

El diario del profesor

*Un recurso para la
investigación en el aula*



Rafael Porlán
José Martín

Í N D I C E

1.	INTRODUCCIÓN: CAMBIAR LA ENSEÑANZA, CAMBIAR LA PROFESIÓN.....	7
1.1.	La manera tradicional de enseñar.....	8
1.2.	La alternativa tecnológica al modelo tradicional.....	10
1.3.	La alternativa espontaneísta al modelo tradicional.....	12
1.4.	La investigación escolar: un intento de síntesis.....	14
1.5.	El profesor como investigador en el aula.....	18
1.6.	El diario del profesor como guía para la investigación.....	21
2.	EL DIARIO COMO INSTRUMENTO PARA DETECTAR PROBLEMAS Y HACER EXPLÍCITAS LAS CONCEPCIONES	25
2.1.	Cómo empezar el diario: de lo general a lo concreto.....	25
2.2.	Problemas y concepciones.....	30
2.3.	A modo de síntesis.....	39

3.	EL DIARIO COMO INSTRUMENTO PARA CAMBIAR LAS CONCEPCIONES	43
3.1.	El diario trabajado en equipo: contrastando el punto de vista con los compañeros.....	46
3.2.	El diario del profesor y el pensamiento de los alumnos: contrastando con la otra parte.....	50
3.3.	El diario del profesor y el facilitador: contrastando con un tercero.....	54
4.	EL DIARIO COMO INSTRUMENTO PARA TRANSFORMAR LA PRÁCTICA	57
4.1.	Lo nuevo no es siempre lo contrario de lo viejo: la construcción del conocimiento profesional.....	59
4.2.	El diario deja de ser exclusivamente “un diario”	64
4.3.	Investigando el desarrollo del programa: la evolución del conocimiento en el aula.....	67
4.4.	Investigando el desarrollo del programa: la evolución del contexto del aula	73
5.	RECORDEMOS ALGUNAS COSAS	79
6.	BIBLIOGRAFÍA.....	83
6.1.	Bibliografía en castellano comentada	83
6.2.	Referencias bibliográficas	86

1. Introducción: cambiar la enseñanza, cambiar la profesión

La enseñanza es una actividad que tiene lugar en un contexto institucional, jerarquizado y con diferentes niveles de decisión: el aula, el centro y el conjunto del sistema educativo.

En este contexto, que refleja valores, creencias y formas de actuación prototípicas del sistema social, los profesores suelen interiorizar, de manera no reflexionada, unas determinadas conductas profesionales mayoritarias que se resumen básicamente en lo siguiente: mantener el orden en la clase, explicar verbalmente contenidos, calificar a los alumnos y utilizar el libro de texto como recurso didáctico fundamental.

Este proceso de socialización profesional genera la creencia de que las conductas anteriormente descritas constituyen la "*manera natural de enseñar*", desconociendo que estas prácticas, supuestamente "*naturales*", son susceptibles de ser analizadas, categorizadas y, por tanto, sometidas a revisión crítica. Es decir, provoca la ilu-

sión de que enseñar es una práctica desvinculada de cualquier teoría, y de que las teorías educativas no son relevantes para la práctica de la enseñanza.

1.1. La manera tradicional de enseñar

Basar la dinámica de la clase en la transmisión verbal de contenidos sin conexión directa con la realidad y organizados de manera acumulativa y disciplinar, presupone, aun cuando este hecho sea ignorado por el profesor, una serie de concepciones como las siguientes:

a) El conocimiento científico es un conocimiento acabado, establecido, absoluto y verdadero.

b) Aprender es apropiarse de dicho conocimiento a través de un proceso de atención-captación-retención y fijación del mismo, durante el cual no se producen interpretaciones, alteraciones o modificaciones de ningún tipo.

c) Aprender es un hecho individual y homogéneo, susceptible por tanto de ser estandarizado.

d) Lo que se observa aparentemente en la dinámica de una clase es una visión bastante aproximada de lo que realmente sucede en ella.

El conjunto de estas creencias constituye un auténtico modelo didáctico que describe, explica e interpreta las formas mayoritarias de enseñanza, al mismo tiempo que las guía, dirige y condiciona.

La secuencia metodológica característica de este modelo tradicional se estructura en torno a los siguientes momentos (Fig.1):

MOMENTO 1:

Explicación del profesor. Relato de contenidos y conceptos siguiendo una lógica formal y académica, con ayuda ocasional del libro de texto y procurando que los alumnos comprendan: *"se enteren"*.

MOMENTO 2:

Realización de actividades previstas para fijar los contenidos.

Generalmente son propuestas sacadas de los libros de texto y modificadas por el profesor.

La mayor parte de ellas son preguntas que inducen a reproducir lo explicado en clase. Se trata de actividades fundamentalmente mecánicas que refuerzan la memorización.

MOMENTO 3:

Realización de actividades de control sobre lo aprendido. Preguntas orales o pruebas escritas que se traducen en una valoración numérica de la capacidad de memorización de los alumnos.

Fig. 1. Secuencia metodológica característica de la manera tradicional de enseñar.

1.2. La alternativa tecnológica al modelo tradicional

Una de las críticas más justificadas que se puede hacer al modelo tradicional es su falta de rigor. Desde una perspectiva científica y tecnológica se ha pretendido racionalizar los procesos de enseñanza, proponiendo como alternativa la descripción de los aprendizajes esperados en términos de conductas observables y la programación exhaustiva de los medios (actividades y recursos) que los hacen posible. El papel del alumno, en este enfoque, consiste en desarrollar un conjunto de respuestas de aprendizaje, siguiendo las pautas y secuencias de actividades determinadas de antemano por el profesor.

Tras este punto de vista tecnológico subyacen, asimismo, algunas concepciones más profundas como las siguientes:

a) La enseñanza es causa directa y única del aprendizaje.

b) La mayor o menor capacidad de los alumnos para desarrollar las conductas establecidas de antemano es un indicador fiable del aprendizaje conseguido.

c) Todo lo que es bien enseñado debe ser bien aprendido, a no ser que los alumnos no posean unas actitudes o inteligencia normales.

d) Las técnicas de enseñanza, así obtenidas, son susceptibles de ser aplicadas por diferentes personas, en cualquier situación, con la probabilidad de obtener resultados similares.

La secuencia metodológica característica de este modelo se puede estructurar en torno al siguiente esquema (Fig. 2):

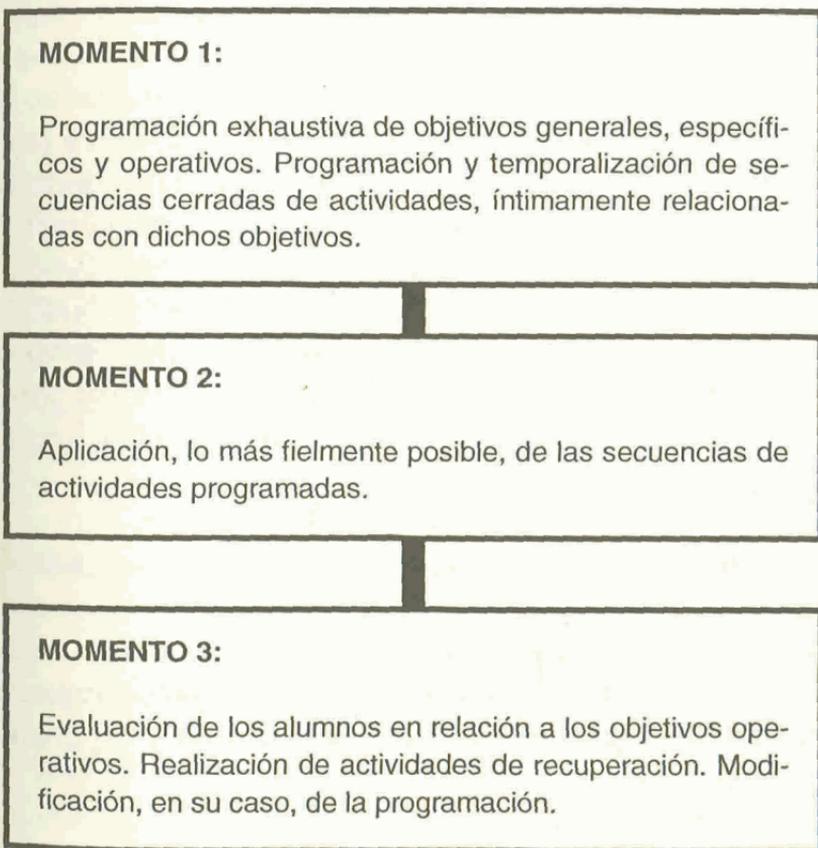


Fig. 2. La alternativa tecnológica.

1.3. La alternativa espontaneísta al modelo tradicional

Otras críticas, de carácter más ideológico-político, han dado lugar a grupos y movimientos de profesores que basan su actividad en el principio de respetar la autonomía y la libertad de los alumnos en su proceso de aprendizaje, y que favorecen la adquisición de hábitos, destrezas, procedimientos y valores alternativos.

Frente a la concepción fuertemente dirigista de los modelos anteriores, se postula que los alumnos aprenden espontánea y naturalmente en contacto con la realidad. El profesor tiende a convertirse, en muchos casos, en un líder afectivo y social, y presenta un fuerte componente autodidáctico en su proceso de formación. Las experiencias parten con frecuencia de cero, y la mayor parte de ellas son desconocidas y carecen de un cierto nivel de teorización.

Algunas de las concepciones implícitas que sustentan este modelo sostienen que:

a) El conocimiento está en la realidad, y que el alumno, en contacto con ella, puede acceder espontáneamente a él.

b) Es más importante el aprendizaje de procedimientos, destrezas y valores que el de conceptos.

c) No es posible planificar y dirigir la enseñanza si queremos atender los intereses de los alumnos.

d) Cada experiencia tiene un carácter genuino; de ahí que no sea posible, ni conveniente, proponer estrategias o enfoques que sobrepasen sus límites contextuales.

Algunas de las actividades características de este punto de vista suelen ser del siguiente tipo (Fig. 3):

MOMENTO 1:

Detección de los intereses de los alumnos y elección de propuestas de trabajo.

MOMENTO 2:

Realización de salidas, observaciones, consultas, etc., en torno a dichas propuestas. Elaboración de trabajos individuales y de grupos.

Comunicación de los resultados de los trabajos.

MOMENTO 3:

Realización de asambleas para analizar y resolver los problemas de la clase.

Fig. 3. La alternativa espontaneísta.

La programación, en muchos casos, suele improvisarse en relación con las propuestas de trabajo que se establecen en el aula, considerándose poco importante la elaboración previa de esquemas de conocimiento escolar. Al mismo tiempo, la evaluación se entiende como un proceso colectivo de análisis y toma de decisiones (a través, por ejemplo, de la asamblea de clase), renunciando el profesor a cualquier seguimiento sistemático del aprendizaje de los alumnos y de la dinámica del aula.

1.4. La investigación escolar: un intento de síntesis

Estos enfoques alternativos adolecen, según nuestra opinión, de ciertas limitaciones. Son respuestas parciales a dos de los aspectos más criticados de la enseñanza tradicional.

El tecnológico, al de su escasa rigurosidad, ofreciendo una racionalidad supuestamente neutral que tiende a uniformizar la realidad escolar, de por sí compleja y diversa; reduciendo el papel del profesor al de un técnico-ejecutor de planes y currículos diseñados por agentes externos a la escuela, desconocedores, en la mayoría de los casos, de la singularidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El espontaneísta, al de su autoritarismo y directivismo, asumiendo un planteamiento de la enseñanza y

el aprendizaje antidogmático y, al mismo tiempo, idealizado e ingenuo en algunos de sus principios básicos (como por ejemplo dándole escasa importancia a los aspectos más técnicos, conceptuales y teóricos de la enseñanza).

El problema se plantea, pues, de la siguiente manera: un enfoque realmente superador de la enseñanza tradicional debe responder a la vez a las dos cuestiones planteadas. Debe favorecer una cierta racionalidad de la práctica educativa, convirtiéndola en una práctica fundamentada y rigurosa, e incorporando aportaciones procedentes de diversos campos del saber. Y debe favorecer, a la vez, que ésto se haga teniendo en cuenta las perspectivas e intereses de los protagonistas, sus particulares concepciones y creencias, y los contextos y situaciones específicos en que dicha práctica tiene lugar.

Se trata, en definitiva, de abordar el viejo problema de la relación teoría-práctica. Unos apuestan por la supremacía de la primera sobre la segunda (modelo tecnológico), derivando prescripciones metodológicas muchas veces inapropiadas y descontextualizadas. Otros lo entienden al contrario: sobrevaloran la práctica y desprecian la teoría (modelo espontaneísta) (Ver la Fig. 4).

Habermas, citando a Schelling, manifiesta respecto a este punto de vista lo siguiente:

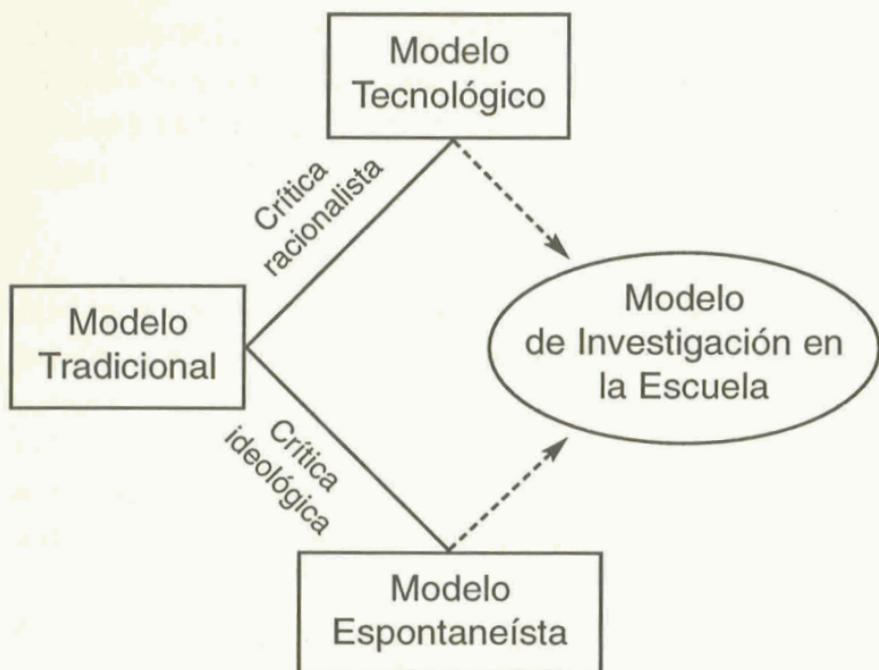


Fig. 4. Modelos de enseñanza-aprendizaje.

“El horror a la especulación, el ostensible abandono de lo teórico por lo meramente práctico produce necesariamente en el obrar la misma banalidad que en el saber” (Habermas 1982).

Para nosotros *toda práctica obedece a una teoría* y la relación entre ambas no se plantea en términos jerárquicos, sino dialécticos. Siguiendo la metáfora de Claxton (1984), el mapa (la teoría) no hace al territorio (la realidad, la práctica), pero ayuda a caminar por él, a no perderse, a situarse en el punto elegido, a trazar el itinerario deseado.

A su vez, el recorrido por el territorio (la práctica) nos hace comprender de manera más significativa los símbolos topográficos, cobran un sentido pleno las diferentes señales que aparecen en el mapa (la teoría), y éste se va completando y haciendo progresivamente más complejo.

En este sentido, el modelo que proponemos se fundamenta en las siguientes bases teóricas (Grupo Investigación en la Escuela 1991):

a) Una concepción sistémica y compleja de la realidad y de los procesos de enseñanza-aprendizaje que pretenden conocerla.

b) Una visión constructivista e investigadora del desarrollo y del aprendizaje humano.

c) Una perspectiva crítica y social de la enseñanza.

En un nivel más cercano a la práctica, este modelo se concreta en una serie de principios didácticos que guían las propuestas de intervención:

a) La investigación de los alumnos como proceso de construcción de normas, actitudes, destrezas y conocimientos en el aula.

b) La investigación de los profesores como forma de propiciar una práctica reflexiva y un desarrollo profesional permanente.

c) El carácter procesual, abierto y experimental de los currículos, como forma de establecer un equilibrio adecuado entre planificación y evaluación de la enseñanza.

1. 5. El profesor como investigador en el aula

Como hemos dicho en otras ocasiones (Porlán y otros, 1988)

"El profesor es el mediador fundamental entre la teoría y la práctica educativa. Las características de su trabajo profesional le confieren un papel regulador y transformador de toda iniciativa externa que pretenda incidir en la dinámica de las aulas.

Esta mediación se realiza a través de un doble proceso. Por un lado, en el plano cognitivo, el profesor interpreta y valora las informaciones exteriores que recibe, sean éstas modelos educativos o instrucciones curriculares, desde sus propios esquemas de conocimiento. Digamos, en este sentido, que el profesor posee un sistema de creencias sobre la enseñanza que opera a modo de filtro cognitivo, a veces incluso de obstáculo cognitivo, respecto a dicha información.

Por otro lado, el enseñante se conduce en la clase como un práctico que toma innumerables decisio-

nes sobre su comportamiento concreto. Este comportamiento, aunque está influido por su sistema de creencias y opiniones, no se adecua mecánicamente al mismo. Más bien es el resultado de la influencia de diversas variables (emocionales, cognitivas, actitudinales,...) que interactúan con el contexto específico; todo ello en un proceso que se escapa, en parte, de su control consciente.

Esta doble dimensión del carácter mediador del profesor, evidencia la enorme importancia que tiene el hacer explícitos sus esquemas de conocimiento profesional y analizar la relación de éstos con su actuación en el aula”.

El papel que “*de hecho*” desarrolla el profesor en la clase, se contrapone, según esto, a la de un sujeto pasivo que aplica mecánicamente el currículo establecido. Como muy bien señala Gimeno (1988), el profesor es:

“un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos, condicionando con ello toda la gama de aprendizajes de los alumnos”.

Esta relación mediadora se representa esquemáticamente en la figura 5.

La imagen que proponemos, por tanto, se sitúa en

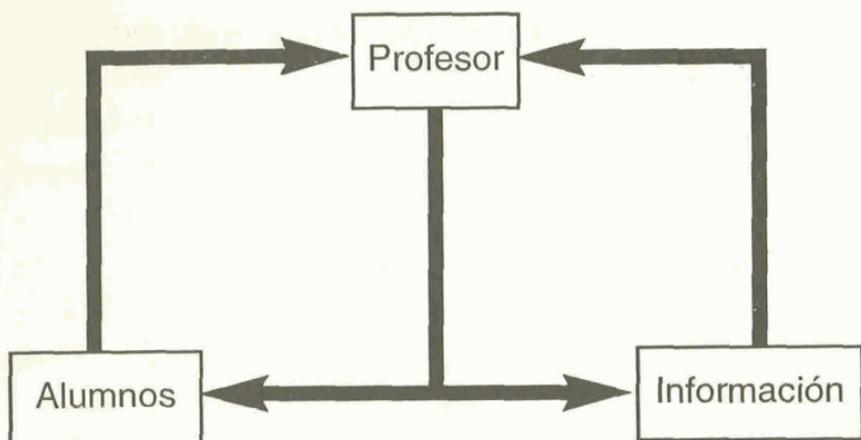


Fig. 5. El profesor como elemento mediador del proceso de aprendizaje del alumno.

la perspectiva de un sujeto que, teniendo en cuenta las características y necesidades del contexto donde tiene lugar su actividad, y las orientaciones, prescripciones y aportaciones teóricas que considera significativas, planifica, diseña y evalúa su intervención.

Es el profesor, desde este punto de vista, el que diagnostica los problemas, formula hipótesis de trabajo, experimenta y evalúa dichas hipótesis, elige sus materiales, diseña las actividades, relaciona conocimientos diversos, etc. Es, en definitiva, un investigador en el aula.

1.6. El diario del profesor como guía para la investigación

Como hemos dicho, el profesor concibe la realidad escolar desde su particular modelo didáctico, constituido por un conjunto de creencias de diferente naturaleza: concepciones epistemológicas e ideológicas, concepciones acerca del desarrollo humano, concepciones sobre el aprendizaje y las relaciones sociales, concepciones sobre los contenidos, etc. Dicho modelo es el trasfondo que guía, y a la vez condiciona, toda su práctica educativa.

Estas creencias se manifiestan en una de las actividades profesionales más características: la de elaborar programas educativos, unidades didácticas, guías de trabajo...; es decir la de planificar. El programa es un intento de representar la realidad que se pretende. Un intento de dotar de sentido, de su sentido particular, a la práctica.

Pero el programa no es la realidad. Las intenciones, los deseos, los puntos de vista y las creencias que destila, interactúan "*a posteriori*" con las intenciones, deseos y puntos de vista de los alumnos, todo ello en un contexto complejo, diverso, cambiante y "problemático". De ahí la necesidad de una metodología y de unos instrumentos que permitan establecer vínculos significativos entre la teoría (el modelo), el programa y la práctica. La investigación y el tratamiento por los profesores de sus problemas prácticos ayuda a explicitar creencias y teo-

rías implícitas, y a que éstas evolucionen; ayuda también a diseñar hipótesis de intervención que intenten resolver dichos problemas desde nuevas perspectivas. La investigación de problemas implica la experimentación de nuevos diseños y la evaluación de sus efectos, produciéndose con ello un desarrollo progresivo del Conocimiento profesional (Fig. 6):

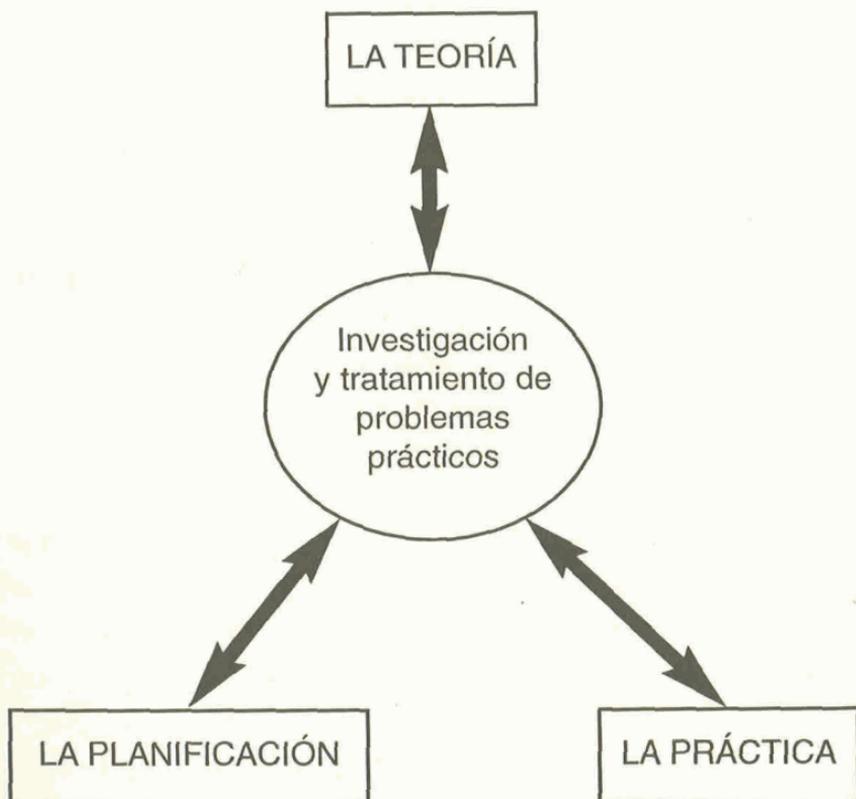


Fig. 6. La investigación de problemas prácticos.

En nuestra experiencia, un recurso metodológico nucleador de todo este proceso es el Diario. Su utilización periódica permite reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos de la dinámica en la que está inmerso. Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia. Favorece, también, el establecimiento de conexiones significativas entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar, lo que permite una toma de decisiones más fundamentada. A través del diario se pueden realizar focalizaciones sucesivas en la problemática que se aborda, sin perder las referencias al contexto. Por último, propicia también el desarrollo de los niveles descriptivos, analítico-explicativos y valorativos del proceso de investigación y reflexión del profesor.

2. El diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones

2.1. Cómo empezar el diario: de lo general a lo concreto

Al comenzar el diario se suele tener una visión simplificada y poco diferenciada de la realidad. Las situaciones y acontecimientos de la clase se perciben como hechos aislados sin que la mayoría de las veces se establezcan relaciones entre sus diferentes elementos. Así, por ejemplo, se suele pensar que las personas aprenden más o menos según sus capacidades innatas, olvidando otros aspectos como el interés, la motivación, el nivel de accesibilidad de la información, el momento y la forma de su presentación, la organización del espacio, la distribución del tiempo, el tipo de tareas, etc.

Esta percepción simplificadora conduce a que el diario se centre inicialmente en aspectos superficiales y anecdóticos de la realidad, olvidando otros menos evidentes. Se suele atribuir a los alumnos determinados patrones de comportamiento, pensando que la conducta que manifiestan es el resultado exclusivo de su personalidad, olvidando las variables del contexto, la influencia de, las otras personas, etc.

En términos similares se expresa una profesora que inicia su propio diario.

“La percepción que uno tiene de lo que ocurre en la clase y de su propia actuación es siempre muy subjetiva y no siempre coincide con la realidad. Además hay multitud de factores que influyen, que se nos escapan de esta percepción cotidiana, por lo que se tiene una visión deformada de lo que realmente es la clase y de lo que ocurre en ella...”
(Diario de M^a Jesús)

El diario ha de propiciar, en este primer momento, el desarrollo de un nivel más profundo de descripción de la dinámica del aula a través del relato sistemático y pormenorizado de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas. El hecho mismo de reflejarlo por escrito favorece el desarrollo de capacidades de observación y categorización de la realidad, que permiten ir más allá de la simple percepción intuitiva. Así, se puede comenzar con narraciones sobre las tareas de enseñanza y los momentos de aprendizaje de los alumnos:

“Vamos al patio y recogemos de los árboles hasta diez hojas distintas, las etiquetamos con números del uno al diez, repartimos por grupos varias de cada grupo de hojas.

Vamos a observarlas utilizando todos nuestros sentidos.

Recordamos nuestros sentidos. Yo sugiero dos criterios más: medidas y lupa. Elaboraremos un cuaderno de observación como el que sigue...”
(Diario de J. Martín).

Reflejando los tipos de actividades y las diferentes secuencias que son más frecuentes en la clase:

Actividad 1: recogida y etiquetado de hojas de árboles del patio del colegio.

Actividad 2: reparto y observación por grupos de las hojas usando los sentidos, midiéndolas, usando la lupa.

Actividad 3: elaboración del cuaderno de observaciones.

Simultáneamente, se pueden describir los acontecimientos más significativos de la dinámica psicosocial:

“El ambiente de trabajo es bueno, se va consiguiendo cada vez un ritmo más homogéneo. El tono de voz se mantiene dentro de un nivel donde

nos sentimos a gusto y los equipos se van configurando de manera diferente a como se empezó".
(J. Martín)

Este último párrafo refleja, por ejemplo, la preocupación del autor por lo que él mismo denomina un "*buen ambiente de trabajo*"; lo que está relacionado, probablemente, con el deseo de conseguir un nivel adecuado de implicación de los alumnos y con mantener el control y la disciplina. Esto se refleja en la satisfacción que parece sentir por el "*silencio*" conseguido durante la tarea.

Estas descripciones iniciales pueden recoger otros acontecimientos de la vida del aula, como los siguientes:

"Surge la necesidad de nombrar un encargado de material, vista la experiencia negativa al respecto del curso anterior. Sale un grupo de voluntarios..."

Decidimos que hay un cuaderno-inventario del material y un diario del uso de los mismos. La Biblioteca de aula se encargará de organizarla Gloria y Eva. Se llevará un cuaderno de biblioteca".
(J. Martín)

Como se puede observar, el párrafo anterior describe aspectos relativos a la organización del espacio y del material, así como ciertos procesos de negociación para el establecimiento de pautas y normas que regulen algunos aspectos de la convivencia escolar.

En todo caso, no debemos olvidar que el objetivo en esta fase debe centrarse en ofrecer inicialmente una panorámica general y significativa de lo que, desde nuestro punto de vista, sucede en la clase, describiendo las actividades, relatando procesos y categorizando, en lo posible, las distintas observaciones que se van recogiendo. Así, por ejemplo, una posible clasificación podría ser (Grupo Investigación en la Escuela 1991):

a) Las referidas al profesor. Tipos de comportamientos instruccionales: actividades y secuencias más frecuentes que plantea. Conductas normativas, sancionadoras y reguladoras. Otras conductas de carácter más afectivo.

b) Las referidas a los alumnos. Comportamientos individuales, implicación y grado de participación en las actividades. Ideas y concepciones más frecuentes. Comportamientos relacionados con otros alumnos y con el profesor.

c) Las referidas a la comunicación didáctica. Características físicas de la clase. Organización y distribución del espacio y el tiempo. Cronograma de la dinámica de la clase. Tareas más frecuentes que se dan “*de hecho*” en la clase. Acontecimientos generales relacionados con las tareas. Otros no directamente relacionados, que suceden en paralelo con las mismas.

El análisis de estas observaciones puede orientarse a identificar y aislar los diferentes elementos que

las configuran, buscando establecer relaciones entre los mismos, haciendo preguntas problematizadoras, como por ejemplo: ¿qué conductas suelen manifestar los alumnos cuando se proponen determinados tipos de actividades?; cuando el profesor mantiene un determinado comportamiento, ¿cuál es la respuesta de los alumnos?; si el espacio de la clase está organizado de una forma determinada, ¿cómo ha influido en el desarrollo de las actividades?, etc. Todo ello permite focalizar progresivamente nuestras observaciones, llevándolas de lo general a lo concreto, sin perder las referencias del contexto.

2.2. Problemas y concepciones

Aunque decíamos que en este primer momento el objetivo del diario es la descripción de la dinámica general de la clase, puede resultar difícil diferenciar dicha descripción de las interpretaciones y valoraciones espontáneas, precisamente por la carga de subjetividad que impregna toda actividad escolar.

“Por otra parte está la dificultad de separar lo que se ve de lo que se piensa. Rápidamente emitía juicios o incluso observaba, movida o guiada por esos juicios, lo que ya me estaba haciendo deformar la realidad. Ocurre también que te fijas en unos problemas o situaciones dejando al margen otros que pueden ser tanto o más importantes, pero simplemente no los veo...” (M^a Jesús)

Esta dificultad, tal como se manifiesta en el caso anterior, se puede ir superando si se comienza a incorporar poco a poco un cierto grado de diferenciación consciente entre lo que se describe espontáneamente y el análisis más sosegado, sistemático y racional que posteriormente, o paralelamente, podemos hacer de ello. De esta forma comenzarán a aflorar los problemas prácticos y los dilemas conceptuales que más nos preocupan y condicionan. A medida que se van diferenciando las incidencias, las valoraciones y las interpretaciones, se van perfilando los núcleos problemáticos de la dinámica general de la clase. Veamos a continuación algunos textos relacionados con problemas prácticos:

“Me preocupa bastante cómo comenzar. Primero, para afianzar el método y dominarlo hay que seguir los pasos ordenadamente. Sistematizar y estructurar. Lo que más me preocupa es la sistematización, incido en ello a través de la propuesta de nuevos ejercicios de observación, ordenación y clasificación”.

“Lo que más cuesta es mantener un volumen de ruido adecuado al trabajo, el revuelo y el tono de voz. No están acostumbrados a manipular y observar sistemáticamente”.

“Después de 1 h y 1/2 de trabajo, se plantea el problema de los que terminan antes (no saben que hacer)”.

98464



“Unos terrarios que había en clase, comienzan a arreglarlos. Es una actividad que propongo yo y se acepta gustosamente (manipulativa, entretenida; serrar, cortar, clavar, pintar, etc.). Hay una completa desorganización del espacio de la clase y del uso del material...” (J. Martín)

Como se puede observar, las situaciones descritas son percibidas como fuentes de conflictos y de problemas que hay que enfrentar y resolver diariamente. El diario facilita la posibilidad de reconocer esos problemas y de asumir la realidad escolar como compleja y cambiante, favoreciendo su tratamiento a través del análisis y seguimiento de los mismos.

Los problemas no tienen por qué ser preguntas explícitamente formuladas, aunque en último término pueden ser reductibles a alguna modalidad de pregunta. Se aclaran y delimitan en la medida que van siendo investigados. En este sentido se puede decir que el problema es un “*proceso*” que se va desarrollando, reformulando y diversificando.

Como hemos dicho en otras ocasiones:

“ Los problemas existentes en la realidad educativa deben funcionar como punto de partida y como hilo conductor en el proceso... El tratamiento de problemas posibilita el cuestionamiento de las concepciones facilitando un proceso gradual y continuo de cambio de las mismas. Trabajar con

problemas es un proceso intelectual complejo que ofrece multitud de posibilidades de aprendizaje y de encadenamiento de nuevas cuestiones, de forma que, en torno al eje que constituye el tratamiento del problema, se articulan nuevos problemas y nuevas temáticas que pueden guiar el proceso de aprendizaje del profesor... En términos sencillos podemos considerar como "problema" algo (un hecho, una situación, un planteamiento, etc.) que no puede resolverse automáticamente mediante los mecanismos que normalmente utilizamos, sino que exige la movilización de diversos y variados recursos intelectuales". (Porlán y García 1990)

Veamos al hilo de algunos párrafos de un diario cómo podría ser el proceso de investigación y tratamiento de un problema práctico.

La constatación de diversos hechos y acontecimientos en la clase pone en evidencia, en el caso que vamos a analizar, el surgimiento de una problemática asociada a la escasa participación de la mayoría de los alumnos en algunas de las actividades que se proponen.

En un primer momento se formula una descripción muy genérica y poco reflexiva:

"Cuesta trabajo empezar las puestas en común. No parecen muy interesados. Sólo un grupo completo muestra verdadero interés, así como algu-

nos niños de otros grupos. Otros pasan e intentan incordiar. Empezamos, y al momento, ante este panorama, paro y digo que si no interesa hoy la hacemos otro día. Silencio. Decido seguir". (J. Martín)

Progresivamente va apareciendo una mayor focalización y un mayor nivel de análisis de la problemática, determinando sus posibles causas, orígenes y consecuencias:

"Creo que se deberían dirigir mejor los debates porque los niños hay muchas veces que se pierden y no saben a qué están respondiendo o qué postura están defendiendo o atacando. Otro problema es que siempre participan los mismos, mientras que hay niños que no hablan jamás. Sé que esto es normal en una puesta en común en la que participa mucha gente, pero lo que sí es cierto es que el número de niños que participan es menor que el de los que no lo hacen. Con todo esto se consigue que el maestro tenga que estar continuamente haciendo preguntas que susciten el interés. Concretamente hoy observé que había demasiados niños con síntomas de estar aburriéndose". (J. Martín)

En el párrafo anterior, aparece ya un problema-foco perfectamente delimitado: *"La falta de participación de una mayoría de niños en las puestas en común"*. Al mismo tiempo se describe la solución que el maestro adopta

“sobre la marcha”: hacer preguntas que susciten el interés. Sin embargo, no se plantea aún claramente que la falta de interés por la actividad puede ser la causa de la poca participación, aunque se insinúa.

“Hay que despertar mucho más el interés, cambiar las formas de las puestas en común para que no se hagan tan monótonas como puede ser una clase magistral. Creo que esto se podría solucionar utilizando técnicas de dinámica de grupo”. (J. Martín)

En efecto, parece que la causa se asocia más a problemas de tecnología didáctica, relacionados con una adecuada orientación y dirección de las tareas, que al hecho de que los alumnos no estén interesados realmente por lo que están haciendo. La solución que se propone es la utilización de ciertas “técnicas” que podrían asegurar, según el profesor en cuestión, el interés y la participación de los niños.

A medida que se van centrando las observaciones en el problema, se va ampliando y extendiendo a otras actividades donde aparecen evidencias semejantes:

“Reparto el guión de trabajo. Lo leo en voz alta y aclaro las dudas (referidas a las instrucciones de trabajo)

Se pueden discutir y trabajar los guiones en los grupos, pero hay que anotar en los cuadernos, individualmente.

No despiertan demasiado interés general. Se habla de fútbol, de profesiones, de otras cosas... Realmente pocos están centrados en el guión".
(J. Martín)

En este último párrafo comienzan a perfilarse las dos tramas de acontecimientos que habitualmente se superponen en la escuela. Por un lado, una trama académica que configura la estructura y la dinámica de tareas escolares y que refleja los objetivos e intereses de la escuela a través de una serie de principios del tipo: necesidad de "dar" el programa, de trabajar un cierto número de contenidos, de guardar una cierta apariencia de control homogéneo, etc. Por otro, una trama oculta, de relaciones informales que refleja, como en este caso, el auténtico trasfondo de intereses, conocimientos y aprendizajes reales.

Generalmente, en una clase suele haber un grupo de alumnos que "aceptan" el juego de adaptarse a las apariencias que la escuela impone, casi siempre a cambio de ciertas "prebendas" sociales que la misma ofrece: felicitaciones, buenas notas, etc. Pero también nos solemos encontrar con otros que no se adaptan y que ponen en evidencia las contradicciones del sistema en el que están inmersos.

"Puesta en común de órganos internos y externos de la cabeza.

Sosa, Palmero y Wili cuando se plantean interrogantes y se tratan de dar explicaciones, no están

con la clase. A Sosa y Palmero les digo que se den un paseo. Se van, pues me están poniendo nervioso.

Vuelven y empiezan a trabajar como los demás. En todo lo que no sea trabajo mecánico, son incapaces de centrarse." (J. Martin)

Una tendencia que suele manifestarse en situaciones como la anterior es la de proyectar en los propios alumnos la responsabilidad de la problemática: "*no poseen las capacidades suficientes*"; "*suelen distraerse*"; "*no muestran interés por nada*", etc. Sin embargo, un análisis más detallado de estas manifestaciones nos lleva a plantear que, a veces, la dificultad para solucionar determinados problemas del aula estriba en el hecho de que los profesores tenemos por cierto lo que no son más que creencias y suposiciones. Veamos lo que se dice a continuación:

"A partir del problema de la distracción llegué al no menos problema de la curiosidad. Curiosidad entendida, no sólo como interés más o menos grande por los trabajos de clase o por el tema de ese momento, sino como capacidad de asombrarse, de ver, de descubrir problemas, de plantearse preguntas.

Mi pregunta es: ¿por qué hay niños que se asombran, que se fijan en las cosas y son capaces de ver problemas y otros no?, ¿por qué ante una mis-

ma situación hay niños que plantean dudas y otros no?, ¿es cuestión de inteligencia, de un mayor grado de desarrollo?, ¿es fruto de un ambiente más rico en estímulos?". (J. Martín)

Todos estos dilemas son fruto de la contradicción que manifiesta el autor del diario entre el hecho de creer que lo deseable es que los alumnos tengan un nivel similar de interés, participación y conocimientos, lo que facilitaría que se pudiera llevar a la práctica una estrategia de trabajo única y una labor rápida y eficaz, y la evidencia que nos muestra la diversidad de la propia realidad.

Probablemente, siempre que juntemos al azar un número de 25 ó 30 personas de la misma edad, sean de la edad que sean, encontraremos una diversidad importante de niveles de desarrollo, niveles de conocimiento, tipos de personalidad, diversidad de expectativas, intereses, etc. Y, precisamente por eso, una de las características más significativas de la enseñanza es la de tener que realizarse en un ambiente "*complejo*" y "*diverso*"; y que, por tanto, una de las condiciones que debe reunir cualquier estrategia didáctica, si quiere ser eficaz, es la de poder adaptarse a dicha diversidad y complejidad.

Llegados aquí podríamos decir que, desde nuestro punto de vista, detectamos en el caso concreto que estamos analizando dos problemas claramente interrelacionados:

a) La dificultad de asumir la diversidad de discursos en el aula y la construcción de un conocimiento compartido que respete dicha diversidad. Este problema guarda relación con lo anteriormente mencionado sobre la trama académica y la trama oculta de la dinámica del aula. De la misma manera, tiene mucho que ver con las dificultades de control y de mantenimiento del orden y la disciplina.

b) Y en relación con lo anterior, un problema de índole más metodológico, de *"saber hacer"* profesional. ¿Qué tipo de actividades nos permite avanzar en la dirección anteriormente planteada?

2.3. A modo de síntesis

A lo largo de este capítulo hemos ido planteando el uso del diario como un instrumento útil para la descripción, el análisis y la valoración de la realidad escolar. La orientación que en este sentido le hemos dado pretende iniciar un proceso de reflexión-investigación sobre la práctica.

Las primeras descripciones, de un mayor nivel de generalidad, deben conducir a una visión más analítica a medida que se van categorizando y clasificando los distintos acontecimientos y situaciones recogidas en el Diario. Posteriormente, al mismo tiempo que se reflejan y detectan los problemas prácticos, éstos se van aclarando

y delimitando en la medida que van siendo trabajados. En este sentido, insistimos en la idea de que todo problema es "*un proceso continuo*" que se va desarrollando, reformulando y diversificando en sucesivas aproximaciones que van desde lo general a lo concreto, desde la descripción al análisis, desde la explicación a la valoración, y al contrario. Esto puede y debe permitir al profesor el cuestionamiento de sus concepciones implícitas, pues, como ya hemos indicado en otro lugar (Grupo Investigación en la Escuela 1991), constituyen la información que hay que movilizar en un proceso de desarrollo profesional, y son el punto de partida sobre el que se deben realizar las nuevas construcciones del saber profesional.

En el siguiente cuadro sistematizamos el camino seguido hasta ahora:

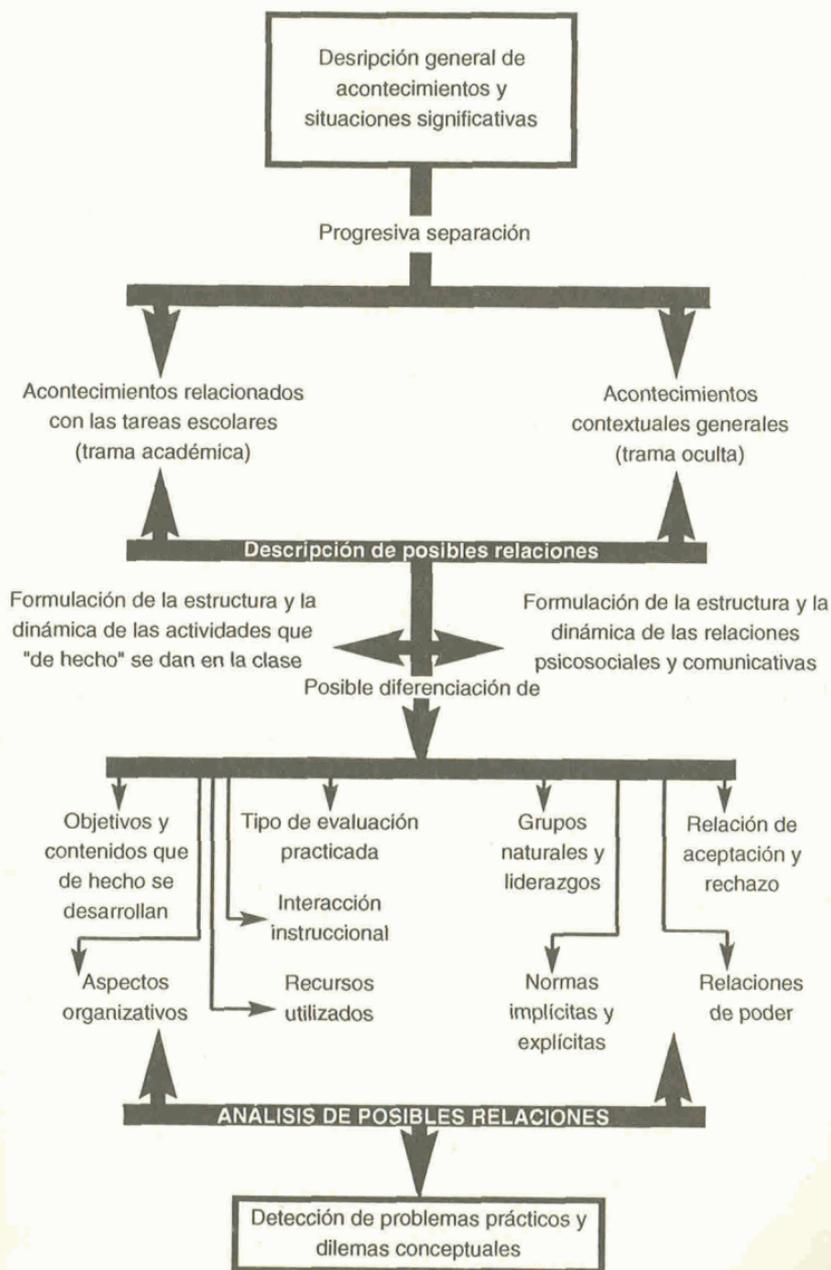


Fig. 7. Los comienzos del diario: de lo general a lo concreto; de la descripción al análisis.

3. *El diario como instrumento para cambiar las concepciones*

La caracterización de la dinámica de la clase, de la que hablábamos en el capítulo anterior, responde a la manera de conceptualizar la realidad que tiene cada profesor; a sus propias ideas y puntos de vista. Las concepciones no sólo determinan nuestra manera de ver la realidad, sino que “*de hecho*” *guían* y orientan nuestra actuación en el aula. El contenido de estas concepciones hace referencia a los aspectos claves de cualquier contexto educativo (Porlán 1989). Veámoslo a continuación:

a) *Concepciones referidas al alumno*: cómo aprenden los alumnos; cómo se facilita dicho aprendizaje; influencia de las capacidades innatas; causas de las conductas no “*adaptativas*” (niños difíciles); las posibilidades de cambio y desarrollo; derechos y deberes de los alumnos; etc.

b) *Concepciones referidas al papel del profesor*: su autoridad; la relación con el currículum; la profesionalidad; estilos y métodos de enseñanza; fines y metas pedagógicas; etc.

c) *Concepciones referidas a la materia*: carácter absoluto o relativo del conocimiento; importancia del conocimiento espontáneo de los alumnos; naturaleza del conocimiento escolar y su relación respecto al conocimiento científico y al cotidiano; técnicas de enseñanza específicas; materiales; recursos; etc.

d) *Concepciones referidas al ambiente*: relaciones psicosociales dentro y fuera del aula; democracia escolar; toma de decisiones; relaciones de poder; equipos naturales; líderes; ambiente físico; organización de los materiales; organización del espacio y del tiempo; etc.

Aunque puede existir una gran diversidad de concepciones o puntos de vista, se pueden establecer grandes patrones comunes o Modelos Didácticos debido a una de sus características: la relativa coherencia interna que suelen guardar entre sí. Por ejemplo, una cierta manera de concebir el aprendizaje de los alumnos se corresponde generalmente con una determinada visión del papel del profesor, o de las relaciones sociales en la clase.

Otra característica de las concepciones es su resistencia al cambio. Muchas de ellas se han ido elaborando

a lo largo de nuestro proceso de socialización profesional en el sistema educativo a través de la percepción, muchas veces inconsciente, de regularidades y evidencias aparentes; por lo que poseen un alto nivel explicativo y funcional.

También es cierto, sin embargo, que si sometemos las concepciones a procesos continuados de contraste con la propia realidad, o con otras concepciones y puntos de vista (el de nuestros compañeros, los alumnos, otras personas ajenas a la escuela, nuevas teorías educativas, etc.), suelen aparecer contradicciones y evidencias que nos pueden llevar a la modificación, ampliación o sustitución de las mismas por otros puntos de vista que ofrezcan una mayor potencialidad explicativa acerca de los problemas prácticos y dilemas que más nos puedan preocupar.

Estos procesos de contraste requieren de un cierto nivel de planificación y sistematización si pretendemos iniciar una dinámica sostenida de evolución de nuestras ideas. Muchas de las iniciativas desarrolladas en este sentido (seminarios permanentes, proyectos de innovación, grupos de renovación, etc.) se han ido diluyendo por carecer de la orientación y el apoyo adecuados. Pensamos que esta dinámica ha de situarse en la perspectiva de *“un proceso de investigación y experimentación de alternativas curriculares diferentes; que requiere de al menos dos condiciones: que se dé en el seno de un equipo de profesionales y que esté orientado por un facilitador, asesor o investigador.*

Pues, como hemos manifestado en otras ocasiones (Grupo Investigación en la escuela 1991):

“de la misma manera que entendemos que nuestra actividad profesional abarca dos tipos de tareas interrelacionadas: facilitar el aprendizaje de los alumnos e investigar la evolución del mismo en el contexto del aula, también pensamos que nuestro *aprendizaje profesional*, al igual que el de los alumnos, ha de ser facilitado e investigado por personas que implicándose de forma indirecta en las experiencias prácticas, actúen a modo de profesores de profesores”.

El cambio de concepciones ha de dotarse de *“una metodología de desarrollo profesional que garantice la coherencia global y la continuidad del proceso”*. El diario, en este sentido, se puede constituir en un instrumento metodológico nucleador.

3.1. El diario trabajado en equipo: contrastando el punto de vista con los compañeros

Las reuniones de los equipos de profesores en los centros se suelen dedicar con frecuencia a temas organizativos, burocráticos y generales, ajenos la mayoría de las veces a los problemas más ligados con las actividades de clase. Muy pocas veces el sentido de las mismas

está marcado por el intercambio significativo de puntos de vistas, experiencias y preocupaciones profesionales concretas.

Al mismo tiempo, en dichas reuniones, se manifiesta una tendencia a situar las causas que impiden un adecuado tratamiento de los problemas educativos en "*obstáculos externos*" asociados al contexto: el ambiente general del centro; la actuación de la administración, etc.

Sin embargo, la propuesta de estructurar el contenido de las sesiones en torno a la lectura y discusión de los diarios de clase puede facilitar el descubrimiento de los "*obstáculos internos*", favoreciendo la implantación progresiva de una estrategia de reflexión conjunta sobre y para la acción. Comenzar con la lectura y el análisis de los acontecimientos reflejados en el diario genera una dinámica de intercambios de puntos de vista que eleva el nivel de la comunicación, hasta ahora fragmentaria, intuitiva y basada frecuentemente en estereotipos pedagógicos.

Solemos tener la sensación de que los problemas que se nos plantean son exclusivos de nuestras clases. Cuando ampliamos el horizonte y los compartimos crítica y rigurosamente en un equipo de trabajo, la comprensión de los acontecimientos pasa generalmente a un nivel superior, y los problemas ya no son "*mis problemas*": son problemas profesionales compartidos y, por tanto, más objetivables que en su primera formulación.

En este sentido, el intercambio de puntos de vista entre profesores debería abarcar aspectos como los siguientes:

a) Las visiones que tienen de su autonomía profesional, las concepciones acerca de sus tareas y responsabilidades profesionales.

b) Las opiniones que tienen de sus clases, de los alumnos, de los otros profesores, del centro y de otros aspectos del sistema educativo y social.

c) Los esquemas de conocimiento que poseen. Sus creencias epistemológicas, científicas, pedagógicas, psicológicas, etc. Los principios prácticos y las rutinas que vertebran sus formas de actuar. Los modelos que subyacen en sus estilos de enseñanza.

d) Los obstáculos cognitivos, afectivos y metodológicos que bloquean sus procesos de evolución profesional.

e) Los problemas, intereses y necesidades que manifiestan.

f) Las conductas más significativas que tienen en la clase.

No olvidemos que la enseñanza es una actividad práctica y que no debemos perdernos en la simple especulación teórico-filosófica. El intercambio, la contratación

y el análisis de los aspectos mencionados facilita la ampliación de los puntos de vista iniciales y favorece, por tanto, la evolución de las concepciones. Estas nuevas ideas deben traducirse en el diseño de una nueva intervención, los cambios en las ideas (*“el saber”*) han de tener un reflejo en los cambios en el programa (*“en el saber hacer”*).

Un esquema que puede orientar el trabajo en el equipo de profesores es el siguiente:

A	B	C
<p>Descripciones</p> <p>Análisis</p> <p>Valoraciones recogidas en el diario</p>	<p>Lectura, discusión y análisis de todo lo anterior</p> <p>Intercambio de puntos de vista, experiencias, etc.</p> <p>Detección de problemas</p>	<p>Elaboración de conclusiones para el diseño de nuevos programas de intervención .</p>

El diseño de la nueva intervención no debería centrarse sólo en el tratamiento de problemas concretos, ya que éstos están inmersos en un contexto que generalmente determina el origen y las causas de los mismos.

Por ejemplo, el problema de la falta de disciplina puede tener su origen en un enfoque metodológico que no propicia la implicación activa de los alumnos en la dinámica de la clase. Por tanto, es deseable que, partiendo de los problemas concretos detectados en las reuniones de equipo, el diseño de la nueva práctica se aborde desde planteamientos más globales, a través de la elaboración y experimentación de centros de interés o unidades didácticas.

El análisis de los problemas metodológicos guarda una estrecha relación con la selección y organización del contenido y con el problema de la evaluación. Por tanto, el diseño del nuevo programa de intervención tendrá en cuenta, por un lado, los problemas concretos y significativos de los miembros del equipo; y, por otro, criterios y procedimientos que den alguna respuesta al problema del qué enseñar; del cómo enseñar; y del qué y cómo evaluar. Todo ello en torno a un centro de interés, núcleo conceptual, etc. que actúe a modo de hilo de conductor y que de coherencia a las diversas problemáticas que progresivamente irán surgiendo.

3.2. El diario del profesor y el pensamiento de los alumnos: contrastando con la otra parte

Una buena parte de las concepciones que poseemos se relacionan con nuestra visión acerca del papel de los alumnos en la escuela: su nivel de conocimientos, sus

formas de ser y pensar, sus intereses y motivaciones, el papel que juegan en la clase, etc. Estas concepciones suelen basarse en un tipo de relaciones fuertemente jerarquizadas y que atribuyen a los alumnos un papel de agentes pasivos en su proceso de aprendizaje. Este hecho suele ser fuente de diferentes y graves conflictos con determinados alumnos, al no coincidir nuestras expectativas con la visión que ellos tienen de la dinámica de la clase.

La perspectiva de adecuar, adaptar y negociar con los alumnos, tanto su papel en la escuela, como el contenido y la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje (tipo y secuencia de actividades, criterios y pautas de organización, horarios, etc.), requiere la explicitación y la contrastación con los alumnos de aspectos tales como:

- a) La visión que tienen de la escuela, del profesor y de la clase en general.
- b) La percepción que tienen de su papel en la clase y de su relación con el resto de los compañeros/as.
- c) Los esquemas de conocimientos que poseen sobre los tópicos curriculares que se están trabajando en clase.
- d) Los obstáculos cognitivos, afectivos y metodológicos que presentan en sus procesos de aprendizaje y desarrollo.

e) Los intereses, necesidades y problemáticas que manifiestan.

f) Las conductas más significativas que presentan.

Este proceso de contrastación puede hacerse reflejando de manera específica en el diario las incidencias y acontecimientos que nos den información sobre algunos de los aspectos anteriormente reseñados.

En la selección de los objetos de estudio debemos tener en cuenta las necesidades, problemáticas e intereses más próximos de los alumnos. El diagnóstico de los mismos puede realizarse, además de con la observación directa de sus opiniones más espontáneas, con determinadas actividades diseñadas específicamente para ello: cuestionario, entrevistas cortas, etc.; e incluso a través de otras actividades que favorezcan la posibilidad de ampliar su campo de intereses, como salidas, itinerarios, pase de vídeos, diapositivas, etc.

Es importante en este tipo de actividades observar atentamente, y registrar en el diario, aquellas conductas, comentarios, preguntas, etc., incluso suscitadas por nosotros mismos, que puedan desvelar intereses, curiosidades y nuevas expectativas. Al mismo tiempo, nuestras observaciones sobre las ideas que los alumnos manifiestan en la dinámica habitual del aula nos van desvelando los esquemas de conocimiento que poseen acerca de los tópicos y problemas con los que están trabajando.

Un diagnóstico más sistemático del pensamiento espontáneo de los alumnos utilizando diversos recursos y técnicas* puede evidenciar los diferentes niveles de conceptualización que presentan ante una misma temática, lo que contrasta con el hecho de enseñar como si los alumnos tuviesen niveles homogéneos de conocimientos.

Trabajar con las ideas de los alumnos facilita la adopción de nuevos enfoques de objetivos y contenidos (el qué enseñar), adecuando y complejizando los criterios de selección y organización de los mismos. La elaboración de mapas, tramas, o esquemas conceptuales de referencia que permitan establecer distintas posibilidades de relación y conexión entre los conocimientos, así como diferentes niveles de formulación de los mismos, constituyen un instrumento útil para la adecuación del conocimiento escolar deseable al conocimiento real de los alumnos, evitando una traslación mecánica del mismo.

Esta forma de organizar los contenidos de la enseñanza, y los esquemas de conocimiento de los alumnos, favorece, por una parte, una selección flexible de problemas y actividades para investigar en clase (el cómo enseñar), pues se pueden establecer distintos recorridos o itinerarios de acuerdo con los diferentes niveles, intereses, necesidades y expectativas detectadas; y, por otra, el seguimiento (la evaluación) del aprendizaje de los

* Ver el libro de Rosario Cubero: *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*, número uno de esta misma serie.

alumnos, al someter a contraste la evolución de sus esquemas de conocimientos en distintos momentos del proceso**.

3.3. El diario del profesor y el facilitador: contrastando con un tercero

Decíamos al comenzar este capítulo que las concepciones de los profesores tienen un fuerte componente empírico y funcional, y que suelen responder más a creencias que a teorías elaboradas con un cierto nivel de complejidad. En este sentido se podría establecer un paralelismo entre las características de las concepciones de los alumnos y sus procesos de evolución, y las concepciones profesionales de los profesores (concepciones psicopedagógicas, científicas, etc.) y sus procesos de cambio y desarrollo.

Desde nuestro punto de vista, el asesor/facilitador (el especialista en formación del profesores) debe asumir un papel en cierto sentido similar al que desempeña el profesor respecto a los alumnos, ayudando a explicitar y diagnosticar los problemas prácticos y las creencias de los profesores, y apoyando metodológicamente un proceso sistemático de reflexión sobre la acción

** Sobre una metodología de aprendizaje por investigación ver el libro de esta misma serie: *Aprender Investigando* de Eduardo García y Francisco F. García.

orientado a la investigación de dichos problemas, en la perspectiva de favorecer un cambio de la teoría y la práctica profesional.

Sin embargo, este paralelismo ofrece ciertas limitaciones. Parece evidente que el asesor no puede estar presente en el desarrollo de la mayor parte de las actividades de clase. Llevar un diario de clase permite garantizar la recogida de información, la obtención de datos sobre aspectos considerados relevantes y la aportación de una visión histórica del desarrollo de los acontecimientos, que con posterioridad se puede analizar conjuntamente (profesor-equipo de profesores-asesor/facilitador) y contrastar con informaciones procedentes de otras fuentes (observaciones de un compañero o del facilitador, entrevistas a los alumnos, grabaciones de las clases, etc.) que ofrezcan una perspectiva diferente de los mismos acontecimientos.

Este proceso de contrastación se puede estructurar metodológicamente en torno a tres grandes momentos:

a) La descripción y el análisis de la dinámica general de la clase para determinar su situación de partida; movilizandoo un conjunto de informaciones (opiniones del profesor, de los alumnos, incidencias, materiales, etc.) que categorizadas, comparadas entre sí, y comparadas con otras informaciones externas, ofrezcan evidencias y ejemplos de las contradicciones, dilemas y problemas más significativos de los profesores, así como de las creencias y obstáculos asociados a los mismos.

b) El diseño de nuevas acciones que aborden e intenten superar los problemas detectados, comparando la planificación con la propia actuación, con la de otros compañeros, con las ideas de los alumnos, con otros modelos y experiencias y con aportaciones de las Ciencias de la Educación recogidas en la bibliografía.

c) El desarrollo y la experimentación de los nuevos diseños, así como su seguimiento investigativo.

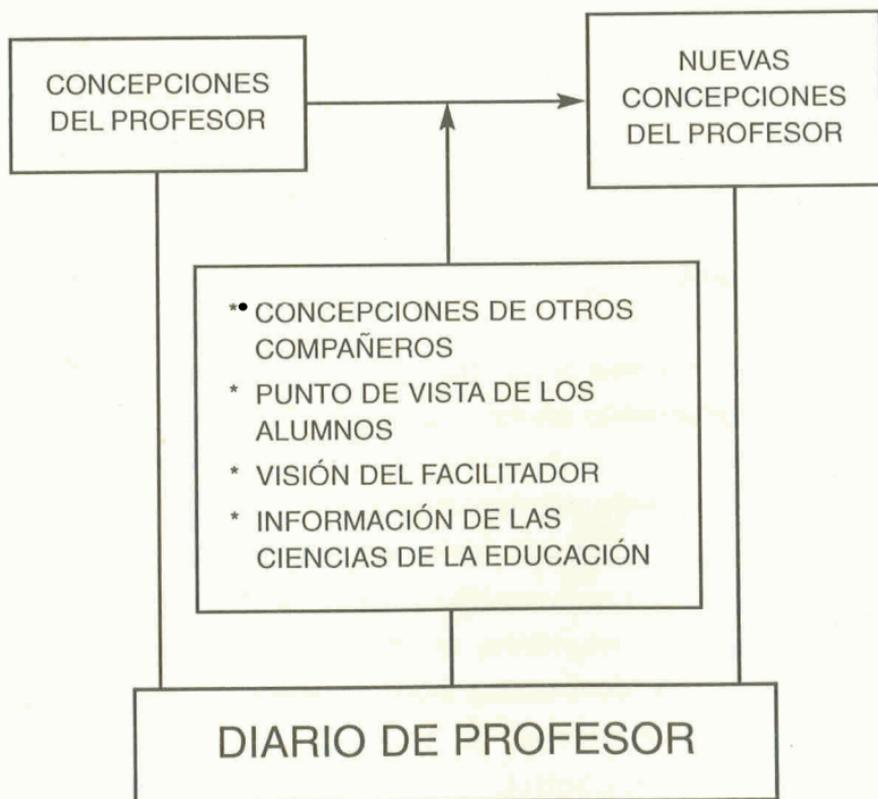


Fig. 8. El cambio de concepciones del profesor.

4. El diario como instrumento para transformar la práctica

Por lo visto hasta ahora, podemos afirmar que el hecho de llevar un Diario de nuestra experiencia docente implica poner en práctica un método de desarrollo profesional permanente, y como tal, un proceso donde podemos resaltar momentos y fases relativamente diferentes. Hasta ahora hemos descrito las características que adopta el contenido de un Diario cuando se trata de reflexionar sobre los problemas del aula y sobre las ideas, creencias y concepciones que están asociadas a ellos.

A continuación nos hemos centrado, en el capítulo tercero, en el “momento” del Diario en que nos esforzamos por cambiar nuestras propias ideas, reforzando aquellas que probablemente intuíamos como mejores, pero que nos producían algún tipo de “*inseguridad práctica*”.

El haber profundizado, discutido y caracterizado los problemas más significativos, posiblemente nos habrá generado dilemas teóricos y nos habrá provocado un cierto nivel de enfrentamiento con nuestro propio modelo didáctico.

Todo ello puede habernos creado condiciones favorables para asumir un mayor riesgo teórico y una mayor apertura a otros puntos de vista. Esta evolución de nuestras concepciones, si queremos ser rigurosos, ha de traducirse, como hemos descrito al final del capítulo anterior, en el diseño de una nueva intervención; es decir, los cambios de ideas han de tener un reflejo en nuestro programa de intervención y, para esto, el Diario es el testigo biográfico fundamental: el registro sistemático y coherente del nuevo diseño experimental.

Sin embargo, aún queda un paso más, quizás el más problemático: queda la aplicación del nuevo diseño a la práctica. Conocer nuestros problemas, investigarlos, cambiar las concepciones asociadas con ellos y preparar hipótesis de intervención novedosas que pretendan resolverlos, son pasos obligados en nuestro desarrollo profesional, pero todo ello serviría de poco si al final nuestra práctica no cambiara o, lo que es peor, no tuviéramos datos fiables sobre si realmente cambia o no cambia. Por lo tanto, analizaremos ahora, en este capítulo, la función del Diario como instrumento para transformar las nuevas concepciones, el nuevo programa de intervención, en una nueva práctica conscientemente dirigida y evaluada.

4.1. Lo nuevo no es siempre lo contrario de lo viejo: la construcción del conocimiento profesional

Existe una cierta tendencia simplificadora en nuestra forma de pensar según la cual los cambios, o son globales, en el sentido de totales, o no son cambios. Especialmente en educación tenemos, con frecuencia, la intuición de que *“lo que hacemos no sirve y de que, por tanto, hay que cambiar la clase completamente”*. Sin embargo, esta especie de *“maximalismo”* se suele convertir en ocasiones en el peor enemigo del cambio. El plantear unas modificaciones tan ambiciosas puede paralizar y bloquear nuestra voluntad, ante el cúmulo de dificultades y problemas nuevos que se nos vienen encima y sobre los que poseemos muy pocos *“saberes prácticos”* (Ver fig. 9).

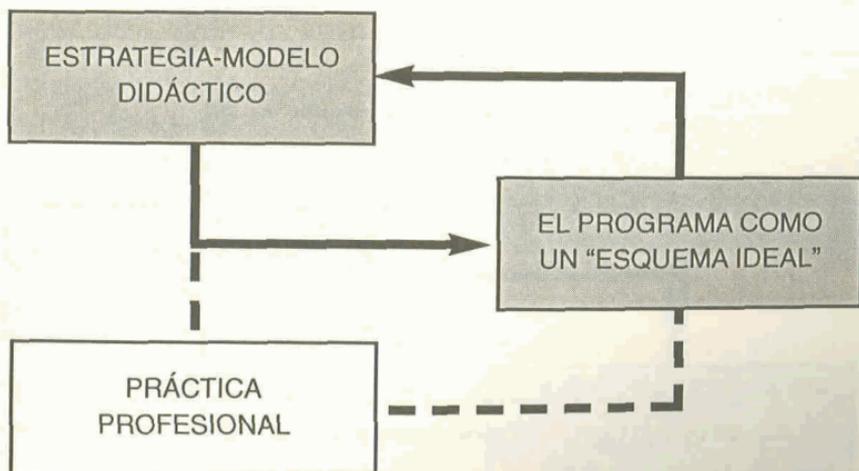


Fig. 9. Idealismo ingenuo (“lo que se hace no sirve y hay que cambiarlo todo”).

Como contrapunto a este *“idealismo pedagógico ingenuo”* que pretende trasladar mecánicamente *“el ideal”* (la estrategia, el modelo) a *“la realidad”* (la práctica, el modelo en acción), confundiendo el conocimiento teórico, con el conocimiento práctico y el *“saber”* con *el “saber hacer”*, existe también otra tendencia entre nosotros, quizás más frecuente, pero tan simplificadoras como la anterior, según la cual el problema no es ya la traslación de los ideales a la práctica, sino la consideración de la *“práctica rutinaria”* como el único ideal posible, no considerándola como *“lo que se puede hacer”*, sino como *“lo que se tiene que hacer”*. De esta manera, muchos profesores confunden lo que podríamos denominar una postura de *“sano realismo”*, con la consideración *“tacticista”* de que sólo lo que *“realmente se puede hacer”* merece la pena ser considerado, abandonando así cualquier proyección teórica o estratégica que guíe un proceso gradual de cambio (Ver fig. 10).

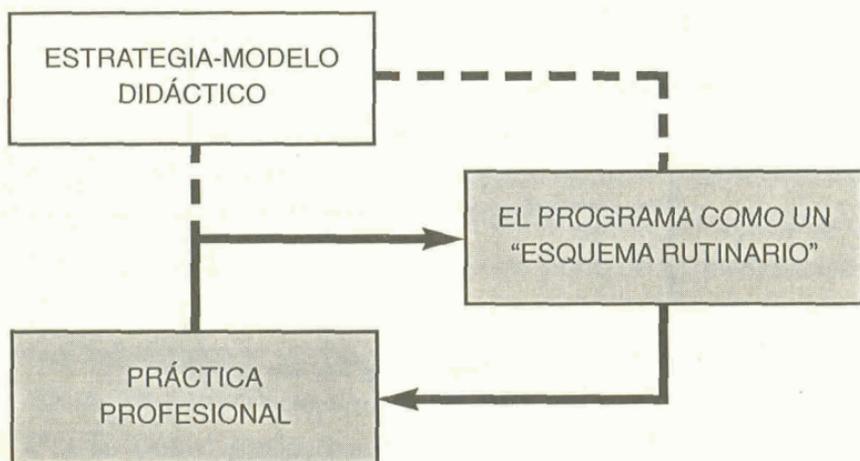


Fig. 10. Tacticismo inmovilista (*“lo que se hace es lo que se tiene que hacer”*).

Según esto, una adecuada posición profesional requiere saber combinar dos procesos íntimamente relacionados, pero diferentes. Por un lado, un proceso de construcción teórica sobre la enseñanza, es decir de definición de nuestro modelo didáctico de referencia; y, por otro, un proceso de construcción práctica de nuestro “saber hacer” profesional. Inevitablemente nuestro modelo irá por delante de nuestra práctica, y, precisamente por eso, podrá orientarla, pero también, nuestra práctica nos obligará a modificar y complejizar el modelo, de manera que la relación entre ambos, modelo teórico y saber práctico, se convierta en el motor de nuestro aprendizaje y desarrollo profesional (Ver fig. 11).

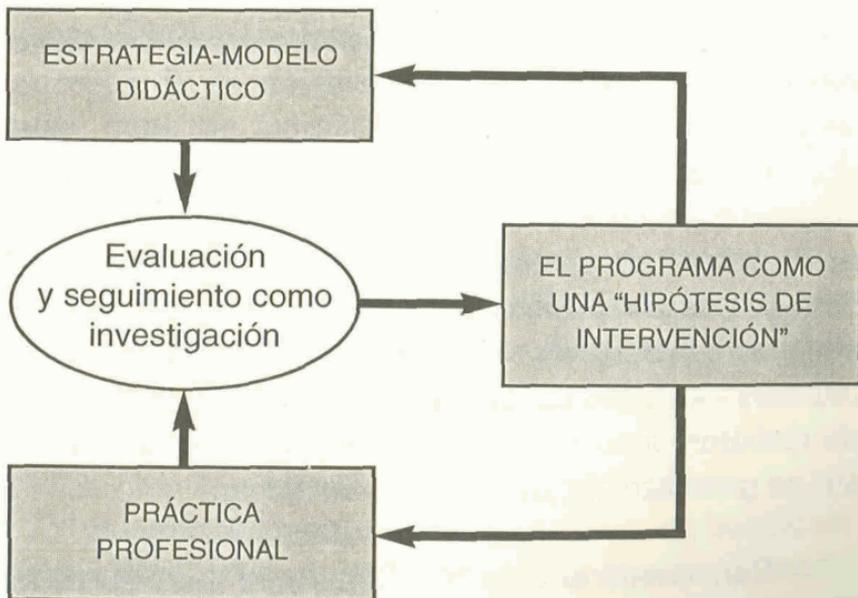


Fig. 11. Constructivismo evolucionista (“se hace lo que realmente se es capaz de hacer a la luz de lo que teóricamente consideramos conveniente hacer”).

Por eso *“lo nuevo no es siempre lo contrario de lo viejo”*, ya que lo nuevo, de alguna manera, siempre se apoya en lo viejo, aunque sea para negarlo. Al aplicar el nuevo programa de intervención descubriremos que, por más que hayamos introducido cambios sustanciales, fruto de los nuevos puntos de vista construidos teóricamente, nuestra práctica se moverá contradictoriamente entre las rutinas anteriores, que se quieren desterrar, y las conductas novedosas que se quieren introducir. Con frecuencia, antes de consolidar algunos de los nuevos procedimientos prácticos, pasaremos por etapas intermedias de transición en las que estaremos aprendiendo y construyendo de manera genuina y significativa lo que *“realmente somos capaces de hacer”* a la luz de lo que teóricamente *“consideramos conveniente hacer”*. (Ver fig. 11).

Probablemente es en estas fases de transición parcial, contradictoria e insegura donde existe una mayor potencialidad de aprendizaje profesional, ya que desde *“lo viejo”*, desde lo que conocemos, controlamos y nos da seguridad, intentamos experimentar, *“hasta donde somos capaces”*, el nuevo conocimiento teórico que hemos podido elaborar, descubriendo que cambiar la forma de pensar no garantiza cambiar la forma de actuar.

Sólo desde el esfuerzo profesional que implica la elaboración de un programa de intervención hipotético, que guarde cierta coherencia con las nuevas concepciones, al mismo tiempo que con los condicionantes

contextuales y personales en los que se trabaja, y desde el esfuerzo profesional que implica asimismo realizar un seguimiento riguroso del desarrollo en la práctica de dicho programa, recogiendo, analizando y evaluando datos empíricos significativos; sólo desde este tipo de actividad profesional podremos asegurar, por un lado, que los cambios en nuestra forma de pensar influyan en nuestra forma de actuar, y que, por otro, los cambios que “de hecho” conseguimos en nuestra forma de actuar también influyan y mantengan viva nuestra forma de pensar.

En otras palabras, la construcción progresiva de nuestro “saber hacer” profesional, el hecho de que las cosas cambien en clase y que aumente la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ella tienen lugar, depende fundamentalmente de como sepamos manejar la relación entre teoría y práctica, entre modelo y realidad: entre creencias pedagógicas y conducta de clase. Y para ello es determinante concebir de manera diferente el papel que todo programa de intervención (la programación) ha de jugar, y realizar un adecuado seguimiento investigativo (evaluación) de su aplicación en la realidad.

Programar, desde este punto de vista, es buscar un compromiso entre el grado de elaboración de mi teoría pedagógica, la visión que tengo de la realidad escolar en que me muevo y mi propia capacidad profesional. Programar es, por tanto, adecuar la estrategia a las posibili-

dades de la realidad, en el sentido de formular a modo de hipótesis el plan de intervención que se considera más adecuado para *“siendo realistas, poder cambiar”*.

Evaluar es, asimismo, investigar la acción, los hechos que realmente ocurren cuando aplicamos el programa, para poder así comprender, a la luz del modelo de referencia, las dificultades prácticas, los bloqueos, las inadecuaciones, las variables no tenidas en cuenta; y todo tipo de datos que nos permitan, posteriormente, reformular, depurar y complejizar el programa y, a la larga, el modelo o teoría que lo sustenta (Fig. 10).

4.2. El diario deja de ser exclusivamente “un diario”

Llegados a este punto, el Diario deja de ser exclusivamente un registro escrito del proceso reflexivo, para convertirse progresivamente en el eje organizador de una auténtica investigación profesional. No se trata ya de describir genéricamente los problemas prácticos que encontramos en nuestra actividad, ni de analizarlos poniendo en cuestión nuestras concepciones didácticas. Tampoco se trata de diseñar una nueva intervención, describiendo en el Diario las nuevas incorporaciones teóricas que deseamos aplicar. Se trata, en esta fase, de desplegar técnicas más concretas y específicas para conocer como funciona el nuevo programa en la realidad, recogiendo información previamente establecida, analizándo-

la y categorizándola, contrastando datos obtenidos de fuentes diversas, comparándolos con lo previsto en el diseño y estableciendo conclusiones que reorienten el curso de la práctica y nos permitan validar y reconstruir nuestro propio conocimiento pedagógico-profesional.

El Diario, pues, adopta un estilo más estructurado y se convierte en el desencadenante de otros medios de investigación (entrevistas, cuestionarios, análisis de documentos, etc.) y en el lugar de elaboración y síntesis de la información. El profesor, o el equipo de profesores, ya no actúa sólo como "*observador informal*", o como "*reflexivo esporádico*", ni siquiera como "*programador riguroso*", sino que incorpora también, aunque de manera parcial, el estilo de un investigador "en" y "sobre" la práctica pedagógica sometida a experimentación.

Evidentemente la actividad de enseñar no es similar a la actividad científica de investigar; pero, si aceptamos que el concepto y la práctica de la investigación admite una diversidad de grados y niveles, cuando, como enseñantes, intentamos modificar la actividad de la clase basándonos en nuevos principios y fundamentos, estamos incorporando a nuestra profesionalidad ciertas dosis del espíritu y la estrategia de eso que denominamos genéricamente como investigación. El Diario, por tanto, es el cuaderno de trabajo del experimentador, donde anota las observaciones, donde recoge las entrevistas, donde describe el contenido de los materiales de clase, donde compara y relaciona las informaciones, donde establece

conclusiones y toma decisiones sobre los siguientes pasos de la experimentación.

Dos observaciones finales en este apartado. Por más que utilicemos palabras tradicionalmente vinculadas al método de las Ciencias Experimentales (observación, problemas, hipótesis, experimentación, etc.), no podemos olvidar que trabajamos en el campo de lo humano y lo social, y que, por tanto, usamos estos términos en un sentido *“analógico”* y no estricto. Cuando hablamos, por ejemplo, de experimentación no nos referimos a la reproducción artificial de una situación en la que intentamos controlar todas las variables que intervienen para descubrir la variable causante del efecto-problema que estamos investigando (como en ciertos casos ocurre en las disciplinas llamadas experimentales), sino que nos referimos a una acepción más cotidiana del término, a una acepción sinónima de una expresión como la siguiente: innovación fundamentada y semi-controlada.

Por último, no olvidemos que los datos que se obtengan estarán mediatizados por nuestras propias concepciones. Por eso, es necesario, como ya hemos indicado, que el seguimiento esté dirigido por nuestra hipótesis de intervención (el programa) y por los puntos de vista en los que dicho programa se basa (el modelo). Aunque es cierto que cambiar la forma de pensar no garantiza el cambio en la forma de actuar, también lo es que difícilmente cambiamos nuestra forma de actuar, sino es porque -a un cierto nivel- cambiamos nuestra forma de pensar.

4.3. Investigando el desarrollo del programa: la evolución del conocimiento en el aula

Como hemos indicado en capítulos anteriores, previsiblemente parte de la problemática que se intenta resolver al diseñar una nueva intervención está relacionada directamente con el hecho de promover un mejor aprendizaje de los alumnos, de manera que maduren e incrementen sus conocimientos. Es decir, con frecuencia, parte de nuestros problemas profesionales giran en torno a la evidencia de un cierto fracaso de nuestra enseñanza, en el sentido de que no está compensado el tiempo y el esfuerzo dedicado a ella con los resultados que constatamos en los alumnos.

Recordemos, sólo de pasada, que muchos profesores tienden, ante esta situación, a centrar la responsabilidad, más o menos conscientemente, en elementos externos a ellos mismos y a los enfoques prácticos que utilizan. Se piensa que los alumnos son torpes o poco capacitados, que tienen "*conductas inadaptadas*" o que "*vienen mal preparados*". Puede ser que, según los casos, algunas de estas razones sean parcialmente ciertas, pero no obstante, ésta es la situación de la que se parte y este tipo de profesores deberían medir el éxito o fracaso de su enseñanza en relación con dicha situación inicial y no con un supuesto nivel de conocimientos preestablecidos curricularmente para cada curso en concreto.

Nuestra propuesta es que caractericemos al comienzo de la unidad o centro de interés que vayamos a

experimentar el estado inicial del conocimiento de los alumnos: el nivel de conceptualización que manifiestan, las actitudes y valores predominantes, los procedimientos metodológicos que utilizan y las destrezas que tienen mas o menos desarrolladas. De la misma manera, conviene conocer, como parte del estado inicial, los bloqueos u obstáculos cognitivos o/y afectivos que impiden, en su caso, un mayor grado de evolución de los conocimientos.

Para realizar esta tarea se pueden utilizar dos estrategias complementarias. Por un lado, como ya indicábamos en el capítulo anterior, poniendo en marcha actividades iniciales diversas y muy abiertas que enfrenten a los alumnos con la problemática objeto de estudio y durante las cuales puedan expresar con toda libertad sus opiniones y puntos de vista espontáneos, y ensayar tanteos procedimentales y destrezas. Por otro, pasando a los alumnos cuestionarios especialmente diseñados para acceder a sus concepciones previas, a sus modelos de pensamiento y a la escala de valores que poseen en relación con la temática; cuestionarios que han de ser sencillos y abiertos, con un lenguaje coloquial que no presuponga conocimientos de corte académico en los alumnos (Ver fig. 12)*.

El registro sistemático en el Diario de las opiniones, argumentos, destrezas y actitudes observadas a través de la primera estrategia permitirá recoger, aún cuando no

* Para profundizar más ver el libro ya citado: "Cómo trabajar con las ideas de los alumnos" de R. Cubero.

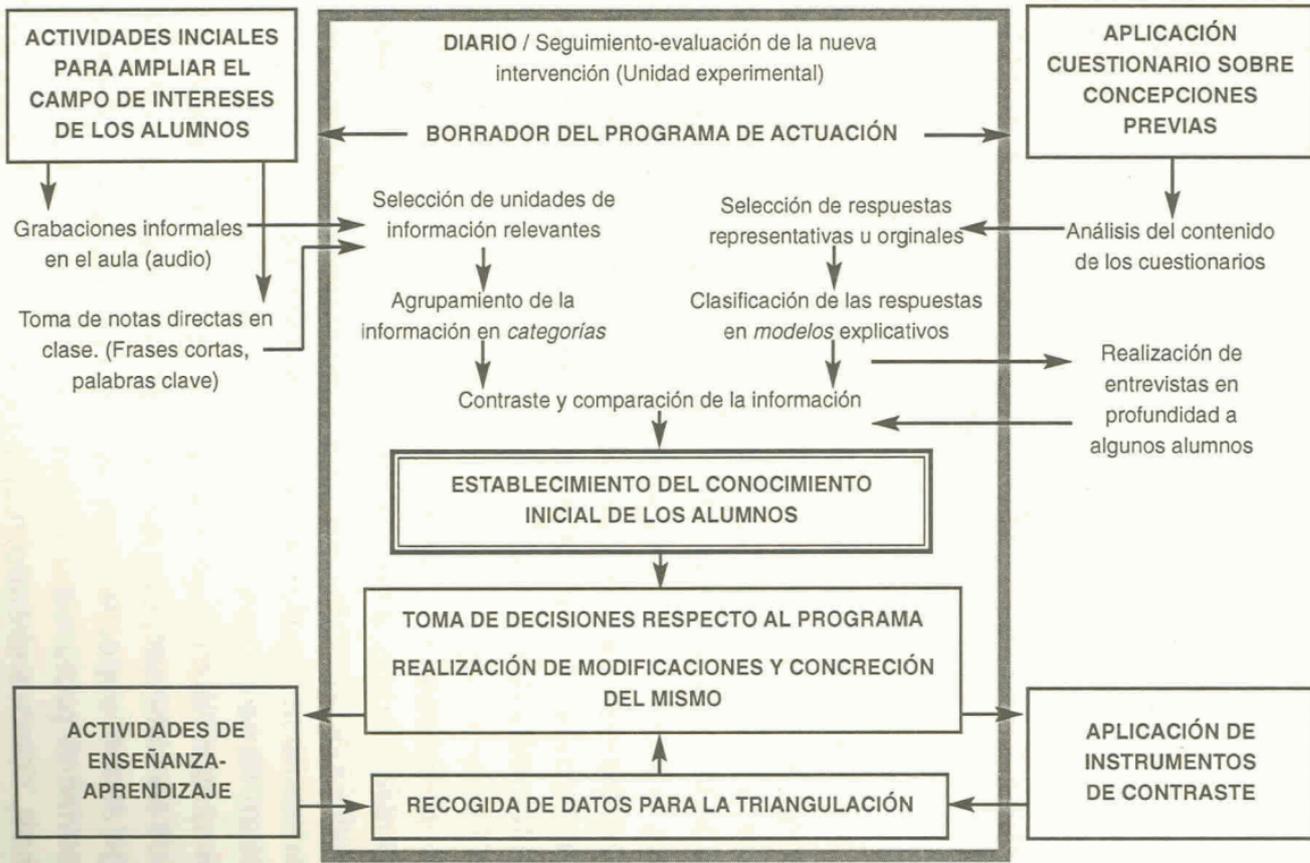


Fig. 12. Diagnóstico del estado inicial del conocimiento de los alumnos.

sea de una forma totalmente pausada y rigurosa, las opiniones de los alumnos en situaciones reales de aprendizaje, en discusiones espontáneas con los compañeros, en las puestas en común iniciales, etc. Esta información ha de contrastarse con la obtenida a través de los cuestionarios; información que, obviamente, tiene menos garantía de espontaneidad y autenticidad, pero sin embargo puede ser objeto de un análisis más sosegado, detallado y profundo (Fig.12) .

- Por lo tanto, en términos sencillos, al comenzar el seguimiento de la nueva intervención conviene tener una cierta idea del punto de partida de nuestros alumnos, y ésto lo podemos conseguir combinando, en nuestro Diario, el análisis de las opiniones, frases, discusiones, etc., recogidas durante la clase, con el estudio de las respuestas que dan los alumnos a un cuestionario sencillo sobre la temática de estudio.

En caso de disponer de más tiempo, o más experiencia, podemos completar la caracterización del estado inicial del conocimiento de los alumnos con la grabación en audio de algunas entrevistas selectivas a aquellos que sean representativos de las formas de pensar predominantes en la clase, o a aquellos otros que presenten puntos de vista que, aún siendo minoritarios, posean una originalidad especial. Esta actividad complementaria nos permitirá profundizar en los conocimientos de los alumnos, comprendiendo mejor algunos de los rasgos que nos parezcan más interesantes (Fig. 12).

Pues bien, caracterizado en nuestro diario el estado inicial, debemos repetir el proceso varias veces durante el desarrollo de la unidad experimental, de manera que podamos determinar estados intermedios del conocimiento existente en el aula. Estos diagnósticos intermedios pueden realizarse sustituyendo, si se considera conveniente, los cuestionarios por las producciones realizadas por los alumnos al hilo de las nuevas actividades que se les proponga. El cuaderno de clase individual o/y de grupo, los materiales e informes elaborados sobre sus trabajos, los murales, dibujos, cómics, etc., pueden ser ejemplos de lo que queremos decir.

La descripción del estado inicial supondrá probablemente una primera reformulación del programa diseñado, es más, parece recomendable que el diagnóstico inicial se realice cuando el programa sea todavía un borrador, pues parece obvio que éste ha de adecuarse al nivel de conocimientos de los alumnos. Asimismo, el diagnóstico inicial nos permitirá un *“enfoque fino”* en los diagnósticos intermedios, suprimiendo zonas de indagación poco relevantes, profundizando más en otras e incluyendo algunas que no preveíamos al principio. La determinación de los diferentes estadios intermedios de conocimiento y su comparación con los anteriores, nos permitirán detectar la evolución del conocimiento de nuestros alumnos y someter las hipótesis de intervención a un proceso periódico de revisión, adecuación y concreción, de manera que facilite la superación de obstáculos, contradicciones y bloqueos en los alumnos, actuando así como el motor de la construcción del conocimiento en el aula (Fig. 13).

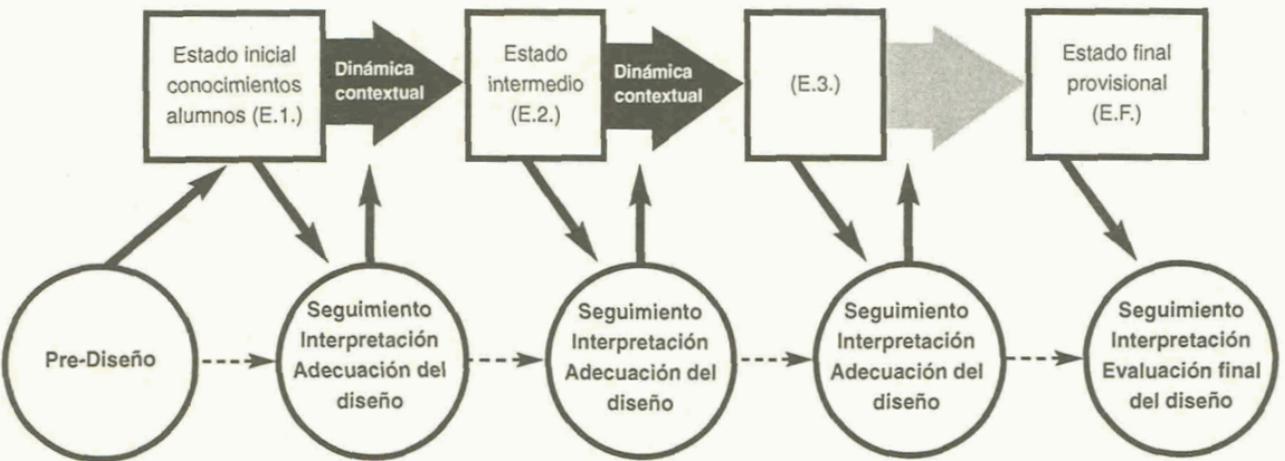


Fig. 13. Seguimiento y evaluación del conocimiento de los alumnos.

Al final de la unidad temática o centro de interés que abarque el nuevo programa experimental, se deberá establecer el estado final-provisional del conocimiento de nuestros alumnos, de manera que el análisis comparativo del mismo con respecto a los anteriores y, especialmente, con respecto al estado inicial, nos aportará ideas fundamentadas sobre el proceso de aprendizaje “real” que han seguido, constituyendo un auténtico informe evaluador, que no sancionador, para los alumnos (Fig. 13).

4.4. Investigando el desarrollo del programa: la evolución del contexto del aula

Decíamos en el apartado anterior que uno de los problemas más frecuentes con que nos enfrentamos en la enseñanza es conseguir que nuestros alumnos aprendan. Pues bien, también son frecuentes aquellos otros problemas más relacionados con la dinámica psico-social que se establece en el aula. Lo indicábamos en capítulos anteriores: la clase manifiesta un plano comunicacional académico, instruccional y explícito, y otro plano comunicacional más afectivo, social e implícito. Ambos planos mantienen entre sí una profunda y constante interrelación de manera que, por ejemplo, se puede *“no querer aprender para llamar la atención”* o, en el sentido contrario, *“bloquear el aprendizaje de un alumno por no dedicarle la atención adecuada”*. Habría que decir, más bien, que ambos planos no existen por separados sino que están fundidos en la misma realidad; sólo con el objetivo de poder

analizar mejor los diferentes matices existentes, tiene sentido su relativa separación.

Uno de los aspectos que más provocan interferencias entre ambos niveles, desvirtuando y enmascarando, con frecuencia, el auténtico sentido de las conductas que se dan en el aula, es el hecho de que toda actividad escolar está mediatizada por unas determinadas relaciones de poder. El profesor es percibido generalmente por los alumnos como investido por una autoridad institucional delegada de los padres y de la sociedad; autoridad que se ejerce especialmente a través del uso de la evaluación como mecanismo sancionador y calificador.

La existencia de las relaciones de poder hace que los alumnos dirijan sus conductas en la clase más con el objetivo de situarse frente a las mismas, que por auténticos intereses de aprendizaje. Ciertos alumnos preguntarán en clase, memorizarán contenidos y exhibirán una conducta escolar integrada, no tanto porque la actividad de clase les suscite un enorme interés y hayan captado su motivación y atención, sino porque han aprendido adecuadamente a comportarse tal como se espera de ellos, evitando así el juicio negativo y la sanción calificadora del profesor. Al mismo tiempo, otros alumnos mantendrán conductas hostiles, abiertamente contrarias a la actividad académica que se les propone, provocando una cierta contracultura subterránea en el aula y actuando como elementos perturbadores y desestructuradores de la dinámica de enseñanza que intenta crear el profesor. Y

esto lo harán, no tanto porque sean “*malos por naturaleza*”, sino porque no han podido, no han sabido o no han querido aprender a comportarse ficticiamente con conductas que pretendan demostrar un nivel de atención e interés meramente formal.

Estos hechos convierten, en muchos casos, las situaciones de clase en auténticas representaciones de enseñanza y aprendizaje-ficción, lo que explica la frecuencia con que los problemas de los profesores tienen sus raíces en los niveles no académicos de la comunicación escolar. Pero no sólo el contexto psico-social está determinado por una cierta estructura de poder entre profesores y alumnos, sino que también entre los propios alumnos se establecen liderazgos, agrupamientos naturales, afinidades y rechazos, que a veces explican determinadas tomas de postura durante el proceso de aprendizaje. Digamos que sin conocer la trama subyacente de relaciones, los contenidos implícitos, lo que se ha dado en denominar el “*currículum oculto*”, será difícil comprender lo aparente, lo manifiesto y meramente instruccional .

Pues bien, al aplicar la nueva intervención, habrá que realizar un seguimiento de cómo evoluciona todo el contexto no formal del aula, y especialmente de las áreas, aspectos o dimensiones que hemos considerado más problemáticos (relaciones con determinados alumnos, problemas de disciplina, estructura de los grupos de trabajo, relaciones niño-niña, etc.). (Ver Fig. 14).

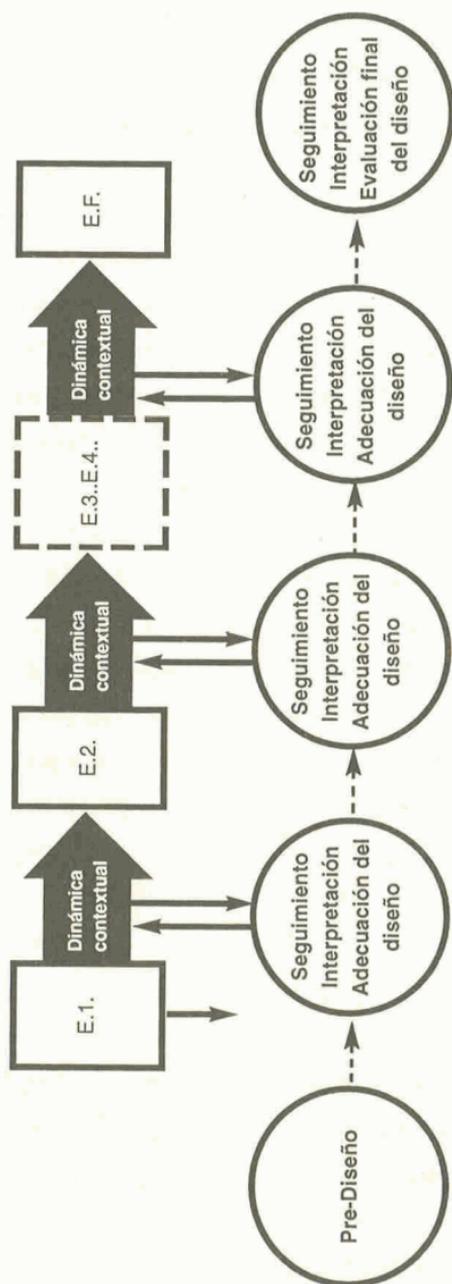


Fig. 14. Seguimiento y evaluación del contexto del aula. La dinámica de la triangulación.

Nuestra propuesta, en este sentido, consiste en mantener y mejorar la descripción y el análisis contextual que desde el principio venimos proponiendo como un contenido básico del Diario. Es decir, combinar el registro mucho más estructurado, sistemático y racional que hemos descrito en el apartado anterior para caracterizar los estados iniciales, intermedios y finales del conocimiento de los alumnos, con registros más fenomenológicos, abiertos y, hasta cierto punto, menos formalizados de la dinámica que se establece en el aula entre los diferentes estados intermedios (Fig. 14).

Para ello conviene trabajar con el contraste de informaciones procedentes de sujetos que ocupan una posición diferente en la dinámica del aula; es decir, informaciones procedentes del punto de vista nuestro como profesores, de los puntos de vista de los alumnos, y de los de cualquier observador no implicado en las responsabilidades docentes. A este proceso se le denomina habitualmente como triangulación (Fig. 14 y 15).

Precisamente por existir una estructura de poder y una trama oculta de relaciones que influye en la dinámica más visible del aula es por lo que conviene conocer directamente las opiniones que sobre los problemas del contexto tienen los diferentes protagonistas de la relación didáctica (profesor-alumnos), y, si es posible, las que tiene algún sujeto externo a la experiencia que no esté afectado directamente por ella (compañero de equipo, asesor, investigador, estudiante de prácticas, etc.) (Fig. 15).

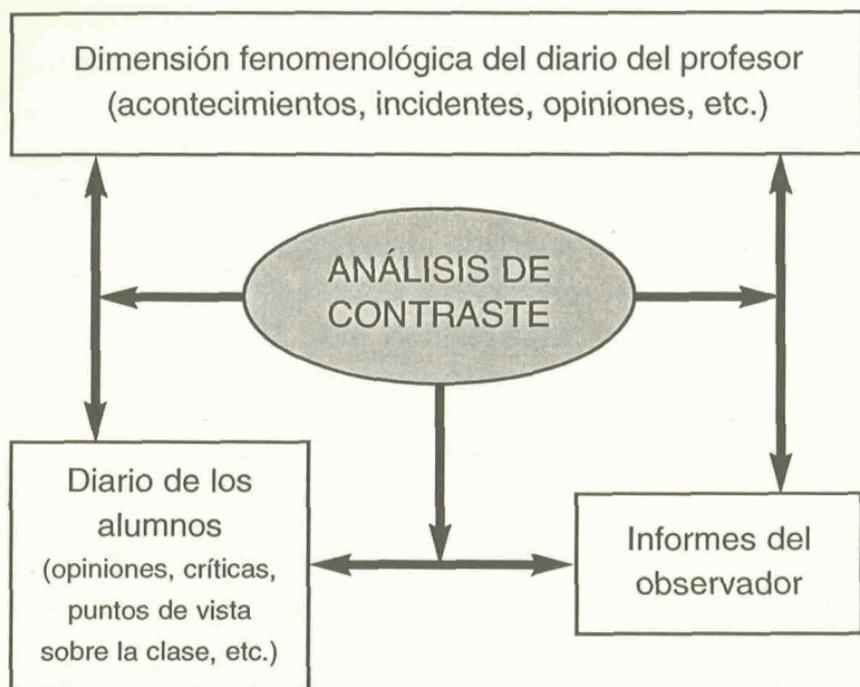


Fig. 15. Estructura de la triangulación.

Por lo tanto, se trabajará con el Diario de clase del profesor; con los Diarios de clase de los alumnos; y con los informes periódicos del observador. Se harán análisis de contrastes a través de un proceso de triangulación que permita comprender como evoluciona la problemática y facilitar la toma de decisiones a diferentes niveles: en el equipo de profesores, en reuniones entre observador-profesor, en asambleas de clase con los alumnos, etc. (Fig. 15) Y todo ello nos dará finalmente información significativa, aunque probablemente parcial, para comprender los cambios o estancamientos que detectamos al describir los diferentes estados del conocimiento de los alumnos.

5. Recordemos algunas cosas

En los capítulos anteriores hemos desarrollado una propuesta que se dirige fundamentalmente a aquellos profesores que comienzan a contemplar la necesidad de una reflexión crítica sobre su propia actividad con el objetivo de mejorarla y rescatarla de la rutina y los estereotipos. Para ello el diario de clase es un instrumento que nos permite interrogar y desentrañar el sentido de la realidad, constituyéndose en el testigo biográfico fundamental de nuestra experiencia.

A lo largo del libro hemos ido viendo diferentes fases en la elaboración del diario. Hemos visto primero cómo comenzararlo; después cómo convertirlo en el instrumento nucleador de un proceso de reflexión colectiva; y, por último, cómo hacer de él un cuaderno de trabajo, sistemático y estructurado que resulte imprescindible para la evaluación y el seguimiento compartido de la práctica.

A modo de síntesis final, vamos a recordar algunos consejos útiles sobre como llevar un diario de clase.

Recuerda que se comenzaba reflejando acontecimientos, situaciones, frases y comentarios de la vida del aula con el objetivo de ir construyendo una visión más objetiva y compleja de nuestra realidad. Es recomendable que, en esta primera fase, las anotaciones recojan tanto lo que nos resulta más significativo, como la diversidad de situaciones personales y grupales. Y todo ello prestando atención no solo a lo académico, sino también a lo que no es siempre tan evidente.

Es conveniente, en este momento, hacer un esfuerzo por separar la descripción de la valoración, procurando que las interpretaciones que hacemos de los hechos no sustituyan al hecho mismo. Puede ayudar la fórmula de describir con el máximo detalle, en una parte del soporte que utilicemos como registro, los acontecimientos (las personas, lo que hicieron o dijeron literalmente, el contexto, las reacciones, etc.), y en otra, separando con una barra, utilizando otro color, etc., anotar nuestras propias valoraciones.

Varios consejos de carácter técnico: utiliza a ser posible un cuaderno de pastas duras (las hojas sueltas pueden perderse); divide las hojas en dos partes asimétricas con una línea, en una anota las observaciones, en la otra tus propias interpretaciones. Procura recoger los datos en el momento que se producen, si ello no es posi-

ble, utiliza palabras clave, frases significativas que te permitan luego reconstruir las situaciones. Puedes también grabar en un casete durante la clase y luego transcribir la información, aunque no sea literalmente.

Desde el principio, el diario debe incluirse, si es posible, en una estrategia global de análisis y reflexión en el seno de un equipo de compañeros. Comenzar las reuniones con la lectura y la discusión de los diarios puede ser un buen punto de partida.

Progresivamente conviene ir sistematizando la discusión y centrándola en aquellos aspectos de la realidad que nos resultan especialmente relevantes o problemáticos. Es necesario para ello contar con alguna persona que nos oriente y ayude en este proceso. Lo importante es superar el nivel del simple relato y entrar en el análisis de las causas y consecuencias, discutiendo en el equipo las ideas que tenemos sobre ello y delimitando bien los problemas.

Llega un momento en que nuestras ideas pueden ser limitadas. En ese caso es conveniente proponer lecturas, analizar experiencias similares, invitar a algunas personas, compañeros, etc., que aporten otras visiones de los problemas y amplíen nuestras perspectivas. El registro sistemático de todo ello en nuestro diario es un material de gran valor y utilidad.

Pero la discusión no debe orientarse sólo a problematizar la práctica, sino también a buscar nuevas solu-

ciones bien fundamentadas, elaborando conjuntamente hipótesis de intervención. El diario, en este sentido, no sólo debe recoger información empírica sobre los acontecimientos de la clase, sino que debe también, al hilo del diseño, ir recogiendo las nuevas incorporaciones teóricas que se van a aplicar.

En la fase de aplicación de lo programado, el diario deja de ser exclusivamente "un diario". Es importante decidir previamente el tipo de información que deseamos recoger y los instrumentos que se van a utilizar (entrevistas, cuestionarios, etc.). El diario debe ser el cuaderno de trabajo que nos permite hacer un seguimiento global, estructurado y sistemático de la nueva intervención.

6. Bibliografía

6.1. Bibliografía en castellano comentada

En la misma línea de este libro, que pretende ser una guía fácil y práctica para la investigación del profesor a través del Diario de clase, los libros y artículos que reseñamos a continuación pueden utilizarse para completar algunos de los aspectos aquí abordados:

TORRES, J. (1986). "El diario escolar". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 142, pp. 52-55.

MARTÍN, J. y otros (1986). "Los niños investigan. Los maestros también". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 142, pp. 32-35.

GONZÁLEZ, R. Y LATORRE, A. (1987). *El profesor investigador. La investigación en el aula*. Barcelona: Graó.

PORLÁN R. (1987). "El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer. conocer para enseñar". *Investigación en la escuela*, nº 1, pp. 63-69.

Si se pretende profundizar más en los supuestos teóricos y metodológicos de la investigación del profesor en el aula recomendamos:

STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Es un libro ya clásico que recoge la fundamentación teórica del movimiento de profesores investigadores en el Reino Unido. Determina los principios de un enfoque curricular alternativo (el currículum como proceso) basado en el desarrollo de la autonomía de profesores y alumnos.

ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Junto con el anterior, es uno de los autores más citados en esta temática. Recoge y amplía las aportaciones de Stenhouse. En esta obra, la única suya aplicada en España como libro, hay que resaltar los capítulos dedicados a la caracterización de la imagen del profesor como investigador, así como su concepción del desarrollo profesional.

Junto a éstos dos libros más generales, se aportan también tres manuales más prácticos sobre la planificación y ejecución de la investigación-acción. Tanto por sus orientaciones, como por los recursos y ejemplos que muestran, los consideramos de gran utilidad para aquellos profesores y equipos docentes que pretendan abordar de un modo sistemático un proceso continuo de desarrollo profesional basado en la reflexión sobre la práctica:

KEMMIS, S. Y MAC TAGGART, R. (1987). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

HOPKINS, D. (1989). *Investigación en el aula: guía del profesor*. Madrid: PPU.

MARTÍNEZ, J.B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Universidad de Granada.

En otro nivel diferente, si se pretenden vincular los procesos de investigación en el aula con la investigación educativa más científica, tienen interés las dos obras siguientes:

COHEN, L. Y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.

6.2. Referencias Bibliográficas

Los textos de los diarios de clase han sido tomados de una experiencia de C.P. Gimenez Fernández de Sevilla y pertenecen a los profesores José Martín Toscano y M^a Jesús Zapata.

CLAXTON, G. (1984). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza.

CUBERO, R. (1989). *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Sevilla: Díada Editora.

GARCÍA J.E. Y GARCÍA F.F. (1989). *Aprender investigando*. Sevilla: Díada Editora.

GIMENO, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991). *Proyecto curricular IRES. (Investigación y Renovación escolar)*. Sevilla: Documento inédito.

HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

PORLÁN, R. (1989). *Teoría del conocimiento. Teoría de la enseñanza y desarrollo profesional*. Sevilla: Tesis doctoral inédita.