

¿CÓMO PODEMOS APRENDER A MEJORAR NUESTRAS PRÁCTICAS DOCENTES? LOS DIARIOS DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO: HERRAMIENTA DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

How can we learn to improve our teaching practices? University student diaries: a permanent training tool for teaching staff

ITZIAR REKALDE RODRÍGUEZ

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko

Llevamos cinco cursos académicos recogiendo, a través de los diarios del alumnado, sus opiniones, dudas, interrogantes sobre la materia y sobre sus vivencias y sentimientos generados en torno a ésta y la dinámica de clase. Consideramos que el diario es una interesante herramienta de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y es un documento en el que se reflejan las sensaciones, vivencias e inquietudes del alumnado respecto a la materia, metodología implementada y dinámica generada en clase. La lectura, análisis y posterior reflexión de los contenidos relativos a la docencia nos ayudan a poder introducir cambios en el contenido, materiales y dinámicas aplicadas en el aula universitaria.

Palabras clave: *Universidad, Profesorado, Formación, Evaluación.*

Introducción

Este trabajo es fruto de una labor de investigación sistemática desarrollada durante cinco cursos académicos consecutivos sobre el *diario del alumnado*.

Los diarios, objeto de análisis, han sido elaborados por el alumnado de 3º curso de la Diplomatura en Educación Social y para la materia en euskera denominada «Intervención socioeducativa ante problemas básicos de desadaptación social II», con la finalidad de llevar un seguimiento crítico de dicha asignatura y hacerse con

el manejo de una herramienta de trabajo utilizada en la profesión.

Debemos señalar que a lo largo de estos años hemos ido cambiando la forma de proceder con el *diario*; desde entenderlo como un documento en el que se iban recogiendo contenidos de distinta naturaleza (teórica, de opinión, sentimientos...) a concebirlo como una unidad «el diario y su análisis». Es decir, proceder, en primer lugar, a la elaboración del diario a modo de documento en el que recoger las reflexiones en torno a lo vivido, escuchado y compartido significativamente en clase, o en relación a los

contenidos trabajados en el aula pero ampliados fuera de ella (a través de incorporar la prensa, TV, internet, radio..., como fuentes de información) como si de un *cuaderno de campo* se tratara; en segundo lugar, continuar con el análisis de todo lo vertido en el documento a través de un análisis inductivo de contenido y, en tercer y último lugar, reconstruir el proceso de cara a tomar decisiones para el cambio.

A través de esta experiencia se ha intentado conocer y comprender las posibilidades que dicha herramienta presenta para el trabajo socioeducativo cotidiano y el desarrollo y la formación de los educadores sociales. De ahí que a lo largo de estos años hayamos sacado a la luz trabajos en torno a la utilización del *diario* por parte del alumnado como herramienta de reflexión, análisis y toma de decisiones profesionales (Rekalde, 2004 y 2006), en la línea de trabajos planteados en el Área de las Ciencias de la Salud y de la Educación para el periodo de prácticas del alumnado. Pero en esta ocasión hemos centrado la investigación en profundizar en el valor que dicho instrumento presenta para la formación permanente del profesorado y, especialmente, para la innovación de contenidos, métodos didácticos, materiales y propuestas complementarias a las actividades del aula.

El estudio del diario desde esta perspectiva nos ayuda a situarnos en el lugar del alumnado y sobre todo a colocarnos las «gafas» a través de las cuales ellos y ellas ven el mundo, sus problemas, necesidades, carencias, así como el ejercicio de la profesión docente en el ámbito social.

La finalidad del trabajo reside en indagar en los diarios del alumnado, para conocer cómo viven nuestras acciones didácticas y, a partir de ahí, reflexionar y poder introducir innovaciones en nuestra docencia.

Los objetivos sobre los que se asienta la investigación son los siguientes:

- Descubrir las posibilidades educativas que el diario ofrece como instrumento vehiculizador de pensamientos, opiniones y sentimientos del alumnado.
- Explorar en torno a las posibilidades formativas que el diario ofrece al profesorado, de cara a mejorar los diseños y las prácticas docentes.

Los diarios del alumnado. Aproximación teórica

El diario se ha utilizado con frecuencia para referirse al instrumento, entre otros posibles, de recogida de información y reflexión que el profesor o profesora utiliza al objeto de mejorar su práctica educativa —el profesor o profesora investigador en el aula— (Torres, 1986; González y Latorre, 1987; Porlán y Martín, 1991; Zabalza, 1991). Estos trabajos están basados en supuestos teóricos y metodológicos en los que se reivindica la figura del profesor como investigador en el aula. Un enfoque curricular alternativo (el currículo como proceso) basado en el desarrollo de la autonomía de profesores y alumnos (Stenhouse, 1984) y en la concepción del desarrollo profesional como reflexión sobre la práctica (Kemmis y MacTaggart, 1987; Hopkins, 1989; Elliot, 1990). Práctica reflexiva que constituye la base de la profesionalidad efectiva en cualquier campo (Schön, 1998), incluyendo la enseñanza universitaria (Brockbank, 2002; Biggs, 2005).

El diario, como señalan Porlán y Martín (1991), es el cuaderno de trabajo del experimentador, donde anota sus observaciones, describe el contenido de los materiales de clase, compara y relaciona las informaciones y donde establece las conclusiones y toma de decisiones sobre los siguientes pasos de la experimentación. Los diarios tienen, al menos, cuatro dimensiones que les permiten alcanzar una fuerte potencialidad expresiva: a) que requieren escribir; b) que implican reflexionar; c) que integran lo expresivo y lo referencial, y d) el carácter netamente

histórico y longitudinal de la narración. Permite, además, apuntar, junto a las descripciones, elementos para la reflexión posterior, que no sólo inducen a la propia reflexión, sino que pasado el tiempo ofrecen una visión amplia de la evolución de la capacidad de juicio crítico del profesor y su nivel de reflexividad (Zabalza, 1991).

Siguiendo esta misma concepción se ha utilizado el diario del alumno como objeto de investigación, al considerar que es un recurso metodológico que puede constituirse en un instrumento de evaluación de las actividades en el aula, así como de las habilidades del pensamiento, la reflexión colectiva y de la mediación docente (Paniagua y Morán, 1999) o también como instrumento de investigación para el alumnado (López Gorriz, 2000).

Nosotros concebimos el diario como herramienta de aprendizaje y reflexión para el alumnado, que tendrá que intervenir educativamente en contextos cuya característica fundamental es la diversidad, el cambio y el conflicto social, intentando con ello facilitar el aprendizaje autónomo y disminuir, en lo posible, la dependencia del alumnado de los apuntes y de las explicaciones del docente en clase.

Hemos concebido el diario como un registro escrito y continuado de un proceso reflexivo, cuya utilización periódica permite reflejar el punto de vista, en este caso, del alumnado sobre los procesos más significativos de la dinámica en la que está inmerso (Porlán y Martín, 1991). Según Biggs (2005) son muy útiles para recoger el juicio de los estudiantes acerca de la relevancia, así como su capacidad de reflexionar sobre la experiencia utilizando los contenidos enseñados. Esa reflexión es fundamental para el ejercicio profesional adecuado. En consecuencia, el diario resulta especialmente útil para valorar el conocimiento, las reflexiones, el juicio profesional y la aplicación. Siguiendo a Zabalza (2004) el diario desempeña una función metacognitiva para quien lo elabora, ya que expresar con palabras una experiencia vivida implica regresar

a ésta, hacerla consciente y realizar el esfuerzo cognitivo de elaborar un mensaje adecuado para que pueda ser un acto de comunicación entre quien lo escribe y quien lo lee. En esta misma línea se ha trabajado en la Universidad de Durham (Morrison, 1996), donde los estudiantes reflexionan sobre su propio desarrollo durante su estancia en la universidad a través de un diario. En éste se destacan los propósitos, entre otros, de: registrar las experiencias y avances de aprendizaje, ganar comprensión y coherencia del desarrollo de los distintos módulos, desarrollar la metacognición, producir narraciones de sus propias experiencias, experimentar la capacidad de síntesis en un todo coherente... Nosotros creemos, además, que el diario nos brinda la oportunidad de intimar con el alumnado, porque en el mismo se proyecta y recoge la singularidad de cada uno; su trayectoria de vida, sus percepciones, sentimientos, pensamientos y acciones que los diferencian los unos de los otros y, por ello, las narraciones son igualmente únicas y les revelan emocionalmente. A pesar de que el diario, como la entrevista personal, genera procesos íntimos, la escritura le concede a éste una mayor tranquilidad en la expresión, de tal manera que el diario se presenta como una técnica que fuerza menos la intimidad del sujeto, permitiendo una mayor autonomía ante el profesorado.

El diario utilizado ha sido por *encargo dirigido*, para cuya elaboración la docente ha especificado el tipo de contenido sobre el cual el alumnado debía reflexionar y recoger en su escrito (Ruiz Olabuenaga, 1996). No obstante, desde el punto de vista formal al ser un documento personal, no se ha tenido que seguir una estructura o forma determinada, aunque las pautas y orientaciones que la docente haya podido dar en el transcurso de la asignatura, han podido determinar la manera en que el alumnado ha interpretado cómo debía escribir su diario (Sicilia, 1999).

Nosotros lo concebimos como un documento en el que el alumnado relata las actividades de clase, las impresiones que le producen, las reflexiones

que de ello derivan y las observaciones al docente y al trabajo del resto de compañeros y compañeras. Como herramienta de trabajo, no es un escrito que se reduce a la sesión de clase, sino que es un documento abierto a las conexiones y vínculos que el alumnado va construyendo entre lo escuchado, compartido y vivido en clase con lo que le llega del exterior, de su propia realidad, de su entorno más cercano, de su cotidianeidad. Este conjunto de informaciones-reflexiones permiten al alumnado reconstruir los procesos que ha experimentado a partir de lo compartido en las sesiones de clase. Acción que le da pie a establecer una metarreflexión en torno a lo vivido y aprendido, a plantearse interrogantes, dudas y problemas, a elaborar conceptos y argumentos propios, a encontrar sentido a las situaciones y los problemas sociales que le rodean, a tomar decisiones sobre su actitud, hábitos, relaciones y sobre su postura ante las situaciones en las que tendrá que intervenir educativamente en un futuro.

Nuestra trayectoria profesional nos ha hecho huir de basar la dinámica de la clase únicamente en la transmisión verbal de contenidos sin que éstos tengan conexión directa con la realidad, con la diversidad social de que tratan los temas incluidos en la asignatura anteriormente citada. El organizar los contenidos de manera acumulativa hubiera presupuesto que: el conocimiento científico está acabado, es absoluto y verdadero y en sintonía aprender sería apropiarse de ese 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 y, por tanto, aprender sería un hecho individual y homogéneo. Estas tres creencias presuponen un modelo didáctico que describe una forma de enseñanza universitaria mayoritariamente extendida con la que no comulgamos y a la que queríamos dar una respuesta. Respuesta en la que se deseaba hacer notar la importancia del alumnado en su propio proceso de aprendizaje, para lo que optamos por un método de trabajo y a la vez una estrategia didáctica que respetara

la autonomía y la libertad, y que favoreciera la adquisición no sólo de conocimientos, sino también de hábitos de trabajo, destrezas profesionales y valores alternativos. Las creencias que sustentan esta concepción se basan en que: el conocimiento se construye socialmente; podemos planificar la enseñanza, mínimos curriculares, pero sin coartar los intereses y las distintas posturas del alumnado frente a los fenómenos sociales y, finalmente, que la estrategia propuesta es una manera de trabajar, un procedimiento no estandarizado que requiere expresar por escrito lo que es significativo para cada uno de nosotros, por qué lo es, qué nos supone y cómo proyectamos al futuro lo que supone el ser conscientes de ese hecho. Digamos que el diario lo encuadramos en la concepción constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde la óptica del aprendizaje significativo (Ausubel, 1968).

Bajo este marco de referencia consideramos interesante que los estudiantes tomaran notas en clase (de las clases magistrales, de las lecturas y de la crítica que respecto a los artículos se hacía, de la proyección y debate de documentos audiovisuales, de las charlas mantenidas con profesionales del campo de la educación social invitados al aula, del intercambio mantenido en clase a raíz de los debates suscitados...) a modo de *notas de campo*. Se ha procurado que los mensajes verbales e icónicos fueran abiertos, susceptibles de diversas interpretaciones, con el objetivo de que el alumnado pudiera atribuir libremente significado al mensaje tal y como él o ella lo recibía: «De lo trabajado en clase me interesan, me inquietan, me incomodan... una serie de cuestiones que yo las hago mías, porque quiero investigarlas, explicarlas, interpretarlas desde mi persona. Me interesan, me sirven..., las valoro, las incorporo a mi mochila y ello hace que lo que yo sabía adquiera una nueva dimensión; hace que vea el mundo de diferente manera; hace que yo sea diferente», nos comenta una alumna.

A partir de este punto es cuando considerábamos que avanzábamos en el diario como instrumento

de reflexión y generación de conocimiento (incorporación en función de mis intereses, necesidades, inquietudes, dudas y expectativas académicas y profesionales), para pasar al *análisis* de aquello que el diario contenía. Esta acción hace que: «Revise mis teorías, suposiciones y prejuicios, y tome decisiones a la luz del proceso de reconstrucción».

Para llegar a esta última fase, se debían retomar previamente las notas y comenzar a: profundizar en ellas (consulta de libros y artículos..., biblioteca, internet...); vincularlas con noticias de actualidad (radio, prensa, TV...); enlazarlas con el contenido de otras asignaturas; unir las con su experiencia (pasada, actual, con el *practicum*)... Consistía en cómo plasmar lo aprendido en clase con lo que me llega del exterior, ¿qué vínculos establezco? En la línea de poner en conexión aspectos más conceptuales de la asignatura con contenidos cercanos y accesibles para el alumnado (Zabalza, 2003; Rekalde, Alonso, Arandía y Martínez, 2005).

Una vez establecidos los vínculos anteriores e impregnados éstos por la valoración personal que cada cual hacía, el alumnado debía analizar el documento-la narración. Como señala Villar Angulo (1995), el uso del diario permite el archivo cotidiano de experiencias realizadas en clase, incidentes, reflexiones en torno a cualquier ámbito de la enseñanza o valoraciones sobre los demás o sobre uno mismo. Éstas son descripciones que pueden parecer, en principio, retazos aislados de la práctica, pero que adquieren sentido cuando son sometidos a un análisis riguroso. En nuestro caso, el objetivo de llevar a cabo un diario de la asignatura no era sólo el de verter en el documento sus vivencias, inquietudes, aprendizajes..., sino que éste sirviera de registro documental con el que el alumno o alumna pudiera iniciarse en el análisis cualitativo y en procesos de reconstrucción. Cumpliendo así una doble función: reflexiva e instrumental.

El análisis que ha llevado a cabo el alumnado con su diario ha consistido en un procedimiento

de análisis inductivo, inspirado en el modelo de Marcelo (1994), donde se ha insistido que dejaran *hablar* a su propio diario; que lo releyeran anotando al margen el tema sobre el que se habían pronunciado; a continuación, que agruparan los textos por temas (metacategorías, categorías...) y dedujeran el sistema categorial sobre el cual poder articular la reconstrucción. Finalmente, debían recoger las acciones, posturas, pensamientos y decisiones que les indujeran al cambio.

Transversalmente a todo el proceso y, particularmente, cada uno de los pasos debían estar tamizados por una continua reflexión personal que cada cual debía realizar respecto a los temas e ideas trabajados. Reflexión que, como indica Biggs (2005), puede inducirnos a error, pues ésta puede ser entendida como una réplica exacta de lo que se encuentra frente a él y, sin embargo, en la práctica profesional la reflexión no devuelve lo que es, sino lo que *podría ser*, un perfeccionamiento del original.

Dos eran los momentos de la reflexión:

- A la hora de *elaborar la narración del diario*: sobre todo aquello que se recogiera en el diario se debía hacer una valoración: ¿*por qué lo incluyo?*, ¿*para qué lo introduzco?*, ¿*qué supone para mí y para mi profesión?*...
- A la hora de *reconstruir el diario*: una vez llevado a cabo el análisis de contenido de lo narrado en el diario, el alumnado pasa a interpretar el contenido valiéndose del sistema categorial derivado del análisis. Se establecen relaciones entre los diferentes temas identificados en el análisis, valorando sus aportaciones, evaluando el proceso de elaboración en su conjunto...

La acción de reflexionar, que consiste en transformar lo que es en lo que podría ser, es la función de la teoría. Ésta conciencia a la persona de la existencia de un problema y le ayuda a crear una solución (Biggs, 2005). La práctica reflexiva que se ha intentado potenciar está inspirada

en el modelo de Smyth (1991), donde se identifican cuatro etapas: a) descripción: ¿qué estoy haciendo?; b) inspiración: ¿qué significa lo que hago?; c) confrontación: ¿cómo he llegado a hacer esto?, y d) reconstrucción: ¿cómo podría hacer las cosas de modo diferente?

En definitiva, la investigación sobre este instrumento y el contenido del mismo nos ha servido, de cara a este estudio, para teorizar sobre la enseñanza de la disciplina académica. En sintonía con la propuesta de Biggs (2005), este instrumento nos posibilita el reflexionar sobre nuestra práctica a través de un documento elaborado por el alumnado y ver lo que funciona y lo que no en nuestra asignatura para intentar buscar soluciones.

Planteamiento de la investigación. Cuestiones metodológicas

Este proceso de investigación ha precisado decidir sobre la perspectiva desde la que se iba a abordar el objeto de estudio, dado que esta elección nos obliga a asumir una serie de supuestos básicos y principios de procedimiento que guían el desarrollo de la misma (Eisner, 1998). Se ha optado, en coherencia con el marco teórico y los objetivos del estudio, por un enfoque interpretativo de los hechos educativos, articulándolo con un método de investigación cualitativa (Pérez Serrano, 1994; Ruiz Olabuenaga, 1996; Taylor y Bogdan, 1996) centrado en procesos de enseñanza-aprendizaje (Woods, 1987; Cohen y Manion, 1990; Pérez Serrano, 2000), con el fin de penetrar y comprender el contenido del diario personal del alumnado, para contribuir desde la comprensión y reflexión de sus aportaciones a la transformación de los contenidos, materiales, dinámicas de clase... (Grundy, 1991; Flick, 2004).

Esta manera de enfocar la investigación supone: entender el carácter subjetivo de la realidad, subrayando la importancia de la experiencia subjetiva de las personas en la creación del mundo social; ver los contextos y a las personas

desde una perspectiva holística; ser conscientes de los efectos que se derivan de nuestro rol de docente en el entramado de la investigación; manejarnos ante la inseguridad; valorar los procedimientos acordes con nuestro planteamiento procesual y asumir que el carácter interpretativo de las explicaciones emitidas se basa en el conocimiento informado.

En cuanto al método para acceder al objeto de estudio, ha consistido en el *estudio de caso*, donde el caso lo constituye: el análisis del diario del alumnado de la asignatura de «Intervención socioeducativa en problemas básicos de adaptación social II», perteneciente a la titulación de Educación Social en euskera, impartida en la Escuela de Magisterio de Bilbao (UPV/EHU) durante cinco cursos académicos consecutivos (desde 2002-2003 hasta 2006-2007). Diferentes autores señalan que el estudio de caso constituye una de las estrategias más características del enfoque cualitativo (Bodgan y Biklen, 1982; Goetz y Lecompte, 1988; Colás y Buendía, 1995), además lo encuentran particularmente apropiado para estudiar un caso o una situación con intensidad, identificando esta estrategia como el examen de un ejemplo en acción (Stake, 1998). Esta definición nos remite a la indagación de un fenómeno con la intención de comprenderlo y a una unidad de estudio que puede ser un individuo, un marco, una organización o, como en este caso, una herramienta formativa.

En cuanto al análisis de la información generada ha residido en un proceso dinámico y sistemático que ha requerido identificar, seleccionar, categorizar, comparar e interpretar el contenido de los datos obtenidos (Rodríguez, Gil y García, 1996; Coffey y Atkinson, 2003), procediendo con ellos a un análisis de contenido temático (Mucchielli, 2001). La herramienta objeto de estudio y una de las principales estrategias de generación de datos ha sido el diario personal del alumnado, junto a otras como el cuestionario y las fichas de autoevaluación.

El diseño de la investigación ha consistido en la descripción detallada del trabajo de campo realizado. El itinerario, que a continuación reflejamos (figura 1), se ha ido construyendo y reconstruyendo a medida que avanzaba la investigación a partir de una guía previa, que representaba una planificación provisional del trabajo. Subrayemos el carácter provisional y el sentido cíclico y en espiral de las fases en las que se ha intentado desarrollar el estudio. Dicho itinerario recoge las fases diferenciadas, los instrumentos de generación de datos, la fuente utilizada, la dinámica de análisis de contenido aplicada, el responsable de la elaboración y el proceso de validación y comunicación de los resultados.

Qué nos desvelan los diarios del alumnado y para qué nos sirven

De las opiniones y reflexiones vertidas se desprenden, por una parte, aquellas en torno a la elaboración y análisis del diario por parte del alumnado como instrumento para el desarrollo y seguimiento de una asignatura y, por otra, las apreciaciones vertidas en relación a la materia, la docente y la dinámica de clase. Las dos forman parte de la metodología de la asignatura y de la propia dinámica de clase, por ello no podemos como docentes aprender del diario sin tener en cuenta si el instrumento diseñado para generar la información es o no adecuado.

A pesar de que son muchos los autores que ya han descrito las virtudes del diario para favorecer el aprendizaje del alumnado (Postman y Weingartner, 1973; Paniagua y Morán, 1999; Sicilia, 1999; Brockbank y McGill, 2002; Rekalde, 2004 y 2006; Biggs, 2005...), como se ha puesto de manifiesto en el marco teórico, este estudio desvela otros aspectos más que subraya el alumnado favorecedores del proceso formativo.

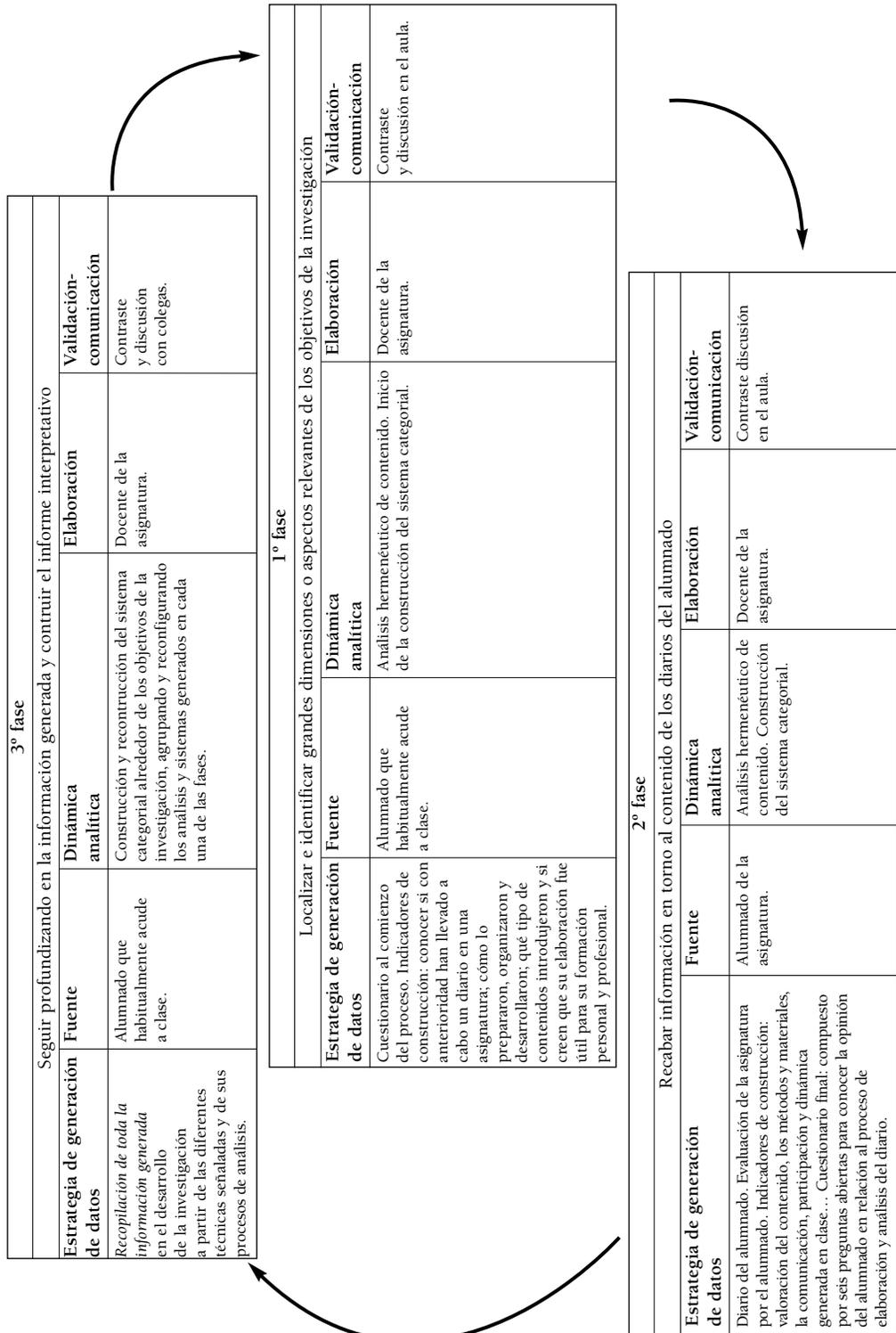
Que *desarrolla hábitos* de estudio. La constancia, disciplina, y el orden en el trabajo se adquieren al elaborar un documento académico de las características del diario descrito.

Que *favorece el aprendizaje significativo*. Introduce de lleno al alumno o alumna en la asignatura, dado que todo aquello que lee y escucha intenta enlazarlo con la misma, busca los porqués a los hechos, *investiga* sobre los intereses que promueven los conflictos sociales, *reflexiona* en torno a los problemas de los distintos colectivos con los que el educador social trabaja...: «Es una forma práctica de aprender la teoría» (L. X., 2005-2006); «Saber la teoría y ver cómo está reflejada en la vida diaria» (F. A., 2006-2007); «Se te quedan mucho más las cosas, las recuerdas más tiempo también» (J. B., 2004-2005)... en la línea de lo que Villar Angulo (1995) apunta. Le sirve para crear nuevos vínculos con el contenido trabajado en otras asignaturas y darse cuenta así de la parte práctica de los mismos que hasta el momento no había reparado en ellos. Así también, se expresa la importancia de valerse de su propia experiencia con diversos colectivos sociales a la hora de llevar a cabo los enlaces: «Aprendes mucho más porque es necesario poder entender todo para así poder relacionarlo con tu experiencia, textos, artículos, noticias...» (Z. I., 2005-2006). Le ofrece la posibilidad de *hacerse consciente* del calado de sus propias reflexiones, dudas, inquietudes..., a través de la *reconstrucción* que significa el valorar e interpretar lo recogido en el documento escrito. En sintonía con lo que Zabalza (1991) apunta cuando dice que permite racionalizar la conducta, pues ofrece la posibilidad de situarnos alejados respecto a ella.

En definitiva, verbos como leer, escuchar, enlazar, profundizar, cuestionar, reflexionar, reconstruir... son los que potencian la elaboración del diario y su análisis.

Que *motiva* dentro y fuera del aula. El elaborar el diario les motiva, pues abordan temas que cada cual considera importantes en su vida personal, académica y profesional. Este ejercicio constituye una oportunidad para reflexionar sobre una cuestión de interés personal o situarse ante un planteamiento ajeno, pero del que se quiere deducir conclusiones (Paniagua y Morán, 1999).

FIGURA 1. El diseño de la investigación



No menos importante es el hecho de que el alumnado destaque que ha *disfrutado* con la realización de esta tarea, por la libertad de que goza y por la presencia que la imaginación tiene en todo proceso de escritura.

Una de las competencias más destacadas del profesorado de cualquier nivel y, por tanto, también del docente universitario es la necesidad de reflexionar sobre su propia práctica para desarrollarse profesionalmente. Un hecho que en la actualidad se ha convertido en un deber al que estamos abocados profesional y moralmente. El diario del alumnado se muestra como instrumento adecuado para mejorar nuestras prácticas docentes porque nos da distintas posibilidades.

Replantear el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diario del alumnado nos posibilita recibir un interesante *feedback* por parte del alumnado para garantizar la calidad en la práctica de la enseñanza. Plantear cada curso escolar como un proceso de reflexión-acción en espiral que va de la planificación-ejecución-resultados y propuesta de reajustes (Zabalza, 2003). En cada nuevo curso escolar se genera un nuevo proceso de planificación, partiendo de la revisión del curso anterior, por tanto el análisis y la reflexión del diario del alumnado nos brinda la posibilidad de introducirnos en procesos críticos sobre nuestras prácticas (Stenhouse, 1984; Elliot, 1990; Smyth, 1991; Schön, 1998...).

Acercarse al alumnado para sintonizar la asignatura.

El diario le ayuda al docente a detectar qué considera significativo el alumnado en su vida personal y académica y en su futura actividad profesional a través de leer los múltiples enlaces que son capaces de construir con aquellos contenidos que verdaderamente les interesa y consideran importantes para su futuro como educadores sociales. A estos temas les dedican más tiempo, más espacio en su trabajo y reflexiones de mayor calado. El docente se acerca así no sólo a las cuestiones y problemas que son de interés para su alumnado sino, también, a la

forma que tienen de verlos. Este hecho nos ofrece la posibilidad de reajustar contenidos (profundizar menos en aquello que, curso tras curso, es atractivo para el alumnado, convirtiendo este tema en tarea no presencial; el docente ha podido creer que ha explicado un contenido de una manera y el alumnado lo refleja en su escrito de otra muy diferente..., por lo tanto, el curso próximo tendrá que abordarlo teniendo en cuenta las connotaciones e interpretaciones de ciertos contenidos...). Pero, además, como señala Zabalza (2003), lo importante que es mostrar sensibilidad hacia los estudiantes, que supone ponerse en su lugar y hacer el esfuerzo por comprender la forma en que ven las cosas. Ello significa estar dispuestos a reconocerlos como copartícipes y principales interesados en la aventura de la formación que se intenta desarrollar.

Repensar el currículo e innovar sobre sus componentes.

De los diarios se desprende lo que vive el alumnado con satisfacción y que, por tanto, debemos cuidar, mimar y mantener en nuestros diseños y prácticas educativas y, aquello que requiere del docente una más cuidada atención al objeto de ser transformado para ayudar a que el alumnado viva y disfrute con su proceso de aprendizaje. El análisis del *diario* nos descubre: los *materiales* que facilitan al alumnado el apoderarse de los contenidos del programa y con ello vehicular apropiadamente el aprendizaje. Ello nos avala para seguir trabajando con aquellos materiales escritos y audiovisuales en torno a los cuales opinan que les acercan y les hacen pensar sobre la realidad social y profesional. Unido a esto están las aportaciones en relación al vínculo entre *recursos didácticos* y *participación* en clase: «Aunque estemos mucho tiempo dando teoría, es fácil y agradable seguir las clases. Por una parte por las ventajas del Power Point y de las fotocopias que se adjuntan, que se te hace difícil perderse. Por otra, porque al ser esquemas vas rellenándolos con tus propios pensamientos» (I. D., 2006-2007); «En general he estado muy a gusto en la clase de hoy, los temas que hemos tratado me han parecido muy interesantes y útiles. Además, con el último

tema trabajado la participación de la clase ha aumentado mucho. Han aparecido puntos de vista diferentes y en mi caso me han llevado a realizar las siguientes reflexiones...» (M. U., 2006-2007). Asimismo, se ha valorado positivamente la utilización de ejemplos en el proceso de enseñanza-aprendizaje: «Hasta el momento puedo decir que esta asignatura me está aportando profesionalmente mucho porque los temas que abordamos son de gran actualidad. Además los ejemplos que utilizamos son reales y eso ayuda mucho [...] Además, me parece muy interesante unir la teoría con ejemplos, porque así parece que tiene más valor la teoría» (J. Z., 2006-2007). Las tareas que les acercan a adquirir las competencias profesionales propias de un educador social son también valoradas positivamente porque inducen a movilizar, transferir y aplicar un conjunto de saberes para demostrar que son aptos como educadores sociales: el diseño de proyectos educativos o propuestas de intervención individualizada, la búsqueda e investigación sobre un contenido de la materia para indagar en profundidad... La puesta en común de las reflexiones individuales tras la lectura de artículos científicos, casos prácticos y visionado de películas lo valoran satisfactoriamente como medio de acercamiento a las diferentes problemáticas socioeducativas: «Al poder exponer mis ideas ante un grupo pequeño me siento bien, además aprendo mucho escuchando y compartiendo las ideas de los demás, eso me lleva a reflexionar. Hay veces que nos metemos tanto en el tema (artículo, prensa, película...) que nos olvidamos de seguir el guión de las preguntas de clase» (K. O., 2006-2007); «Hoy me he sentido bien en clase. Tengo que reconocer que me gusta trabajar en grupo y que cuando lo hacemos en clase me implicó en las tareas y me siento más cercana a los problemas de la profesión» (Z. B., 2006-2007). Al mismo tiempo las *tutorías grupales* concertadas al objeto de seguir el proceso individual de cada alumno o alumna les ha parecido todo un acierto. De hecho la oportunidad de entablar un contacto y conocimiento más estrecho con el ejercicio que cada estudiante está

elaborando en el desarrollo de la asignatura lo destaca Zabalza (2003) como una de las competencias más del docente universitario: «Personalmente esta hora de tutoría ha sido muy importante porque me ha ayudado a encaminar el proyecto de intervención individualizado. Hasta ese momento sabía lo que decía la teoría, pero no muy bien cómo aplicarla a mi caso» (N. M., 2006-2007). El diario nos alumbra en el tema de la *metacomunicación*, a comunicarnos cómo nos estamos comunicando (Zabalza, 2003), al servir como medio para canalizar la opinión de éstos sobre la comunicación que se mantiene en el aula, y de ahí ayudarnos en la construcción de una dinámica interactiva. De hecho, alguno de los documentos están escritos como si los estudiantes estuvieran directamente hablando con la docente, como si se estableciera un diálogo cara a cara entre ambos, algo similar a los *diarios de diálogo* que relata Maas (1991) en su experiencia (cit. en Villar, 1995: 84).

Los retos que nos identifican los diarios

Los alumnos y alumnas son muy críticos con las prácticas de enseñanza y eso lo reflejan claramente en sus diarios. Esas críticas se convierten en retos si queremos aprender de los diarios y desarrollarnos profesionalmente. Algunas de estas críticas han sido en torno a los siguientes temas: a) la coordinación entre el profesorado de la diplomatura de cara a no repetir contenidos y a no duplicar trabajos; b) la búsqueda y propuesta de artículos por parte del alumnado para trabajarlos en clase; c) la sensación de estrés por la cantidad de trabajos tanto al final como durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; d) la variable tiempo como factor determinante en su percepción de la asignatura (en el último curso las clases se desarrollaron en una única sesión semanal de dos horas y media y a primera hora de la mañana). El cuándo se desarrolle la asignatura influye en la manera de *vivir* la clase; y e) la presión que llega a ejercer la elaboración del *diario* a la hora de *estar* en

clase: «El no saber qué apuntar, sobre qué reflexionar...» (L. O., 2002-2003).

Somos conscientes de que si este ejercicio se recogiera diariamente, si no se tuviera que presentar como trabajo al final de curso, podríamos ir detectando problemas durante el proceso de aprendizaje de cada estudiante respecto a la manera de abordarlo. En nuestro planteamiento no se ha contemplado, por el momento, esta posibilidad por varias razones; por el número elevado de alumnos y alumnas que acuden regularmente a clase; por inducirles a establecer nexos fuera del aula entre el contenido desarrollado en clase y sus vivencias diarias; y porque una de nuestras intenciones ha sido que la narración del diario sirviera como base documental sobre la cual aproximarnos al análisis de contenido y a la reconstrucción posterior del proceso. Es probable que, de cara a próximos cursos, intentemos articular la posibilidad de poder entablar un contacto y conocimiento más estrecho con el ejercicio que cada estudiante está elaborando durante el desarrollo de la asignatura (Zabalza, 2003). El interés no es otro que poder entablar un diálogo a tres entre el alumno u alumna, su diario y el docente, para no enviar mensajes genéricos a todos los alumnos y alumnas, como hacemos ahora, sino un intercambio de ideas y opiniones *a la medida* de cada uno.

Sabemos que el hecho de que el ejercicio de elaboración y análisis del diario esté sujeto a calificación hace que el alumnado omita recoger aspectos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje que, casualmente, están vinculados con las tareas que tradicionalmente asume el docente y aquellos otros aspectos que de éste como persona se recogerían si el ejercicio fuera evaluado por un agente externo al proceso. No cerramos la posibilidad de intentar buscar la manera de solucionar lo que, a nuestro modo de ver, supone un obstáculo a la hora de que el alumnado se acerque a la vivencia de su propio proceso de aprendizaje. Creemos que al resolver este escollo podremos llegar más fácilmente a conocer y comprender cómo el

alumnado dota de significado la mediación de la docente para el logro de su aprendizaje.

Finalmente, pretendemos que la evaluación sea coherente con nuestros planteamientos educativos (Zabalza, 2003), y el sentirnos plenamente conformes y a gusto con el sistema de evaluación consensuado y fijado con el alumnado para el diario sigue siendo aún una asignatura pendiente para nosotros.

A modo de conclusión

Desde el marco de la educación social el potenciar la elaboración y análisis de un diario como tarea en las asignaturas coloca al alumnado en el papel del profesional al permitirle que practique con una herramienta muy utilizada en el ámbito educativo. Esta práctica impulsa, además, el sentido crítico del alumnado, porque fomenta una recogida de información que huye de ser *aséptica*; da la posibilidad de recoger en clase aquellos contenidos que le parecen interesantes y útiles en función de sus propios intereses, necesidades y expectativas profesionales, y los va *cargando* de significado en función de indagar en otras fuentes que le aportan enfoques distintos a un mismo problema generado en el marco social. Siendo esta recogida de información y su posterior profundización totalmente selectiva y orientada por su propia experiencia pasada y actual, el alumnado, de forma permanente, justifica y busca el porqué de los contenidos narrados. En buena lógica, el uso del diario y, sobre todo, el análisis y la interpretación que de los datos que contiene se realiza, le permite acercarse a los problemas reales que los diversos colectivos sociales padecen desde una perspectiva crítica.

Al docente le sirve el diario del alumnado como estrategia formativa porque permite: 1) detectar lo que el alumnado considera significativo en su vida, lo que le preocupa e inquieta, lo que constituye un problema para él o ella y cómo lo ven y lo abordan: esto le puede ayudar al docente a ser *más competente en la selección de contenidos*;

2) conocer cómo viven nuestras enseñanzas (los contenidos, los materiales, la evaluación, la participación, la mediación...): *le ayuda al docente a ser más competente en la planificación*; y 3) evaluar el curso en su conjunto para tomar decisiones e introducir, así, cambios que nos hagan acercarnos intelectual y emocionalmente a nuestro alumnado: *le ayuda al docente a ser más competente*

en la evaluación y revisión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El conocimiento de las vivencias del alumnado nos puede permitir aproximarnos al universo plural existente en el grupo clase y, una vez analizado, obtener mejoras en el diseño de nuestras propuestas pedagógicas.

Referencias bibliográficas

- ALONSO, J.; ARANDIA, M.; MARTÍNEZ, I. y REKALDE, I. (2006): Aplicación de diferentes materiales didácticos de la era de la información, configurados desde una perspectiva comunicativa y su evaluación, en GUIASOLA, J. y NUÑO, T. (eds.), *La educación universitaria en tiempos de cambio*. Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 111-121.
- AUSUBEL, D. P. (1968). *Educational Psychology: a Cognitive View*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, Narcea.
- BOGDAN, R. y BIKLEN, S. K. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Londres, Allyn and Bacon.
- BROCKBANK, A. y MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid, Morata.
- COFFEY, A. y ATKINSON, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Medellín, Contus.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- COLAS, M. P. y BUENDÍA, L. (1995). *Investigación educativa*. Sevilla, Alfar.
- EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- FREIRE, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ, R. y LATORRE, A. (1987). *El profesor investigador. La investigación en el aula*. Barcelona, Graó.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto y praxis del currículum*. Madrid, Morata.
- HOPKINS, D. (1989). *Investigación en el aula: guía del profesor*. Madrid, PPU.
- KEMMIS, S. y MACTAGGART, R. (1987). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes.
- LÓPEZ GORRIZ, I. (2000). *Experiencias de innovación pedagógica. Hacia la formación del profesor que pide la LOGSE*. Madrid, CCS.
- MARCELO GARCÍA, C. (1994). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona, PPU.
- MORRISON, K. (1996). Developing reflective practice in higher degree students through a learning journal, *Studies in Higher Education*, vol. 21, issue 3, 317-332.
- MUCCHIELLI, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid, Síntesis.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid, La Muralla.
- PÉREZ SERRANO, G. (coord.) (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid, Narcea.
- PORLÁN, R. y MARTÍN, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla, Díada Editora.
- POSTMAN, N. y WEINGARTNER, C. (1973). *The school book for people who want to know what all the hollering is about*. Nueva York, Delacorte Press.

- REKALDE, I. (2004). El análisis del diario como proceso de reflexión ante la diversidad social. Una herramienta para la formación de educadores sociales, *XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. La Educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia, Universidad de Valencia.
- REKALDE, I. (2006). El diario y su análisis. Herramienta para la reflexión, el análisis y la toma de decisiones, *VI Congreso Internacional Virtual de Educación*, CIVE, Universitat de les Illes Balears.
- REKALDE, I.; ALONSO, J.; ARANDIA, M. y MARTÍNEZ, I. (2005). La metodología dialógica al servicio de una universidad de calidad: articulando distintas herramientas didácticas, en GONÍ GRANDMONTAGNE, A. (ed.), *Innovación educativa en la Universidad*. Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 65-77.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- RUIZ OLABUENAGA, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- SCHÖN, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- SICILIA CAMACHO, A. (1999). El diario personal del alumnado como técnica de investigación en educación física, *Apuntes. Educación Física y Deportes*, nº 58, 25-33.
- SMYTH, J. (1999). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula, *Revista de Educación*, nº 294, 275-300.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- TORRES, J. (1986). El diario escolar, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 142, 52-55.
- VILLAR ÁNGULO, L. M. (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao, Ediciones Mensajero.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós-MEC.
- ZABALZA, M. A. (1991). *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona, PPU.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.
- ZABALZA, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

Fuentes electrónicas

- PANIAGUA, M. y MORÁN, L. R. (1999). Pensamiento, percepción del cambio y discusión grupal: los diarios de clase de estudiantes de postgrado, *La tarea. Revista de Educación y Cultura* <<http://www.latarea.com.mx/articu/articu13/paniag13.htm>> [Fecha de consulta: 15/noviembre/2005].

Abstract

How can we learn to improve our teaching practices? University student diaries: training tool for teaching staff

For the last five academic years, we have been using student diaries to compile their opinions, queries, questions on the subject and on their experience and feelings generated around this issue and class dynamics. We believe that a diary is an interesting tool to assess students' teaching-learning process and a useful document to reflect their feelings, experience and concerns regarding the subject, its methodology and the dynamics generated in class. Reading, analysing and later considering

the teaching-related contents helps us to be able to make changes to the content, materials and dynamics applied in the university classroom.

Key words: *University, Teaching staff, Training, Assessment.*

Perfil profesional de la autora

Itziar Rekalde Rodríguez

Profesora titular interina del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la UPV-EHU desde el año 2001 y autora de artículos sobre innovación educativa y procesos de comunicación en el aula universitaria. Asimismo, ha formado parte de distintos grupos de investigación-acción. Correo electrónico de contacto: itziar.rekalde@ehu.es