

El diario del profesor, un reflejo del aula



Esta herramienta se pone al servicio del docente para identificar los componentes más significativos de la dinámica de clase, analizarlos y generar procesos de mejora. El artículo ofrece algunas pautas para lograr una utilidad verdaderamente reflexiva y describe los elementos relevantes derivados de su práctica.

José Luis Medina Millán*



Núria Giralt.

Siguiendo con 2.º A, hoy ha sido una clase realmente participativa. En un momento determinado, todos éramos dueños de la clase. Incluso, cuando se ha planteado un pequeño debate, los que no hablan nunca lo hacían con toda tranquilidad y seguridad; hasta casi se ha conseguido que se respetara un turno de palabra (miércoles, 26-XI-1997).

El presente trabajo pretende ser una invitación a aquellos profesionales que desde su particular modelo didáctico entienden que su quehacer diario está necesitado de cambios que generen una fuente de satisfacción profesional, con el objetivo de apuntar hacia el diario de clase como una herramienta que progresivamente nos haga avanzar hacia ese deseado cambio. Para ello, nos vamos a centrar, de entre los distintos diarios que se pueden llevar en la clase, en el del profesor. Aquel —personal, íntimo, profesional...— que refleja nuestra visión acerca de lo que acontece en nuestra aula y que, como refieren Porlán y Martín (1991), “su utilización periódica permite reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos de la dinámica en la que está inmerso”.

Si el diario pretende ser una herramienta para el análisis y la reflexión, es deseable que refleje anotaciones que tengan que ver con los componentes que interaccionan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (véase cuadro 1). En nuestro caso, contemplados desde la siguiente óptica:

- El alumnado, sujeto de aprendizaje, protagonista del mismo, individual y colectivamente considerado (actitudes, roles, dinámica de clase...).

- El profesorado, como canalizador de la toma de decisiones, protagonista de los procesos de enseñanza (decisiones curriculares, incógnitas...).

- El currículo, que es el objeto de mediación en esa situación, definido como “proceso dinámico y abierto, hipótesis informada sobre problemas prácticos, reformulable en el curso de la acción” (Grupo Investigación en la Escuela, 1991).

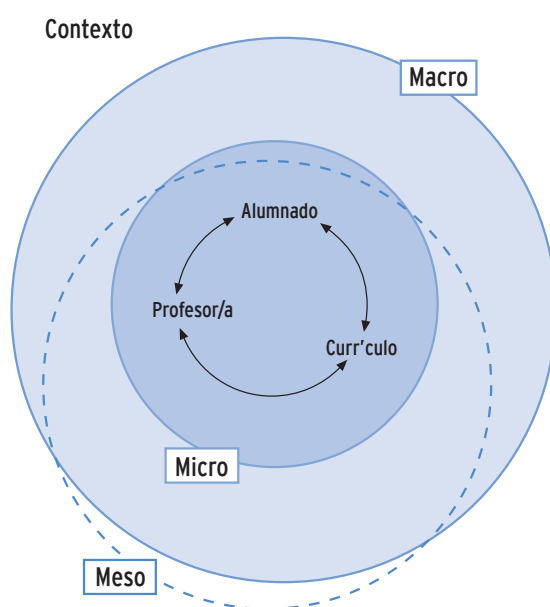
- La ubicación contextual, sin la cual sería incomprendible cualquier intento de análisis. Si los condicionantes personales y curriculares ya son de por sí determinantes, el contexto lo es y a distintos niveles: macro (el entorno social próximo y no tan próximo), meso (el centro y sus características) y micro (el grupo-clase).

En la medida en que nuestra práctica escritora se perfecciona, nuestras anotaciones —sin dejar de aportar descripciones y anécdotas, desahogos y sentimientos— se irán centrando en aquellos aspectos que, desde nuestro punto de vista, sean los que en potencia resulten más básicos para ir transformando nuestra práctica y el grado de satisfacción que obtenemos de ella.

Vamos a destacar algunos aspectos que desde la práctica han sido importantes en este proceso.

Cuadro 1

Elementos que interaccionan en el proceso de enseñanza-aprendizaje



Cultura escritora

Continuamente obligamos al alumnado a registrar, tomar notas, elaborar y corregir textos, resumir, etc.; en definitiva, a que haga un uso continuo y reiterado de la escritura. Contrariamente, nuestra escritura profesional se limita a tareas de planificación, registros de clase, formularios burocráticos y alguna que otra prueba. Poco profesorado convierte la escritura en un ejercicio profesional intrínseco a la labor docente. Solemos tener una visión de la escritura muy ligada a la ejercitación escolar del alumnado, pero no suele formar parte integrante de nuestras competencias profesionales. Es cierto que los modelos imperantes ponen el énfasis en cómo “dar” clase, pero pocas veces muestran la forma de establecer procesos para reflexionar sobre nuestra labor. Escribir —el diario, en concreto— supone un ejercicio de aprendizaje sobre el papel escritor del docente en el marco de una cultura profesional. Es necesario recorrer procesos escritores que vayan más allá del registro “burocrático” y se conviertan en herramientas para el análisis, la reflexión y la mejora profesionales. El diario puede llegar a convertirse en una de esas herramientas.

Como en todo proceso de aprendizaje, adquirir esa competencia profesional conlleva una evolución. En nuestro caso, destacamos la manera como los momentos de escritura han dado lugar, a su vez, a diferentes tipos de registro y relato con características propias. Así, las notas que se toman durante la clase o nada más finalizar, próximas en el tiempo a la acción educativa, vienen marcadas por la impresión del momento y por lo aparente, lo más visible, pero a

la vez también más subjetivo. Es probable que las anotaciones que guardan mayor distancia en el tiempo adopten una visión global y relacionadora. Nuestro reflejo de la realidad va a ser diferente. Hace falta que haya diversidad de percepciones en nuestro diario.

En esa evolución de nuestra práctica escritora del diario, al principio todo el registro era un continuo del día a día, que permite ver la secuencia de trabajo, pero es poco útil para el análisis, tiene un punto de vista muy centrado en el profesor. Con el tiempo, las anotaciones se individualizan por grupos y clase; incluso, en ocasiones, por grupos dentro de cada clase, lo que facilita la revisión y el contraste, como veremos más adelante. Al final se llega, sin abandonar lo anterior, al texto reflexivo, ese relato que toma distancia, que recoge aspectos concretos, pero que son abordados desde una perspectiva interpretativa más amplia y relacionadora.

Un apunte para finalizar este apartado. Uno de los aspectos positivos y que tiene una influencia directa sobre el alumnado es el aparecer como modelo escritor. A nuestros alumnos y alumnas les recalamos qué, cómo y cuándo hay que escribir, y pocas veces nos mostramos como modelo escritor, un modelo útil de escritura. La escritura debe ser una necesidad muy unida al disfrute, de lo contrario se convertirá en una obligación y aparecerá como una carga más a nuestras labores —y a las suyas—, con lo que perderá, por tanto, parte del sentido que pretendemos como fuente de satisfacción profesional.

¿Para qué sirve el uso del diario?

La práctica del uso del diario escolar por parte del docente conlleva los siguientes elementos relevantes:

Contraste previsión-realización

Dos cosas son bien diferentes: una, lo que se tiene previsto, la programación, el itinerario, las pautas metodológicas, los materiales...; y otra, a veces, bien distinta, lo que se pone en juego o llega a suceder. Esto es lo que pone de manifiesto el diario.

Quien trabaja desde un modelo pautado por los libros de texto tiene, además del proyecto curricular y la programación, un referente próximo desde el que suele partir y en donde todo está ya bastante estructurado. No ocurre así cuando lo que se plantea son situaciones problemáticas a través de las cuales se pretende la elaboración de un proyecto, recorrer una determinada hipótesis de progresión del conocimiento (García, J.E.; 1994), unos itinerarios didácticos, unas secuencias de actividades... que puedan responder a contextos y procesos concretos y diversos. En ambos casos, el diario es una herramienta útil, por ejemplo, para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, si bien, en el segundo, es totalmente necesaria para el desarrollo del proceso mismo.

Contraste intergrupos

Cuando desde una especialidad se trabaja con distintos grupos, el contraste de los aspectos reflejados

en el diario permite apreciar, por ejemplo, cómo una planificación inicial, relativamente común para cada grupo, va transformándose, cambiando o agotándose, según transcurre su desarrollo en cada uno de ellos. En este análisis descubrimos la personalidad intrínseca de los grupos, los liderazgos, los subgrupos, los protagonismos positivos y los negativos, etc., nos permite una caracterización de los grupos, descubrir sus señas de identidad y adecuar el ajuste de nuestra ayuda.

Reconstrucción

La revisión del diario nos va a permitir la posibilidad de acercarnos a la reconstrucción del transcurrir, a los itinerarios de los grupos, identificando contenidos y pautas metodológicas del profesor, los procesos..., si contamos con una variedad de información en el tipo de notas que recogemos en el diario. En nuestra práctica hemos observado dos clases de reconstrucción: la reconstrucción próxima (el hilo), aquella que nos permite mantener lo más viva posible la secuencia de aprendizaje, y la reconstrucción amplia (el itinerario "completo"), una aproximación al curso, válida en cualquier caso, pero fundamental si sabemos que el grupo va a estar nuevamente con nosotros.

Distanciamiento

La reconstrucción nos permite tomar distancia sobre el proceso que estamos siguiendo y es este distanciamiento el que nos dirige en verdad a fijar la mirada sobre los aspectos que para nuestra práctica pueden ser básicos. Por ejemplo, al observar los diferentes itinerarios didácticos seguidos por los distin-

tos grupos, se pone a prueba nuestra capacidad de adaptación a la diversidad.

Esa revisión con distancia del diario también nos hace ver cómo los recuerdos no anotados contrastan con la realidad registrada y nos hace comprobar cómo recogemos parte de esa realidad. ¿Hay que recogerlo todo? Si esto no es posible, ¿qué debemos recoger? Estos interrogantes nos ayudarán en la redacción de nuestro diario.

Procesos de reflexión para el desarrollo profesional

Hemos señalado algunos aspectos que, según nuestro parecer, resaltan el potencial del diario del profesor como herramienta útil de trabajo, pero de todos ellos el que más interesante nos parece es el que permite ir relacionando los aspectos teóricos que están detrás de nuestro quehacer con nuestra práctica. Coincidimos con Bertola (1991), cuando afirma: "El diario se convirtió en un elemento a través del cual fui capaz de reflexionar sobre la teoría en la práctica y de proporcionarme a mí mismo información sobre cómo podía ser la siguiente etapa de acción". De manera que, revisando, analizando críticamente, podamos reflexionar sobre ella y desplazarla en el sentido de una mayor satisfacción y mejora profesionales, y favorecer la transición de un modelo a otro más coherente o con el que estemos más de acuerdo, o se adecue mejor a la realidad ordinariamente interpretada, la realidad como significado común socialmente negociado. El diario nos ofrece la posibilidad de ir reelabo-

Textos para la reflexión: ejemplos extraídos del diario

(14-X-1997) Hemos avanzado muy despacio; el grupo está muy distraído; hablan mucho, es casi imposible que el grupo y el profesor mantengan un discurso seguido.

(16-X-1997) Todavía ino hemos hecho prácticamente nada!: ni partitura ni conceptos, etc. Hoy, al intentar una partecilla de sonidos varios, era imposible comenzar en silencio. ¿Cómo entrar en su ZDP cuando están acostumbrados al control desde fuera, a la coacción y al miedo al suspenso, etc.?

(13-II-1998) La falta de "presión" provoca [al final] que se den algunas interacciones entre ellos en la resolución de problemas relativos al proyecto, pero se comprueba cómo falta norte [...]. Dos reflexiones: habría que explicitar desde la enseñanza cuáles son las pretensiones del profesor (incluso por escrito); y hay que ser conscientes del obstáculo que suponen para el alumnado.

(12-III-1998) Hablo mucho en clase. Eso me agota. Es más interesante preparar trabajo por escrito, distribuirlo y ayudar grupo a grupo.

(26-II-1999) Cada grupo tiene perfilado el proyecto. Mi ayuda se concreta en la presentación: ¿cómo van a hacerlo? Se necesitan dos meses para lograr la comprensión de la tarea, esto en un grupo participativo y responsable como éste.

(5-III-1999) A propósito de un marco de trabajo más libre y definido por el alumnado, en 1.º A: una evidencia es que los pensamientos y las personalidades se ponen a flor de piel, desaparecen las máscaras y las interacciones son vivas y fuertes.

(2.º trimestre 1998-1999) Los cambios se hacen necesarios. Desde el primer día del segundo trimestre les he propuesto un trabajo por proyectos a realizar por grupos [...]. El nivel de aprendizaje no sé si ha crecido, es pronto, pero me siento más útil y sosegado trabajando con cada grupo.

(10-V-1999) ¿Qué pasa cuando los alumnos se interesan, pero se pierden? ¿Cómo transformar el discurso del profesor en un discurso del alumnado?

rando el devenir teórico con una mirada desde la práctica.

Esta mirada nos ha permitido una mejor ubicación tanto en el contexto meso (centro), como en el micro (clase), y nos ha llevado al descubrimiento de obstáculos del alumnado y también propios, y de la interacción entre ambos. Esto nos permite reconocer el recorrido de caminos insatisfactorios y la búsqueda de alternativas, explicitando y tratando de responder a problemas e interrogantes; como, por ejemplo, las reflexiones que nos han hecho relacionar las ideas vigotskianas acerca de la zona de desarrollo próximo (ZDP) con innovación y contexto. En este sentido, constatamos cómo las ideas de los alumnos no lo son sólo acerca del contenido de la materia o disciplina, sino también de la percepción de los roles a desempeñar por parte del alumnado y del profesorado, y de las tareas que se han de llevar a cabo en el aula, generalmente en un contexto caracterizado por un modelo metodológico de corte tradicional-transmisivo. Esto supone un obstáculo en la evolución de las concepciones del alumnado y también un *handicap* en los procesos de cambio, pero es totalmente necesario tenerlo en cuenta cuando se desarrollan procesos de innovación, pues, si no, corremos el riesgo de situar nuestros planteamientos demasiado alejados de su ZDP, por muy interesantes, necesarios e innovadores que a nosotros nos parezcan. Debido a esto, la decisión curricular que más importante nos parece —más incluso que la adecuación de contenidos y ciertas pautas metodológicas concretas— es la de establecer *ciclos metodológicos*, que supongan una adaptación real a la interpretación que de los roles se lleva a cabo en el aula, eligiendo itinerarios didácticos que la puedan hacer evolucionar.

La reflexión nos tiene que llevar a la identificación de problemas potencialmente significativos de nuestra práctica concreta (explícitos e implícitos, como claves de la interacción, sistema de relaciones en el aula y, en

concreto, las relaciones de poder) para la investigación individual y colectiva. Las constantes que aparecen, bien como afirmaciones, bien en forma de pregunta, en un curso o a lo largo de varios. Cómo cada uno encuentra problemas básicos en su práctica, pero, además —recurriendo de nuevo a Porlán y Martín (1991)—, “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 objetivos que en su primera formulación”. Determinar problemas básicos en común nos puede hacer avanzar hacia el desarrollo profesional, el cambio y la transformación escolar, tendencia hacia la que nos dirigimos. Por tanto, nos anima también aquello de buscar, tratando de encontrar, regularidades —independientemente de etapa, nivel, curso, grupo..., incluso materia o disciplina—, y descubrir aspectos centrales en la interacción que tienen un potencial transformador.

El diario sólo puede dejar entrever pequeñas partículas de lo que ocurre en el día a día, “la riqueza del aula es siempre mucho mayor e inabarcable” (Medina, J.L., 1999). En los últimos años, el diario se ha convertido en una herramienta sustancial de mi trabajo que me permite revisar, pararme a pensar sobre aspectos muy concretos tanto del alumnado y del profesorado, como del entorno o de la materia y las estructuras. Los procesos de transformación, evidentemente, no están en la práctica escritora, sino en el uso reflexivo y de contraste que hagamos de ella.

Para saber más

Bertola, P. (1991): “Convertirse en crítico: una historia personal”, en Grundy, S.: *Producto o praxis del currículum*, Madrid: Morata.

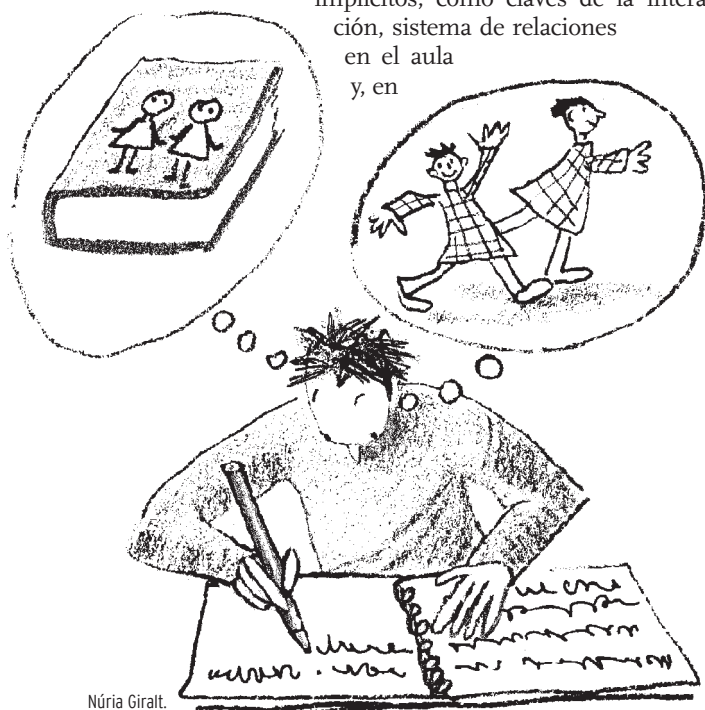
García, J.E. (1994): “El conocimiento escolar como proceso evolutivo: aplicación al conocimiento de nociones ecológicas”, en *Investigación en la Escuela*, 23.

Grupo Investigación en la Escuela (1991): *Proyecto Curricular Investigación y Renovación Escolar (IRES)*, versión provisional, volumen II, Sevilla: Díada Editora.

Medina, J.L. (1999): “Transferencia del control de aprendizaje en el contexto organizativo de trabajo por pequeños grupos en el aula”, en *Las alumnas/os*, II Encuentro Iberoamericano de colectivos escolares que hacen investigación desde su escuela, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Porlán, R.; Martín, J. (1991): *El diario del profesor*, Sevilla: Díada Editora.

* José Luis Medina Millán es orientador y miembro del Grupo Tajuña y de la Red IRES.



Núria Giralt.