

El diario de aprendizaje como instrumento narrativo para la reflexión y el fortalecimiento de la formación docente en estudiantes del posgrado de la UPN 097 Sur, CDMX

The learning diary as a narrative instrument for the reflection and strengthening of teacher training for post-graduate students at UPN 097 South Unit, CDMX

Ana Magdalena Solís Calvo¹
Juan Manuel Sánchez ²
Julio Cesar Lira González³

Resumen

Diversidad y cambio son las constantes en la vida de las escuelas, ante estos hechos los profesores se han visto en la necesidad de reflexionar su práctica docente, con la finalidad no sólo de adaptarse a las condiciones liquidas de la educación, sino de generar procesos de enseñanza y aprendizaje que detonen la mejora del hacer de las y los maestros. Este artículo recupera materiales narrativos extraídos de los diarios de aprendizaje elaborados, de manera individual y colectiva, por las estudiantes de la Maestría en

¹ Ana Magdalena Solís Calvo. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097 Sur CDMX, Mexico. Cuenta con perfil PROMEP y es miembro del cuerpo académico Prácticas educativas y procesos culturales en educación. Correo electrónico: anamsoliscalvo@hotmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0003-0844-6130>

² Juan Manuel Sánchez. Profesor de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, México. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología. Correo electrónico: direccionupn097@gmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0003-3411-7808>

³ Julio Cesar Lira González. Profesor Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097 CDMX Sur, México. Coordinador de la especialidad de competencias docentes en la Maestría en Educación Básica. Correo electrónico: ildiscipulo@gmail.com
ID: <http://orcid.org/0000-0002-1021-2862>

Educación Básica de la Unidad UPN 097 Sur, CDMX. Pensar los diarios de clase como diarios de aprendizaje desde la perspectiva teórica sociocultural los convirtió en foros de resignificación y negociación de los marcos interpretativos utilizados usualmente por ellas al momento de vivir y pensar lo escolar. Con la información obtenida fuimos capaces de reconstruir historias y trayectorias; pero, sobre todo de identificar el carácter transformador de la reflexión en la resignificación de los procesos formativos. Contrario al reducido uso administrativo generalizado en la educación básica, la investigación develó que los diarios de aprendizaje son una herramienta metodológica con el potencial necesario para mejorar y fortalecer la acción docente.

Palabras clave

Formación de profesores, estudiantes de posgrado, narrativa, metodología de la enseñanza, diario de aprendizaje.

Abstract

Diversity and change are the constants in the life of schools. Faced with these facts, teachers have had to reflect on their teaching practice, with the aim not only of adapting to the liquid conditions of education, but also of generating processes of teaching and learning that trigger the improvement of the teachers' work. This paper recovers narrative materials extracted from the learning journals produced, individually and collectively, by the students of the Master's Degree in Basic Education of the UPN 097 South Unit, CDMX. Thinking the class journals as learning journals from the sociocultural theoretical perspective turned them into forums of resignification and negotiation of the interpretive frameworks usually used by them when living and thinking school issues. With the information obtained we were able to reconstruct stories and trajectories; but, above all, to identify the transforming nature of the reflection in the resignification of the formative processes. Contrary to the reduced generalized administrative use in basic education, the research revealed that the learning journals are a methodological tool with the necessary potential to improve and strengthen the teaching action.

Keywords

Teacher training, postgraduate students, narrative, teaching methodology, learning diary.

Introducción

Uno de los principales propósitos de la formación docente es el desarrollo de la capacidad reflexiva de los profesores sobre su propio hacer. En los últimos veinticinco años la reflexividad se ha considerado piedra angular del crecimiento profesional y eje transversal en la formación inicial de los maestros. Desde la mirada de las instituciones supranacionales, que guían las currículas de los programas educativos en la región de América Latina y el caribe, se define y entiende al profesor como profesional reflexivo, que debe ser preparado sobre la base de un aprendizaje profesional permanente (Rufinelli: 2017).

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) fomenta esta línea de formación reflexiva en su programa de Maestría en Educación Básica (MEB), misma que se imparte en todo el territorio mexicano, a través de sus unidades; el principal rasgo de este posgrado es, el formar y profesionalizar a profesores que se encuentra en servicio, como se puede leer en el documento fundacional:

“Que el profesional de la Educación Básica profundice en la comprensión de los procesos educativos y desarrolle la capacidad reflexiva para transformar su práctica profesional, renovar y construir conocimientos, desarrollar actitudes, valores y habilidades que integren los saberes propios de su práctica, en el marco de una formación por competencias” (UPN, 2009 p. 3).

La reflexividad de los docentes se pone al centro y se le considera esencial para que los maestros logren profundizar en la comprensión de los procesos educativos. Desde esta visión los profesores tendrían que ser capaces de transformar el conocimiento que poseen de su práctica y utilizarlo para mejorar día con día en la cotidianidad de su aula.

A partir de comprender la formación docente como proceso reflexivo y continuo es que la investigación se ha erigido como soporte fundamental para el autoconocimiento de la práctica, y la construcción de herramientas metodológicas el medio para su transformación. Enseñar a los profesores en servicio a mirar lo que pasa en sus aulas, además de no ser tarea fácil, se ha establecido como uno de los retos que enfrentan los maestros encargados de acompañarlos en el camino de su formación.

Uno de los aspectos evidentes dentro de los escenarios educativos hace referencia a que la realidad escolar no genera condiciones para que el profesor en servicio haga investigación, las dificultades son múltiples, no obstante, dentro de las aulas de formación se continúa señalando la importancia central de que los docentes comprendan sus escenarios escolares, aunque sean pocas las herramientas que se dan para ello.

Reconocer la relevancia y saber la potencia transformadora del profesor-investigador no es suficiente, hace falta pasar de la potencia al acto – transición compleja si se agrega el hecho de que quien indaga es quien realiza la acción y reflexiona sobre la misma – de la reflexión a la acción, ya que sólo así se formarán profesionales capaces de transformar su propia práctica. (Schön, 1998). Reconocer los saberes tácitos que poseen los docentes y utilizarlos como medio para el análisis del propio hacer, genera dinámicas virtuosas del hacer-investigar-mejorar.

Al problema de investigar la propia práctica y reflexionar sobre la acción se suma la cuestión de la escolarización como mecanismo de acción formativa que deja sin voz a los sujetos, al privilegiar “toda clase de reglas normas y requisitos que con frecuencia bloquean la capacidad y el deseo expresivo” (Hernández, 2016 p. 31). Los posgrados en educación pretenden generar espacios para la transformación de la práctica educativa de los profesores en activo, a través de diferentes estrategias.

La MEB UPN Unidad 097 Sur ha apostado por la profesionalización docente y ha centrado sus esfuerzos en la generación de herramientas teórico-metodológicas que detonen procesos autoreflexivos de transformación. A continuación, se presenta una experiencia de formación profesional con profesoras en servicio en educación básica, sostenida sobre procesos de escritura a través del diario de aprendizaje, pretexto y a la vez fin último, con el que se provocó y se recopiló la voz de las estudiantes-maestras para recuperar, repensar en la práctica, reconstruir significados y sentidos de su hacer.

Propósito de investigación

La investigación, de la cual se desprende este trabajo, tuvo como propósito la generación de un instrumento metodológico para el fortalecimiento de la formación docente de las estudiantes de la MEB UPN Unidad 097 Sur. Durante la indagación se identificó, al diario de clase como el medio institucional utilizado por las maestras de educación básica para registrar lo acontecido durante su práctica (Solís, Torres, Quesada, Feria y Parra: 2012 p. 32); por ello, se decidió recuperarlo, reformularlo y darle un sentido diferente; el de la resignificación y la transformación.

La reorientación y re-enfoque del diario de clase llevó a cambios semánticos significativos. Al dejar de representar una técnica administrativa, un requisito que cumplir, para convertirse en un dispositivo de aprendizaje, individual y colectivo en la transformación de la práctica, fue

necesario definirlo de otra manera, como diario de aprendizaje capaz de fortalecer los procesos de formación docente.

Las preguntas de investigación que guiaron el estudio fueron:

- ¿Cuáles son las estrategias metodológicas más adecuadas para la generación de narrativas que propicien la reflexión de la práctica docente propia?
- ¿Cómo y de qué manera se contribuye a la recuperación de la voz de las estudiantes a través de los diarios de aprendizaje?
- ¿De qué manera la escritura colectiva de los diarios de aprendizaje contribuyó a la formación de estas estudiantes?

Método

La perspectiva sociocultural y la narrativa biográfica fueron las bases teórico-metodológicas de la investigación. A través de éstas fue posible dar cuenta de los procesos vividos por once profesoras que cursaron el primer cuatrimestre de la MEB. Las narrativas biográficas plasmadas en los diarios de aprendizaje se analizaron con estos andamiajes, lo que facilitó el conocimiento y la reflexión profunda de lo sucedido en los centros de trabajo de las estudiantes del posgrado de la UPN-097 Sur.

En un primer momento se recuperaron los diarios de clase, se analizaron, se identificó la información contenida se clasificó y después de observar el carácter descriptivo, fragmentario, abigarrado y desprolijo, se diseñaron estrategias para dar unidad de sentido y comprensión de la propia práctica. Del diario de clase se pasó a la relatoría en la cual las estudiantes describían, pero también emitían sensaciones, emociones e interpretaciones; el resultado fue un diario de clase ampliado; es decir, narrativas más extensas que incluían reflexiones sobre lo que sucedía durante la acción docente. Conforme se hizo habitual la narración se fue agudizando o ilustrando la observación, aparecieron inferencias, permaneció la descripción del espacio, de las interacciones, del lenguaje corporal, lo que Geertz (1991) denomina la descripción densa del trabajo etnográfico. Fue así como el diario de clase se transformó en diario de aprendizaje.

El diario de aprendizaje se convirtió en una herramienta que, por un lado, condensó el trabajo diario de las educadoras durante una semana; es decir, contenía las observaciones y reflexiones de su vivir en las aulas de lunes a viernes; por otro lado, se convirtió en un instrumento que se fue gestando a lo largo de tres meses y que se trabajó todos los sábados en las sesiones correspondientes al apoyo de competencias docentes de la MEB-097 Sur.

El apoyo de competencias docentes forma parte del programa de la maestría y tiene una duración de tres meses, doce sesiones, en las últimas se realizaron narraciones colectivas, que desde la visión de Suárez y Ochoa (2003 p.10), el relato compartido reaviva la voz de los sujetos con experiencias profesionales, porque las narraciones colaborativas revelan sus “conocimientos tácitos y sus saberes pedagógicos”.

El corpus de datos recogido se presenta en el cuadro siguiente.

| Cuadro 1. Corpus de datos | | |
|---|--------------------------------------|---|
| Instrumentos | Elaborados por cada participante | Total |
| Diarios de aprendizaje individuales. | 10 (uno por cada sesión de trabajo). | 120 individuales |
| Diarios de aprendizaje elaborados en triadas. | 3 | 3 diarios en total, uno por cada equipo. |
| Diarios de aprendizaje colectivos. | 2 | 2 diarios de aprendizaje, uno por cada equipo. El grupo se dividió en dos equipos de seis integrantes cada uno. |

Cuadro 1. Elaboración propia. Fuente: Diarios de aprendizaje realizados en el curso.

Discusión y análisis de la información

Para analizar las narrativas biográficas de las clases, se retomó a Suárez y Ochoa (2005) quién desde la narrativa autobiográfica recupera fragmentos de los textos elaborados por los docentes y los clasifica en categorías que permitan su análisis. El estudio de los datos a través de estas líneas temáticas en un primer momento nos permitió clasificarlos en situaciones donde se observan procesos de apropiación del diario de clase como herramienta metodológica, en segundo las narrativas donde se recuperaban las voces de las estudiantes como protagonistas de acciones de reflexión y aprendizaje a través de la escritura y por último dar cuenta de los procesos gestados en la escritura colectiva. Para el análisis transversal de los datos se contempló la experiencia personal y la reflexión colectiva desde la visión de Seda y Pastor (2013 p. 171) para quien “un profesional reflexivo tiene una visión de sí mismo/a y de su trabajo que sistemáticamente le lleva a examinar sus pensamientos acciones, fortalezas y necesidades.”

Bruner (2013) distingue dos modalidades del pensamiento, el narrativo y el paradigmático. Al primero le atribuye la capacidad de dar sentido y significado al mundo; al segundo, lo identifica con las habilidades cognitivas necesarias para la explicación de la realidad. Mientras el pensamiento narrativo habilita a las personas para actuar en la vida, el paradigmático ordena y sistematiza la experiencia; una modalidad no es más importante que la otra y ambas coexisten de manera indisoluble. En esta ocasión, se exponen las evidencias obtenidas, en la investigación, sobre los sentidos, significados y procesos de resignificación de las estudiantes, consecuencia de usar los diarios de aprendizaje como instrumento metodológico para reflexionar la práctica docente y fortalecer su formación.

El inicio de la comprensión no es la incorporación plena a otra realidad, es sólo el paso que nos incita a continuar por el camino del cambio. Durante la primera semana de investigación se solicitó a las estudiantes llevar sus diarios de clase y externar por escrito las emociones y pensamientos que les generaba escribirlos. Respecto a sus emociones el factor común fue la molestia por realizar textos técnicos que, en palabras de ellas, propiciaban el descuido de los procesos formativos de sus estudiantes al perder tiempo redactándolos, en lugar de dedicarlo a pensar y buscar maneras prácticas de solucionar los problemas cotidianos del aula. (S-Diario 1).

Cuando las estudiantes se referían al diario de clase como instrumento técnico lo hacían pensando en un escrito breve, descriptivo y con la mínima información de lo sucedido; bastaba enlistar la problemática o acontecimiento. Asociaban el carácter técnico con el hecho de ser solicitado por las autoridades de la institución y no con un documento conciso, estructurado que presenta información de manera eficaz. Asimismo, las autoridades de las instituciones donde laboraban pensaban el diario de clase como reporte que daba respuesta a las exigencias de la SEP y no como medio para organizar y gestionar el aprendizaje basado en el enfoque por competencias. (I-Diario 1).

Al asociar el diario con la autoridad las profesoras no reportaban los hechos observados; más bien, mencionaban aquello que consideraban no les afectaría o les traería problemas; por tanto, en los escritos no se describían las interacciones escolares ni los procesos de enseñanza-aprendizaje; por el contrario, se reflejaba el temor de perder el trabajo, sobre todo de aquellas que laboran en el sector privado. (A-Diario 1).

Analizar lo escrito nos hizo pensar sobre lo vivido y pasar por la razón lo que ya sabíamos y parecía ignorábamos: que las necesidades de la institución no son las de las personas que la viven y la hacen. La realidad

escolar se nos presenta como una apariencia que oculta y trasgrede el poder hacer y creativo de los profesores al dar agencia a la institución y negársela a los sujetos. El diario de clase ha sido concebido como dispositivo de control y no de transformación. No obstante, reconocer el problema no implica su solución y el ejercicio de pensar el instrumento, identificar sus limitaciones y escribirlo, propició la transformación del diario de clase en diario de aprendizaje.

El andamiaje del modo de resignificar

Los marcos cognitivos conformados a lo largo de la vida de las estudiantes fueron el reto principal a vencer. No fue difícil concebir los diarios de clase como acción pedagógica de control, lo complicado fue comprender que podían ser instrumentos de aprendizaje para fortalecer la formación docente. Los actos siguen a los significados, por ello fue necesaria la resignificación. La estrategia consistió, una vez reflexionado el diario de clase y su paulatina significación a diario de aprendizaje, se pretendió conocer que entendían y con qué asociaban la formación docente y la reflexión.

La formación docente es una ocurrencia de las autoridades [...] lo único que quieren es justificar los despidos, los no ingresos a la SEP. Mi hermana mayor hizo el examen para entrar a trabajar como maestra en escuela pública y no se quedó, ella estudio en la normal de maestros; pero, un amigo que estudió ingeniería si fue aceptado [...] yo he tenido que descuidar a mi familia por la exigencia de ir a cursos de actualización [...] para mí la formación docente en profesores que se encuentran en servicio tiene que ver más con hacer sólo por cumplir, que con mejorar (D-Diario 3).

Entre líneas las estudiantes expresan la transformación que se está viviendo del hacer docente; ha pasado de ser un arte, un oficio a una profesión en la que se ingresa no por gusto o vocación. Trabajar de maestro se ha convertido un empleo que ofrece lo básico para sobrevivir. Cualquier profesionista puede legalmente dar clases, basta seguir las reglas establecidas, actualizarte y aplicar el modelo educativo:

[...] ingresé a la MEB porque no entendía el modelo por competencias; no saberlo significaba que tarde o temprano perdería mi trabajo. En las evaluaciones me iba mal y mis estudiantes siempre salían bajos en las pruebas estandarizadas. Mi directora llegó a decirme que si no hacía algo y salía mal en las siguientes evaluaciones me correría. La MEB para mi fue una manera de

mantener mi empleo y una posibilidad de acceder a un puesto mejor pagado (E-Diario 3).

Sobre la reflexión de la práctica docente existía desánimo, ya sea porque pensaban solo en mantener sus trabajos o porque intuían que de nada les serviría; ya que, las autoridades y las reglas de funcionamiento del sistema educativo no les permitirían hacer cambios o intervenir de manera diferente.

Cuando le comenté a mi directora que en la maestría me pedían hacer un proyecto de intervención y que tenía que hacer un diagnóstico del aula, de la institución; ella me dijo que no me daba la autorización para hacerlo, que me dedicara a hacer mis funciones... (F-Diario - 5).

También existían sentimientos de desánimo “reflexionar me hace creer que es posible hacer las cosas de manera diferente, me hace soñar, el problema es que al despertar nada ha cambiado y sigo en mí misma realidad” (L-Diario 6).

Conocer sus sentimientos y emociones permitió ser sensibles con ellas y plantear estrategias de resignificación con objetivos visibles a corto plazo. El proceso se había iniciado, la construcción narrativa de sus sentimientos y pensamientos plasmados en los diarios de aprendizaje detonaron procesos de reflexión, que ellas mismas comenzaron a reconocer. Reflexionar su práctica fue para ellas conocer y con ello se dio la posibilidad de generar cambios y tomar conciencia de las consecuencias de su actuar. En este sentido (Fenichel, 1992 en Pastor, 2013) señala que “un profesional reflexivo comprende las implicaciones de sus intervenciones y la importancia de reflexionar sobre éstas para aprender de las experiencias y profundizar su entendimiento”. El diario de aprendizaje se estaba convirtiendo en foro de resignificación el cual se potencializó al colectivizar la escritura.

Escribir nuestras voces y compartirlas hizo que entendiéramos que las dificultades vividas durante nuestros procesos de formación eran similares, compartíamos temores, angustias y perspectivas, pudimos conocer la manera en que otras profesoras de educación básica afrontaban la cotidianidad escolar, entre todas logramos pasar del concepto del diario de aprendizaje a la construcción del significado de éste y nos hicimos conscientes del potencial de escribir cuando se hace para conocer y no para cumplir con una exigencia institucional. (An-Diario 11)

Bruner (2012) muestra la importancia de los otros en la construcción social del yo, y como la narrativa biográfica influye en la resignificación y negociación de la cultura, al tener que plantearse quien escribe sobre sí

mismo y sus procesos lo que puede, quiere y debe compartir; generándose una tensión y con ésta la reflexión. Las estudiantes al ir compartiendo sus experiencias y emociones fueron disolviendo dicha tensión, convirtiendo el ejercicio de reflexión en un acto potencialmente significador de ellas mismas, de lo educativo y de la formación.

Reflexiones finales

El potencial del diario de aprendizaje está en el poder pensar lo educativo desde la agencia del profesor y las estructuras sociales. Con la investigación se logró avanzar de manera lenta y solamente algunos pasos; pero, ello no debe desanimarnos ni sorprendernos, porque desde las lógicas de la transformación debemos considerar que las culturas escolares no se crearon ayer, más bien se han ido construyendo desde antes que muchos de nosotros nacióramos, por ende, su transformación es lenta, atemporal y sin lógicas de sentido lineal (Sánchez y Rodríguez, 2011).

Las estudiantes reconstruyeron el sentido de los diarios e identificaron en ellos, el papel que tiene la escritura en el proceso de comprensión y conceptualización, últimos que son en sí mismos mecanismos propios del pensamiento. La escritura fungió como dispositivo de mediación entre la cultura y la mente. El diario de aprendizaje trascendió la idea del diario de clase y cuestionó la función de éste al interior de la institución escolar, por ser (el diario de clase) una manera de reforzar la simulación, la sujeción institucional y la burocratización de la escuela.

Los diarios de aprendizaje también representaron testimonios contundentes de las construcciones identitarias del ser docente y evidenciaron las representaciones de la presión social, así como las múltiples violencias que se generan desde lo institucional y que transgreden el espacio educativo en su acepción más amplia. Transformar los escenarios escolares conlleva necesariamente a reconstruir y resignificar los instrumentos impuestos por el poder y signarlos como herramientas de liberación, tarea continua de docentes e investigadores.

Referencias

- Bruner, J. (2012). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Argentina. Gedisa.
- Bruner, J. (2013). La educación puerta de la cultura. España. Antonio Machado.
- Hernández, G. (2016). Literacidad académica. Ciudad de México. México. Universidad Autónoma Metropolitana.

- Pastor, R. (2013). La formación de profesionales reflexivos. En: *Perspectivas múltiples en el cuidado y bienestar infantil*. (pp. 171-186) México. UNAM.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa En: *Educação e Pesquisa*. Universidad de São Paulo São Paulo, Brasil. Vol. 43, núm. 1, enero-marzo, 2017, pp. 97-111.
- Sánchez y Rodríguez (2011) (Comp.). *Proyecto Andamios Curriculares: Hacia una nueva cultura de la formación universitaria*. México. UNAM
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid. España. Paidós.
- Solís, A., Torres, R., Quesada, R., Feria, E., Parra, M. (2012). *Análisis textual para el desarrollo de las competencias lectoras*. México. Secretaría de Educación Pública.
- Suárez D., Ochoa, L. (2005). Una carta de invitación. En *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes (11-24)*. Buenos Aires: Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Suárez, D., Ochoa, L. (2003). *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica Módulo II*. Buenos Aires. Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Organización de los Estados Americanos Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.
- UPN. (2009a). *Maestría en Educación Básica*. México: UPN.

Agradecimientos

Agradecemos a las docentes: América Griselda Álvarez Téllez, Anahí Sánchez Muñiz, Dolores Carolina Aranda Vázquez, Diana Hernández Ríos, Eva García Álvarez, Ingrid Jocelyn Ruiz Lorenzo, Irene Arce González, Jazmín Guadalupe Vázquez Reyes, Silvia Landeros Ramírez, integrantes de la MEB, sin su participación este estudio no hubiera sido posible.

