hacer el mejor trabajo no fue parte de la consigna ni fue el objetivo de la actividad» (E.)

COMENTARIOS SOBRE LA RELACIÓN CON LA MAESTRA DEL GRADO:

«Mi relación con la maestra a cargo es buena en algunos aspectos y regular, en otros. Es positiva en la medida en que ella observa mis clases y registra sus comentarios tratando de hablar conmigo sobre sus observaciones. Suele orientarme sobre la evolución de la clase a dar. Pero encuentro algunas dificultades para comunicarme con ella en lo que se refiere a la aceptación de mis propuestas. Algunas veces me siento anulada en mi forma de querer encarar el rol docente... » (M.)

«Las prácticas de Ciencias Naturales no fueron tan claras y prolijas como las de Matemáticas. El no coincidir con la maestra en la forma de presentar la experiencia y una diferencia de conceptos sobre el "humus", me hicieron sentir insegura durante la clase» (M.)

«Comencé la clase normalmente. Cuando empecé a conducir a los alumnos para que deduzcan el algoritmo convencional, la maestra de repente tomó la tiza y explicó la división. Te imaginarás que me hice a un lado y la dejé seguir. Comprenderás que fue una situación difícil; pero pude salir!» (S.)

APRECIACIONES SOBRE LA IDENTIFICACIÓN Y LA DEFINICIÓN DEL ROL DOCENTE A CONSTRUIR EN LA PRÁCTICA COTIDIANA

«Confieso que también esta semana fue conflictiva, pues a veces no sabía en qué lugar estaba. Era docente o era alumna? Tomé lo que creo que soy: docente...» (S.)

«Siento que cada vez me voy soltando un poco más con los chicos, cada vez me siento más su maestra. A veces me cuesta lograr que ellos hablen de uno en uno, que se escuchen. Otras, me veo gritando y tratando que se callen y esto no me gusta» (A.)

CUÁLES FUERON LOS APORTES Y LOS RESULTADOS ALCANZADOS A PARTIR DEL USO DE LA CRÓNICA SEMANAL? QUÉ ORIENTACIONES DELINEAR PARA CONTINUAR SU IMPLEMENTACIÓN?

El trabajo con las crónicas semanales genera una serie de aportaciones que sirven para seguir estudiando su implementación. Asimismo, los resultados alcanzados dan cuenta de la variedad de análisis posibles que permite el uso de este recurso.

Para ordenar este último apartado, utilizaremos de manera general e introductoria algunas nociones de la lingüística a fin de contextualizar nuestro análisis de resultados. Al finalizar, presentaremos una serie de orientaciones y de cuestiones para seguir «interrogando» a este dispositivo puesto al servicio de la profesionalización de la formación docente.

En principio, un texto puede ser considerado, en función de su contenido o de su temática, como un producto; es decir, como un *enunciado*. También puede ser visto como un acto o un proceso que manifiesta un enunciado. En este caso, la Lingüística habla de *enunciación*.

Según un primer enfoque general, esta disciplina estudia los diferentes elementos constitutivos que aparecen en un marco enunciativo: los protagonistas (emisor y destinatario) y la situación de comunicación (circunstancias espacio-temporales, condiciones generales de la producción y de la recepción del mensaje).

Por otra parte, un enfoque más restringido considera a la Lingüística de la enunciación interesada en uno de estos elementos del marco enunciativo: el hablante (el escritor). De esta manera, la lingüística estudia «las huellas lingüísticas» (las marcas subjetivas) con las cuales, el emisor, se inscribe explícita o implícitamente en el mensaje que produce.

Trasladando esta breve conceptualización de la Lingüística a nuestro trabajo, podemos ver la crónica semanal como un producto o enunciado y/o como un proceso de enunciación.

El alcance de nuestra experiencia se limitó a trabajar dentro de la primera acepción. Es decir, analizamos las producciones escritas, en tanto que enunciados, clasificando el contenido de las mismas, en distintas áreas temáticas. Para tal fin, utilizamos algunos principios de la técnica de análisis de contenido.

Esta tarea nos ayudó a desentrañar una serie de procesos paralelos, esperados e imprevistos, a partir del reconocimiento de las diferentes temáticas mencionadas en el apartado anterior.

Uno de los procesos esperados, fue el relativo a la toma de conciencia de la necesidad de la *teoría* para interpretar los fenómenos de la clase, más allá del simple comentario e intercambio de opiniones sobre los hechos sucedidos. Es decir, surgió la necesidad de buscar explicaciones que analicen la práctica cotidiana desde diferentes abordajes teóricos de las ciencias de la educación.

Otro de los procesos previstos fue la posibilidad de registrar los avances y los logros personales en la situación de «dar la clase». Es decir, observar la evolución durante el período de residencia, permitió detectar ciertos problemas puntuales en la práctica (por ejemplo, la dificultad de ordenar al grupo de alumnos antes de comenzar con la clase, el inconveniente de enunciar consignas poco claras e imprecisas, etc.). En este sentido, las crónicas acompañaron a los otros recursos de la residencia: la observación de la práctica y el registro de observación hecho por diversos observadores. Algunos residentes evaluaron el uso de las crónicas semanales al finalizar la residencia valorando esta posibilidad de registrar su propia evolución:

> *«A través de ellas pude ir haciendo análisis parciales de mi evolución. Pude reflexionar sobre lo que me iba pasando en las clases, sobre lo que me*

pasaba a mí, en relación con los chicos y la maestra» (L.)

«Las crónicas me ayudaron a ver y a crecer» (C.)

Por el contrario, uno de los procesos no previstos, que apareció en la realización de las crónicas semanales individuales, fue la toma de conciencia de problemas de escritura (de ortografía, de sintaxis en la construcción de frases, etc.) en algunos casos particulares. La falta de claridad para ordenar un discurso escrito generalmente apareció junto con problemas en la capacidad de ordenar y organizar los distintos momentos de una clase en torno a un contenido disciplinar.

Por último, retomando las finalidades enunciadas en uno de los apartados precedentes, las crónicas semanales sirvieron como «ejercicio» útil para fomentar la toma de distancia reflexiva sobre la práctica cotidiana. La sistematicidad personal que cada uno encontró para redactar las crónicas, sirvió como entrenamiento en este proceso de distanciación:

«Hacer las crónicas enseguida después de dar la clase, me servía más para ver las cosas que pasaron» (G.)

«... A medida que las iba escribiendo descubría detalles que no me daba cuenta de ellos, en el momento de estar en la clase » (M.)

Queda, en el marco de una propuesta futura, la posibilidad de trabajar las crónicas semanales como procesos de enunciación, acudiendo a los aportes del análisis del discurso. A partir del mismo, sería interesante analizar los esquemas de pensamiento, las concepciones implícitas, las categorías interpretativas del docente teniendo en cuenta el orden del relato, las repeticiones, las metáforas, las marcas subjetivas, las omisiones, etc. que aparecen en las producciones escritas.

También queda planteado el interrogante sobre la obligatoriedad de rechazar las crónicas semanales durante la residencia y sobre la valoración de las mismas como recurso de evaluación. Es necesario retomar esta problemática a partir de aquellos alumnos que manifestaron su descontento sobre la implementación del recurso:

«No me gustaban. No me gustaba compartir con alguien lo que escribo» (M.)

«Las crónicas las hacía por cumplir» (S.)

En conclusión, a partir de nuestra experiencia y en función del marco teórico presentado, pudimos reconocer, en la crónica semanal, un instrumento capaz de integrar y de promover el *pensamiento práctico* del docente[3] hacia la profesionalización de su trabajo. Siguiendo las ideas de Pérez Gomez, el mismo se constituye a partir de tres procesos complementarios:

— el conocimiento en la acción,
— la reflexión *en* la acción y
— la reflexión *sobre* la acción y *sobre* la reflexión en la acción.

Hemos comprobado que el dispositivo implementado reconstruye la clase vivida integrando estos tres procesos y tiende a hacer de *la práctica,* el eje de la formación continua.

Este discurso recreado en el texto escrito, abre un espacio de *conocimiento, de análisis* y de *creación...* Herramientas im-

(3) Utilizamos esta noción a partir de los aportes de A. PÉREZ GÓMEZ, quien define el pensamiento práctico del profesor como: «...un conjunto idiosincrático, en sí mismo coherente, de carácter cognitivo y afectivo, explicativo y normativo, de conocimientos, capacidades, teorías, creencias y actitudes». (PÉREZ GÓMEZ A., 1987, p. 17).

prescindibles de toda persona en formación, para concretar un proyecto personal, comprometido social y profesionalmente con la función de *ser maestro...*

BIBLIOGRAFÍA

BARDIN, L.: *L'analyse de contenu.* Paris, Ed., PUF, 1977.

BEILLEROT, J.: *Voies et voix de la formation.* Paris, Ed. Universitaires, 1988.

DEVALLE DE RENDO, A.: *Docentes y residentes, futuros maestros de escuela primaria. Un aprendizaje en interacción.* Comunicación del Congreso de Pedagogía, Puerto de Santa María, España. 1993.

— *La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización. Proyecto D.A.R.*, Buenos Aires, Ed. Aique, 1996.

DUCROT, O. y TODOROV, T.: *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje,* Madrid, Ed. Siglo XXI, 1984.

KERBRAT-ORECHIONI, C.: *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage.* Paris, Ed. A. Colin, 1980.

PÉREZ GÓMEZ, A.: *El pensamiento práctico del profesor, implicaciones en la formación del profesorado.* Universidad de Málaga, (Mimeo), 1987.

TOCHON, F.: «Le journal d'un funambule: son epistemologie pragmatique», *Recherche et Formation,* (9), Paris, 1991, pp. 7-15.

ZABALZA, M. (coord.): *La formación práctica de los profesores.* Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares. 25-27 de Septiembre 1989.

ZABALZA, M.; MONTERO, M. y ÁLVAREZ, Q.: «Un outil de formation professionnelle: le journal de l'éléve-maitre», *Recherche et Formation,* (9), Paris, 1991, pp. 79 a 98.

ZABALZA, M.: *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores.* Barcelona, Ed. PPU, 1991.

ZEICHNER, K.: «El maestro como profesional reflexivo», *Cuadernos de Pedagogía,* (220), Barcelona, 1993, pp. 44 a 49.