

Pedagogía **universitaria**

University education / Pedagogia universitária

Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores

243 - 266

Class Journals: A Strategy for Developing Teachers' Reflective Thinking

Diários de aula: estratégia para desenvolver o pensamento reflexivo de docentes

Eva María Aranda-Vega, Ana María Martín-Cuadrado, María José Corral-Carrillo

Diseño de tareas para promover aprendizaje autorregulado en la universidad

267 - 290

Task Design to Promote Self-Regulated Learning at University

Elaboração de tarefas para promover a aprendizagem autorregulada na universidade

Marcela Valencia-Serrano

Juegos de negociación: estrategia para formación de competencias ciudadanas en universitarios

291 - 308

Negotiation Games: A Strategy for Developing Citizen Skills in University Students

Jogos de negociação: estratégia para formar competências cidadãs em universitários

Silvia Nathalia Núñez Rueda, Angélica María Zambrano Mantilla, Luis Alejandro Palacio García, Jorge Francisco Maldonado Serrano

Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores

Eva María Aranda-Vega

<https://orcid.org/0000-0002-0968-1979>
Universidad Nacional de Educación a
Distancia, España
asesor.cp.sevilla@invi.uned.es

Ana María Martín-Cuadrado

<https://orcid.org/0000-0001-7579-3701>
Universidad Nacional de Educación a
Distancia, España
amartin@edu.uned.es

María José Corral-Carrillo

<https://orcid.org/0000-0001-8296-7677>
Universidad Nacional de Educación a
Distancia, España
marcorral@sevilla.uned.es

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar la práctica reflexiva como elemento facilitador del conocimiento práctico. Para ello, se realizó un análisis cualitativo de 52 diarios de clase, realizados por estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España, durante el curso académico 2016-2017. El análisis muestra que los diarios de clase son un instrumento eficaz para desarrollar el pensamiento reflexivo de los profesores, facilitan el aprendizaje experiencial y permiten el desarrollo de competencias profesionales necesarias para el ejercicio docente.

Palabras clave (Fuente: tesaurus de la Unesco)

Aprendizaje experiencial; España; formación de profesores; formación de docentes; pensamiento reflexivo; práctica reflexiva.

Recepción: 15/04/2019 | Envío a pares: 23/10/2019 | Aceptación por pares: 20/03/2020 | Aprobación: 06/04/2020

DOI: [10.5294/edu.2020.23.2.5](https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.5)

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Aranda-Vega, E. M., Martín-Cuadrado, A. M. y Corral-Carrillo, M. J. (2020). Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. *Educación y Educadores*, 23(2), 243-266. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.5>

Class Journals: A Strategy for Developing Teachers' Reflective Thinking

Abstract

This paper aims to discuss reflection as a facilitator of practical knowledge. For this, a qualitative analysis is carried out on 52 class journals of students of the Master's Degree in Secondary Education Teacher Training at the Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spain, during 2016-2017. The analysis shows that class journals are a useful instrument for developing teachers' reflective thinking, facilitating experiential learning, and acquiring professional teaching skills.

Keywords (Source: Unesco thesaurus)

Experiential learning; Spain; teacher education; reflective thinking; reflective practice.

Diários de aula: estratégia para desenvolver o pensamento reflexivo de docentes

Resumo

Este trabalho tem o objetivo de analisar a prática reflexiva como facilitadora do conhecimento prático. Para isso, foi realizada uma análise qualitativa de 52 diários de aula, de autoria de estudantes do mestrado de Formação de Docentes de Ensino Fundamental e Médio, da Universidad Nacional de Educación a Distancia (Espanha), durante 2016 e 2017. A análise mostra que os diários de aula são um instrumento eficaz para desenvolver o pensamento reflexivo dos professores, facilitar a aprendizagem experiencial e permitir o desenvolvimento de competências profissionais necessárias para o exercício docente.

Palavras-chave (Fonte: tesouro da Unesco)

Aprendizagem experiencial; Espanha; formação de professor; pensamento reflexivo; prática reflexiva.

En este artículo se analiza la práctica reflexiva de los estudiantes a través del análisis del diario de aula, en el proceso formativo del estudiantado en el Prácticum del máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (en adelante, MAES). La práctica reflexiva es una metodología de formación en la que los elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre su práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta su experiencia personal y profesional para la actualización y la mejora de la tarea docente (Domingo y Gómez, 2014; Schön, 1998). Según Aranda (2018), los elementos principales de partida son las experiencias de cada aprendiz de docente en su contexto y la reflexión en/sobre su actividad práctica.

El aprendizaje tiene que ser necesariamente reflexivo para el estudiante en prácticas. Según Pérez, “incluye habilidades mecánicas y rutinas repetitivas, pero siempre bajo la dirección de una mente reflexiva que dice cuándo, dónde y cómo utilizar estas rutinas para que sean adecuadas para entender una situación, problema o contexto” (2008, p. 71). Este es el aprendizaje relevante estratégico o el pensamiento práctico que Nussbaum (2002) sitúa en una triple práctica en la enseñanza y vida universitaria: el examen crítico de uno mismo y de la propia experiencia, la asunción de la responsabilidad social y la empatía y reconocimiento de otras perspectivas. Este contexto de formación permite aprender a hacer, a ser, a conocer y a vivir y a situarse en el mundo. La reflexión, por lo tanto, es una de las vías fundamentales en la construcción de estos pilares educativos.

Las interacciones en el aula a través de la práctica reflexiva son reconocidas como una característica de la docencia para impulsar las innovaciones educativas (Medina *et al.*, 2011). Durante la formación inicial, las prácticas en los centros académicos suponen el inicio del conocimiento práctico. Se trata de analizar la propia actuación como futuro do-

cente; de reflexionar, construir y mejorar aquellos asuntos de los aprendizajes del alumnado que no se consideran eficaces; de planear soluciones personalizadas; de entrar en el aula, como lugar de investigación; y de cuestionar y plantear nuevos métodos y estrategias de actuación con respecto al alumno o alumna (Barrón, 2015).

El candidato o candidata a docente suele cuestionarse su rol durante las prácticas y se encuentra ante dos caminos: uno, continuar con el rol tradicional de ser exclusivo reproductor del saber teórico existente para permitir la eficacia y la eficiencia del sistema educativo; dos, asumir una postura de prácticas críticas y reflexivas que le permita innovar en su quehacer como formador o formadora y generar cambios reales y positivos. Para que el estudiantado en prácticas aprenda a ser practicante reflexivo o reflexiva, tendrá que abandonar su oficio de alumno para convertirse en actor de su formación y aceptar las formas de implicación, de incertidumbre, de riesgo y de complejidad que pueden asustar a aquellos que se refugian en el saber (Schön, 1998). El profesional reflexivo es aquel que desarrolla un pensamiento crítico en la acción mediante la toma de decisiones (Solar y Díaz, 2018; Zabalza, 2011).

El conocimiento adquirido en el aula, en la que el estudiante en prácticas desarrolla la acción, permite reconceptualizar esquemas y teorías preconcebidos durante la etapa de formación teórica. La transformación cognitiva resultante anuncia el camino de otro conocimiento, más cercano a la realidad del aula y más versátil y dúctil (Domingo, 2014). Una persona posee conocimientos prácticos –un saber cómo– cuando interactúa de forma práctica con el mundo que la rodea y sus acciones son adecuadas en cada caso a la situación que genera o motiva la acción. Esta concepción del conocimiento práctico implica, además de la capacidad de actuar, la de reconocer situaciones y realizar acciones adecuadas para esa situación, que a su vez implican una valoración personal de la situación y la elaboración de una respuesta proporcionada a la misma, lo que dis-

ta mucho de ser una práctica ciega o automatizada. Se trata de una práctica reflexiva sobre la acción a realizar (Medina y Domínguez, 2006).

Para entender el proceso educativo, los aprendices a docentes deben entender que las acciones dependerán de las circunstancias y contextos en los que se encuentren, así que podemos deducir que la educación se constituye en los problemas prácticos que van surgiendo en esa práctica, que no se solucionan con planteamientos teóricos, sino tomando decisiones y formando significados (Zabalza, 2013).

Por lo tanto, el aprendizaje que se realiza durante el período de prácticas es único y personal; es una forma de aprendizaje experiencial, por el que se intenta desarrollar la capacidad de los aprendices para aprender de su propia experiencia, provocando una actitud activa del estudiantado, que se establece a partir de su relación con los contenidos desde el ángulo que le despierta mayor interés, lo cual favorece su motivación por el proceso de aprendizaje y la retención de lo aprehendido en dicho proceso. Se parte de lo concreto y particular en la observación de lo que acaba de suceder y se va hacia lo general y abstracto, con la formulación de una hipótesis o teoría apoyada en la experiencia, al revés que el modelo convencional; así, el conocimiento práctico proviene de la actividad y de las experiencias y representaciones que revisan, que construyen a partir de las decisiones y reflexiones que la sostienen (Dewey, 1939).

Los programas de formación inicial, a través de la materia del Prácticum, preparan a los estudiantes para el inicio de su actividad docente, ligando los conocimientos teóricos y prácticos. Los aprendices de profesores y profesoras, durante el periodo reflexivo exigido en las prácticas, intentan desarrollar su propia praxis y asumir experiencias, técnicas y métodos adquiridos en la formación teórica o por imitación de otros modelos. No deja de ser una actividad simulada, pero puede producir transformaciones en el proceder como futuros docentes. Supone un compromiso de los tutores profesionales el ayudar a los es-

tudiantes en práctica a que interioricen y asuman la responsabilidad de su propio desarrollo (Barrón, 2015).

Por tanto, a diferencia del conocimiento teórico, el conocimiento práctico es la nueva situación singular para el aprendiz. No es una situación del todo desconocida para el tutor profesional, docente experto, que el docente encuadra en la práctica profesional que da origen a la acción, de modo que el conocimiento en acción es el punto de inicio de lo que Schön denomina “conversación reflexiva con la situación” (1998, p. 66).

Con los hallazgos de esta investigación se reconoce que los contenidos teóricos adquiridos por los estudiantes llegan a ser relevantes a la hora de realizar su práctica profesional, pero la consecuencia más notable es que muchas veces no encuentran ni establecen la relación entre lo que ocurre en el aula y lo que proviene del saber teórico y, por lo tanto, se llega a la frustración y rechazo hacia esa base teórica que, en principio, pensaron como provechosa (Zabalza, 2013).

En este sentido, González *et al.* (2017) destacan que debe existir un equilibrio entre conocimientos teóricos y prácticos en el *currículum* académico de los títulos; se trataría de nivelar la carga lectiva de dichos conocimientos, así como la secuenciación de los mismos. El objetivo de esta formación es que el estudiante en prácticas esté preparado para crecer y construir su conocimiento práctico en/desde la reflexión-acción (Day, 2005; Dewey 1939; Schön, 1998).

Freire (1991, p. 31), una de las voces más influyentes de la llamada “pedagogía crítica”, también se planteó la reflexión como proceso social y dialógico: “El educador progresista debe estimular y provocar al grupo para la comprensión del contexto”. Freire considera que el docente no puede ser ajeno a la realidad y debe estar comprometido y motivar cambios, para provocar mejoras en la educación y en la sociedad. Defiende la práctica reflexiva como práctica creativa para abrir los ojos de los hombres sobre

la realidad, y denuncia, por lo contrario, las prácticas de adoctrinamiento y de repetición de saberes, en lo social y educacional.

Así, el pensamiento reflexivo se puede propiciar en las siguientes condiciones de enseñanza aprendizaje:

- La relación entre casos reales, la resolución de problemas y el planteamiento de retos facilitan la conexión entre teoría y práctica; la utilización de procesos se convierte en estrategias para el desarrollo del pensamiento reflexivo; el debate y deliberación hacen que el estudiante sea consciente de su proceso de aprendizaje a través del cuestionamiento de la teoría (Medina *et al.*, 2011).
- El pensamiento reflexivo se propicia en espacios de responsabilidad, tomando decisiones y argumentando con ayuda de tutores y compañeros; este trabajo cooperativo facilita el intercambio de ideas.
- Uso del diario de clase combinado con situaciones de *feedback* como estrategia de reflexión y mejora del aprendizaje (Tejada y Ruiz, 2016).

Utilización de diarios de clase y práctica reflexiva

El objetivo de este apartado es la presentación de algunos de los datos representativos del diario de clase y su relación con la práctica reflexiva encontrados en la literatura de investigación. La teoría basada en la investigación biográfico-narrativa se centra en el análisis de casos singulares, que en este trabajo son documentos personales: los diarios de clase. El sentido básico del diario es convertirse en el espacio narrativo de los pensamientos de los estudiantes, donde escriben sus experiencias, las piensan y viven de nuevo, para después enfrentarse a la profundidad del debate y a la defensa de las experiencias y el análisis (Aranda *et al.*, 2018; Martín-Cuadrado, 2017; Zabalza, 2011).

Estas experiencias pueden ser positivas, negativas, rutinarias, etc. en el quehacer diario. El proceso de escribir es multirrepresentacional y en la narración se manejan las diversas formas de acceso a la realidad, de modo que el acto de escribir fuerza al estudiante a expresar unos conocimientos y unos recursos dialécticos que habían sido representados originariamente. Así, se habla de representación como representación de la experiencia de y en unos códigos diferentes. Como en el proceso de escribir se produce un *feedback* autoproporcionado, de alguna manera se produce un ciclo de creación-revisión, de salida y entrada de información referida a uno mismo y a lo que está escribiendo. Escribir requiere una estructuración deliberada del significado, al establecer conexiones entre la información y lo que ya se conoce (Zabalza, 2011).

Las historias narradas posibilitan, en el desarrollo de la investigación, establecer un cambio en el poder tradicional y en la forma de entender la producción de conocimientos. Tienen el potencial de afectar el cambio social, personal y profesional de la identidad inicial (Barba-Martín *et al.*, 2016), además que se convierten en una investigación compartida y consensuada entre los participantes de las prácticas y cambian la relación entre el investigador y las personas que participan en la investigación. Las relaciones no son estáticas, sino dinámicas. Crecer en el conocimiento de la práctica y aprender a mejorarla es parte del proceso de aprendizaje: un proceso transformador que puede cambiar profundamente las formas de ver y ser de los participantes en los estudios, lo cual se ha llamado igualmente investigación emancipadora (Moriña, 2017).

Como profesionales de la investigación, entre las prácticas de los estudiantes encontramos experiencias, textos de campo y un esfuerzo por dar sentido a lo vivido/recogido. La selección de episodios, voces, observaciones y, especialmente, su ordenación y conjunción crean las historias o autobiografías personales. Podemos decir que es una tarea artística, parecida a la del buen periodista que cons-

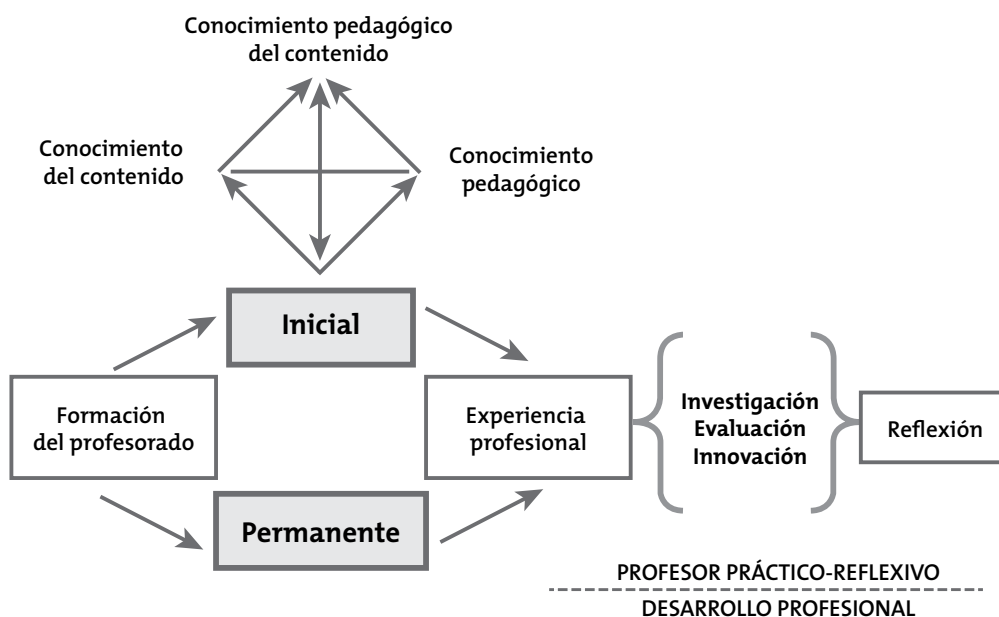
truye una excelente descripción de una realidad a partir de un caso (Solís, 2018).

Los diarios de clase se utilizan, habitualmente, como soporte en la recogida de datos en las investigaciones biográficas-narrativas y se catalogan como documentos personales (Moriña, 2017; Zabalza, 2011). Los datos acopiados pueden provenir de gran variedad de fuentes, archivos, entrevistas, observaciones directas, observaciones no participantes, etc. (Sainz, 2017). La importancia de la investigación que se presenta radica en el registro de actuaciones y conductas de los estudiantes en el diario de clase, actuaciones vividas como aprendices de prácticas en un centro educativo.

El estudiante narrará en el diario de clase los conocimientos construidos a través de sus experiencias en el aula (Boutin, 1993; Gervais y Desrosiers, 2005) y el tutor profesional será uno de los elementos de mayor influencia en su aprendizaje experiencial. Así, cada docente experto (tutor profesional o mentor de aprendices) habrá ido fra-

guando su identidad, influenciado por su historia de vida personal y profesional (Cantón y Tardiff, 2018), lo cual supondrá un estilo docente característico y un modelo para el aprendiz. Sin embargo, no es lo mismo ser docente que ser tutor o mentor de aprendices (Corral-Carrillo, 2018). Las representaciones de los tutores profesionales sobre el rol que asumen en el proceso formativo de los futuros docentes dependerán de la propia percepción asumida como formadores de aprendices (Martínez y Raposo, 2015). No supone esto que se deba dictar el camino a seguir, sino que el tutor profesional, en su calidad de formador, guíe al aprendiz en la experimentación de fórmulas que permitan desarrollar sus competencias y construir su identidad profesional (Correa, 2011). Las interacciones diarias que se dan en la práctica docente marcarán “el pulso” del desarrollo del proceso de investigación-acción, como una exploración reflexiva para la mejora de la práctica. De este proceso deriva el desarrollo profesional del profesor práctico-reflexivo (Figura 1).

Figura 1. Investigación-acción



Fuente: Blog Práctica Reflexiva (www.practicareflexiva.pro/category/blog/)

El diario de clase será un instrumento facilitador del almacenamiento y la recogida de datos de la investigación-acción “Indagación práctica del estudiantado con la finalidad de mejorar su ejercicio docente e investigar sus ejercicios profesionales” y optimizará la práctica educativa (Martín-Cuadrado, 2017; Zabalza, 2011). Con ello se confiere un protagonismo activo y autónomo al estudiante en el ejercicio de sus funciones: reflexionar sobre la práctica y tomar parte en el propio proceso de formación, siendo este quien selecciona los problemas de investigación y lleva el control del propio proyecto. Es aquí cuando puede intervenir alguna persona externa, al tiempo que se vincula su acción a las coordenadas sociales y contextuales en las que se desenvuelven los practicantes. El proceso de elaboración del diario favorece la construcción de los valores intrínsecos a la práctica educativa. Es la perspectiva dinámica y social que representa el trabajo de Stenhouse (1998) y de Elliott (2000) e implica la transformación de la conciencia de los participantes y un cambio en las prácticas sociales.

A modo de explicación, y desde un punto de vista ideal, se aporta una tabla comparativa entre la visión tradicional de la actividad docente y la visión de la investigación-acción. El profesor investigador se cuestiona acerca de las actuaciones y hechos que ocurren en su lugar de trabajo, mientras que el tradicional incurre en la rutina, no arriesga,

siempre enseña de la misma manera. El investigador reflexiona en la práctica y busca la perfección, e intenta pensar atendiendo a lo que pretende y a lo que ocurre (Tabla 1).

Objeto de estudio

Buena parte de las investigaciones que tratan sobre la práctica reflexiva se han centrado en estudiar su desarrollo durante la formación inicial de los docentes (Collin *et al.*, 2013). Con esta investigación se contribuye a mostrar que uno de los espacios más importantes para el desarrollo de la reflexividad es la práctica profesional del estudiantado en la fase de Prácticum (Collin *et al.*, 2013; Gelfuso y Dennis, 2014). Es una oportunidad para lograr aprender a través de experiencias directas en un contexto real (Darling-Hammond, 2017). A partir de estas ideas, y siguiendo la línea de Zabalza (2011), surgen las preguntas de investigación que fundamentan este estudio: ¿Cuáles son los pensamientos del aprendiz en el centro de prácticas? ¿Cómo acceder al espacio personal del estudiante en prácticas? ¿Cómo conseguir que el estudiante transforme su conocimiento experiencial en conocimiento práctico? ¿Cómo favorecer el pensamiento reflexivo del estudiante en, durante y después de las prácticas? ¿Cómo hacer copartícipe al estudiante en etapa de prácticas de sus logros y desarrollo personal y profesional? Estas preguntas han servido para fundamentar los siguientes objetivos.

Tabla 1. Visiones de la investigación tradicional y la investigación-acción

Investigación tradicional	Investigación-acción
Racionalidad técnica	Reflexión en y sobre la acción
Experticia técnica	Docencia práctica y reflexiva
Aplicación de teoría y técnicas científicas	Redefinición de situaciones problemáticas
Jerarquización de la relación entre teoría y práctica, saber y hacer	Desarrollo de una amplia comprensión del problema y el conocimiento
Resolución de problemas instrumentales de forma rigurosa	Capacidad de examinar y explorar situaciones y de unir teoría-práctica, saber-hacer

Fuente: elaboración propia.

El objetivo general consiste en identificar el “proceso de reflexión sobre la experiencia” seguido por los estudiantes del MAES en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España, en la asignatura del Prácticum.

Los objetivos específicos que contribuirán a su logro serían:

1. Determinar las actuaciones del estudiantado en prácticas mediante los registros utilizados en los diarios de clase.
2. Clasificar las estrategias metacognitivas utilizadas.
3. Valorar el diario como elemento de análisis en la construcción de su identidad profesional.

Metodología

El estudio de los diarios de clase como instrumentos de práctica reflexiva en el desarrollo del conocimiento práctico del estudiante en el MAES (UNED), y en cuanto a la naturaleza de los datos, usa una metodología cualitativa, consistente en el estudio de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación, así como de sus cualidades identificativas (Huber *et al.*, 2018). Este estudio, llevado a cabo durante el año 2018, pretende ofrecer una descripción holística, esto es, un conjunto amplio de lo que implica la actividad de los alumnos durante las prácticas, para, posteriormente, extraer conclusiones según el objetivo planteado. Este tipo de investigación es entendida como “indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (Latorre, 2003, p. 26), en este caso, estudiantes en el Prácticum.

Es recomendable que el estudiante en prácticas sea considerado como uno de los elementos intervinientes en el marco de esta investigación, dada la necesidad de conocer cómo se da el proceso de enseñanza en una clase de una determinada materia y

estar en la clase como participante haciendo observaciones e interpretaciones pertinentes a la investigación (Fraenkel y Wallen, 2013).

Como *estudio de caso* (Patton, 1990), importante en investigación de las ciencias sociales y en el área de educación, la metodología en la que se basa la investigación implica, de acuerdo con Gento (2004), una *fase de descubrimiento*, con observaciones, descripciones, reflexiones y generalización inductiva para generar la suposición; y una *fase de participación-confirmación*, con la comprobación de una propuesta por un procedimiento (análisis de diarios de clase, estudio y cuantificación de datos y obtención de conclusiones).

Muestra y procedimiento utilizado para el estudio

Los estudiantes que participaron en el MAES de la UNED (España) durante el curso académico 2016-2017 están graduados en diferentes titulaciones universitarias pertenecientes a las siguientes ramas de conocimiento: Ciencias Sociales y Jurídicas, Arte, Humanidades, Ciencias e Ingeniería. Las especialidades asociadas fueron dieciséis: Economía y Administración de Empresas (ADE), Educación Física (EF), Filosofía (Fsf), Física y Química (FyQ), Formación y Orientación Laboral (FOL), Francés (F), Geografía e Historia (GH), Griego (G), Latín (L), Informática (Inf), Inglés (I), Intervención Sociocomunitaria (ISC), Lengua Castellana y Literatura (Lyl), Matemática (Mt) y Tecnología (T). Las cuatro etapas educativas en las que se realizaron las prácticas fueron: Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato (BACH), Formación Profesional (FP) y Escuelas de Idiomas (EOI).

La muestra elegida en esta investigación se describe como intencional. Se caracteriza por ser una selección deliberada de la representatividad. Se compone de los 52 diarios de clase mejor calificados entre los realizados por 430 estudiantes que finalizaron el MAES durante el curso académico 2016-2017

en la UNED (España). Las Comunidades Autónomas representadas fueron: Andalucía (And), Asturias (Ast), Cataluña (Cat), Castilla la Mancha (Cast M), Castilla León (Cast Le), Comunidad Valenciana (Co

Val), Islas Baleares (I Bal), Madrid (Mad), Región de Murcia (Mur), Navarra (Navar) y País Vasco (PVas). En la Tabla 2 se recogen algunas de las características generales de los 52 diarios de práctica seleccionados:

Tabla 2. Características generales de los diarios de clase

Etapa educativa del Prácticum	Especialidades Áreas de Conocimiento	Diarios recogidos	Comunidad Autónoma
Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	Física y Química (Ciencias)	6	3 Cataluña 1 Andalucía 2 Castilla León
	Francés (Humanidades)	2	1 Andalucía 1 Madrid
	Griego (Humanidades)	1	1 Navarra
	Inglés (Humanidades)	5	2 Andalucía 2 Murcia 1 Castilla La Mancha
	Lengua y Literatura (Humanidades)	3	2 Navarra 1 Castilla León
	Matemáticas (Ciencias)	2	2 Castilla La Mancha
	Tecnología (Ingeniería)	4	2 Madrid 1 Castilla León 1 Andalucía
Bachillerato (Bach)	ADE (Ciencias Sociales y Jurídicas)	5	1 Baleares 2 Cataluña 1 Castilla León 1 Andalucía
	Educación Física (Ciencias Sociales y Jurídicas)	1	1 Cataluña
	Filosofía (Humanidades)	2	1 Navarra 1 Madrid
	Física y Química (Ciencias)	3	2 Madrid 1 Andalucía
	Francés (Humanidades)	2	2 Asturias
	Geografía e Historia (Humanidades)	2	1 Andalucía 1 País Vasco
	Tecnología (Ingeniería)	3	2 Comunidad Valenciana 1 Castilla La Mancha
	Inglés (Humanidades)	1	1 Castilla Mancha
	Lengua Castellana y Literatura (Humanidades)	1	1 Asturias
Formación Profesional (FP)	Informática (Ingeniería)	1	1 País Vasco
	Tecnología (Ingeniería)	2	2 Madrid
	FOL (Ciencias Sociales y Jurídicas)	2	2 Castilla León
	ISC (Ciencias Sociales y Jurídicas)	1	1 Murcia
Escuela Oficial de Idiomas (EOI)	Inglés (Humanidades)	2	2 Andalucía
	Francés (Humanidades)	1	1 Murcia

Fuente: elaboración propia.

Como veníamos diciendo, el diario de clase es un instrumento de recogida de información que el sujeto utiliza de forma completa y pormenorizada, para ir recopilando secuencias, datos, etc. sobre su experiencia práctica (Zabalza, 2011). Los estudiantes de esta investigación han ido almacenando información que, de otro modo, probablemente olvidarían y de ella han obtenido una visión global del trabajo realizado, al mismo tiempo que han ido reflexionando sobre ellos mismos y su actuación en el centro de prácticas (Martín-Cuadrado, 2017).

El procedimiento seguido para elaborar el diario de clase fue el siguiente:

Previo al inicio de las prácticas, se informó a los estudiantes sobre la elaboración y evaluación del diario a través de diferentes recursos (documentación escrita y material audiovisual). El estudiante en prácticas contó con el apoyo de dos supervisores. Por una parte, el tutor profesional en el centro de prácticas (supervisor profesional), cuya figura, como modelo de profesional y referente en la profesión y la relación con la comunidad, ayuda o guía a los estudiantes y en los ámbitos de gestión. Por otra parte, el profesorado tutor en el centro asociado de la UNED (supervisor académico), cuya figura y relación con la comunidad ayuda o guía a los estudiantes y ámbitos de gestión y realiza acciones que mejoran las prácticas profesionales en la UNED (Martín-Cuadrado *et al.*, 2020).

Con el objetivo de asegurar una escritura descriptiva, ilustrativa de lo acontecido en el aula y de los dilemas surgidos, entre otras razones, de las teorías implícitas y el pensamiento tácito (López-Vargas y Basto-Torrado, 2010), etc., se establecieron indicadores sobre los que debería irse recogiendo información para fomentar la reflexión durante y después de la acción:

1. Ámbito, contexto e institución donde realiza las prácticas: ámbito, contexto e institución: descripción y reflexión; destinatarios; tipos de

acciones socioeducativas que se llevan a cabo; profesionales; otros recursos (otros docentes, profesionales no docentes, asociaciones de padres y madres, etc.).

2. Actividades y grado de consecución de resultados de aprendizaje/competencias: actividades que realiza y aportaciones de las mismas a su conocimiento práctico; grado de participación y aprovechamiento que está teniendo de las actividades.
3. Tutor Profesional en el centro de prácticas/Perfil profesional: estilo de liderazgo; con quién/ quiénes colabora; funciones y competencias profesionales; procedimientos que utiliza; instrumentos y herramientas de uso común.
4. Actuación del estudiante durante las prácticas: debilidades y fortalezas.
5. Actuación del resto de participantes durante las prácticas: amenazas y oportunidades.

De forma sucesiva, el estudiante intercalaría resúmenes o valoraciones semanales y/o quincenales en las que se apreciaría su desarrollo personal y profesional y la evolución de los hechos vividos (contraste entre las teorías implícitas del estudiante o conocimiento tácito y realidad del aula, actividades realizadas, decisiones tomadas, dilemas del docente, etc.). Por último, y para finalizar, se presentaría una conclusión (conjunto) sobre lo vivido durante las prácticas y con base en los indicadores utilizados.

Así, el tutor profesional en el centro de prácticas (supervisor profesional, profesional colaborador) y el tutor de prácticas en el centro asociado (supervisor académico) podrían tener acceso a este documento y decidir junto al estudiante qué momentos son los adecuados para supervisar y asesorar la redacción del diario a partir de una situación personalizada, generada entre el estudiante y sus prácticas, así como para conseguir el objetivo del instrumento: recogida de información, reflexión y desarrollo de la

identidad profesional. Al mismo tiempo, con ello se fomentarían los espacios de tutoría colectiva, desde la que estudiantes y tutor académico comparten las experiencias vividas durante las prácticas, comentando y construyendo el conocimiento práctico, meta del Prácticum.

Al alternar los espacios de autorreflexión y correflexión, las prácticas se convierten en una ocasión para la indagación y retroalimentación desde diferentes perspectivas y miradas, la cual facilita que los estudiantes realicen una evaluación más amplia de sus avances y sumen la información obtenida de la evaluación por pares y de los tutores. Vaillant y Marcelo (2015) proponen una serie de estrategias favorecedoras de la actitud crítica, reflexiva e investigadora, entre las que incluyen el diario y los debates reflexivos.

La evaluación del diario se realizaría con base en los cinco niveles de reflexión propuestos por Zabalza (2013) a la hora de evaluar memorias y relatos de prácticas (Tabla 3).

Tabla 3. Niveles de reflexión. Diarios de clase

Nivel 0 de reflexión. Trabajo personal nulo, copia de otros documentos.
Nivel 1 de reflexión. Narrativa algo más organizada de acuerdo con la estructura indicada para el desarrollo de la actividad.
Nivel 2 de reflexión. Análisis de situaciones y experiencias, estructuración, implicación neutra en los acontecimientos.
Nivel 3 de reflexión. Valoración de los hechos y planteamiento de alternativas posibles.
Nivel 4 de reflexión. Aportes personales y de otros ante la experiencia. Conciencia de la importancia de la visión de otros ante la realidad.
Nivel 5 de reflexión. Aportaciones contrastadas con literatura especializada sobre las cuestiones tratadas.

Fuente: elaboración propia.

Análisis de la información

Se utilizó el programa ATLAS/ti (versión 8.2) (Muhr, 1997) para realizar el análisis de contenido de los diarios de clase. Este tipo de análisis está destinado a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse al contexto. Es una técnica apropiada para la descripción sistemática y cualitativa del contenido de una fuente de datos, que en este caso son los diarios.

El procedimiento para el análisis de contenidos –que reviste cierta complejidad, al ser documentos extensos– consistió en seleccionar o extraer unidades de un contexto que codificamos. La recomendación es la utilización de este programa como herramienta de apoyo al proceso de análisis. La asignación, definición y relación de códigos tiene una carga interpretativa, lo que indica que el análisis cualitativo de la información y el uso del programa deben relacionarse con la creatividad personal.

Se procedió a sistematizar el material escrito sobre la base del sistema inicial de categorías (Tabla 4) y a continuación se llevó a cabo la categorización, en un procedimiento mixto, puesto que las categorías, por un lado, son creadas mediante un proceso deductivo a partir de los indicadores formulados a los estudiantes para elaborar los diarios de prácticas, y por otro lado, otras han surgido de las propias respuestas de los estudiantes. De cada categoría se derivan distintas subcategorías exhaustivas y excluyentes que ayudan a clarificar de forma más concreta la información. Una vez finalizado el análisis, se obtienen las categorías y subcategorías de la Tabla 4.

Resultados

Una primera aproximación a los datos nos muestra cómo las categorías o tópicos temáticos que emergieron en el análisis se centran en los rasgos y significados peculiares que definen el Prácticum y en la actividad formativa del tutor o tutora, como eje esencial en esta asignatura. Además, los

Tabla 4. Contenidos de las reflexiones: Categorías y subcategorías

Contenido de las reflexiones	
Categorías	Subcategorías
Cultura profesional [CULT PROF]	Prácticas en las aulas [CULT PROF1] Actitudes [CULT PROF2] Normativa [CULT PROF3] Evaluaciones [CULT PROF4] Expectativas [CULT PROF5] Intereses [CULT PROF6] Ámbito profesional y sociocultural [CULT PROF7]
Dilemas [DIL]	Tiempo [DIL1] Organización del aula [DIL2] Falta de conexión teoría-práctica [DIL3]
Tutor o tutora de prácticas [TUR]	Contenidos [TUR1] Colaboración [TUR2] Organización de clase [TUR3] Temática de programación [TUR4]
Reflexiones [REFL]	Sentimientos en el aula [REFL1] Anécdotas [REFL2] Clima del aula [REFL3] Impresiones del día a día [REFL4]
Metodología e interacción [METINT]	Metodología observada/metodología aplicada [METINT1] Impartición de las unidades didácticas [METINT2] Estilos docentes [METINT3]
Anotaciones [ANT]	Notas aisladas sobre el diario de clase [ANT1] Sentimientos generalizados al realizar las prácticas [ANT2]

Fuente: elaboración propia.

estudiantes de los textos analizados focalizaron su mirada en su ser, sentir y hacer como aprendices. Además de compartir la necesidad de mejoras centradas tanto en ellos mismos como en la función tutorial de profesional.

A continuación, ofrecemos algunos análisis de los diarios, por cada una de las seis categorías y el significado asociado a ellas por los estudiantes (subcategorías).

Cultura profesional

En esta categoría se agrupan todas aquellas opiniones que tienen que ver con la cultura profesional del centro educativo, como posible espacio de confrontación ideológica y dialéctica. En torno a

la subcategoría *actitudes* [CULT PROF2] se recogen los literales que hacen referencia a la posibilidad de conocer de primera mano características del entorno del centro: “además, he tenido una reunión con la orientadora y con el equipo directivo para resolver algunas dudas sobre el contexto socioeconómico del centro” (Diario Miriam, C.)

Se identifica con la subcategoría *ámbito profesional y sociocultural* [CULT PROF7] tal y como se refleja en estas citas: “la Profesional Colaboradora (PC) y la secretaria de la directora me han ayudado a localizar la legislación que regula las Escuelas europeas” (Diario Laura, V.); “en mi charla con el profesor colaborador hemos estado hablando de la normativa

que fundamenta la programación, volviendo a poner a mi disposición los documentos y normativa del centro” (Diario María, D.).

Dilemas

En la práctica docente se presentan dilemas que se refieren generalmente a aquellos aspectos del aula relacionados con el pensamiento táctico y que nos parecen desconocidos u ocultos de la formación docente. Respecto a los dilemas más frecuentes encontrados en los diarios, citamos el referido a la sistemática y previa planificación que exige la programación de aula y, posteriormente, la realidad encontrada, sobre todo a nivel temporal. El eje principal de construcción de la planificación es la distribución de los tiempos entre las distintas tareas que requiere el acto didáctico. El *tiempo*, como categoría, es el principal recurso y la principal limitación para la enseñanza y el aprendizaje [DIL1], como se ve en esta cita: “es un grupo bastante indisciplinado, por lo tanto pierdo bastante tiempo intentando poner orden” (Diario Rocío, S.).

Respecto de la subcategoría *organización del aula* [DIL2], se apunta: “en concreto, una de mis debilidades es que me cuesta enormemente controlar algunos alumnos subversivos sin desarrollar un talante autoritario. Eso choca con mi carácter y mi modo usual de ser, y este contraste no solo me sorprende a mí, sino a los propios alumnos” (Diario Judith, R.); “tengo oportunidades de aprender a dominar estas dos caras de mí misma, armonizarlas para poder ayudar a aprender a mis alumnos. Estoy segura de que debe existir un punto medio entre el profesor autoritario y el *laissez-faire*” (Diario Elena, D.).

Compartimos la creencia de Elliot (2000, p. 171) cuando avisa que el mayor conocimiento de la realidad educativa facilita acciones positivas de mejora de la enseñanza y procura de elementos para evitar cometer errores. Queda integrada en la subcategoría *falta de conexión teoría-práctica* [DIL3]: “[al] comparar las guías y directrices para la PD que nos plantea

el Equipo Docente de la especialidad de Física y Química, he caído en la cuenta de que existía un ‘desfase’ entre lo que nos planteaban y la realidad que me he encontrado en el centro” (Diario Miriam, C.).

Tutor o tutora de prácticas

La importancia de los tutores en las prácticas es coincidente en la totalidad de diarios analizados. A través del tutor, el estudiante conocerá el centro educativo, además de un estilo y modelo profesional. Si consideramos que el tutor acompaña desde la instrucción, desde el modelaje, es evidente que se convierte en el referente educativo más poderoso y eficaz para el estudiante. Mediante el asesoramiento le facilitará la organización eficaz de las actividades diarias, el desarrollo práctico de habilidades, el *feedback* permanente, el apoyo y contención del alumno (Bullough, 2005; Aranda, 2018; González *et al.*, 2017; Johnson *et al.*, 2005; Marable y Raimondi, 2007; Martínez y Raposo, 2015). Podríamos decir que entre ambos construyen la experiencia práctica.

La subcategoría de *colaboración* [TUR2] hace referencia a la colaboración y aprendizaje cooperativo y es esencial, no solo como metodología docente o posibilidad didáctica, sino como proyección en la institución, lo que exige estar convencidos de su potencialidad y beneficios (Andreucci, 2013). El trabajo colaborativo en el Prácticum ofrece una mirada más amplia y elevada que la ofrecida en las rutinarias reuniones de trabajo o entrevistas informales, tan usuales, y se puede situar en el ámbito de la mentorización de profesores noveles y el asesoramiento a compañeros sobre cuestiones en los que un docente ha profundizado, entre otros (Vaillant y Marcelo, 2015); requiere, igualmente, establecer vías comunicativas que fomenten la investigación e innovación educativa; por ejemplo: “además, en su adquisición ha influido positivamente la favorable acogida que he tenido en el centro, y la buena disposición, tanto de la tutora como del resto de los docentes y personal de la comunidad educativa, para colaborar en mi proceso de formación como

docente” (Diario Inés, C.). Es fundamental entonces el fomento de una cultura de colaboración en las instituciones educativas, en la cual se compartan soluciones a problemas comunes, pues sobre esta base se construye la formación inicial del futuro docente. Ello supone un compromiso de trabajo en los espacios educativos basado en la reflexión e innovación respecto de las situaciones que van surgiendo en la práctica y que dan paso a una nueva cultura profesional (Imbernón, 2004).

Organización de clase [TUR3] se relaciona con facilitar las condiciones de enseñanza aprendizaje: “debo señalar que mi Profesional Colaborador me ha facilitado todos los contenidos de las asignaturas de 1º y 2º de Bachillerato, que su actitud hacia mí es cordial y amistosa y que los alumnos no ofrecen ningún problema” (Diario Eduardo, C.).

Con respecto a la subcategoría *temática de programación* [TUR4], que hace referencia al conjunto de acciones de planificación e intenciones educativas, se apunta: “considero que la reunión en la que he revisado la Programación Didáctica con el profesor colaborador ha sido muy productiva. El trabajo colaborativo entre los docentes da como resultado proyectos más robustos e incluso innovadores que si se trabaja de manera individualizada” (Diario Miriam, C.). Para el tutor profesional, ello supone un reto que le posibilita conocer nuevas perspectivas e ideas en la adquisición de nuevos aprendizajes y le aporta una mejora en la capacidad de comunicación y autorreflexión con respecto al conocimiento de las necesidades de los futuros docentes (Cid *et al.*, 2011; Davies *et al.*, 1999; Moor *et al.*, 2005).

Especialmente en la etapa de secundaria, debemos superar la visión actual de la docencia “como actividad instrumental y técnica hacia una formación inicial del profesorado que permita desarrollar la tarea docente como proceso de investigación en el sentido epistemológico y metodológico” (González, 2009, pp. 74-75).

Reflexiones

Otra de las categorías emergentes que han resultado de las narrativas de los estudiantes en las prácticas ha sido la de las impresiones acerca de las actuaciones realizadas en el centro educativo y el aula. Con respecto a la subcategoría *sentimientos en el aula* [REFL1], los sentimientos e inquietudes de los futuros docentes nos van a ayudar a determinar tanto los aspectos positivos como los negativos experimentados, los cuales influirán en su desarrollo profesional como docentes: “en conclusión, el trabajo de hoy me ha hecho confirmar una vez más la necesidad de que sea el profesor el que se adapte a los alumnos y no al revés. Si se proponen actividades variadas y enfocadas al estilo de cada alumno, se potenciarán sus intereses y habilidades para poder sacar el máximo partido de cada uno de ellos” (Diario Marina, G.).

Clima del aula [REFL3] es otra de las subcategorías presentes en los relatos. La cualidad del ambiente de aprendizaje refleja en algunas impresiones expresadas en los relatos: “realizar la observación de tantos grupos diferentes y en diferentes contextos supone una gran oportunidad para mí, ya que me permite apreciar las similitudes y diferencias que existen en función del curso en el que se encuentran los alumnos” (Diario Miriam, P.).

Con la subcategoría *impresiones del día a día* [REFL4] el registro anecdótico enriquece la propia reflexión: “la ‘construcción’ del conocimiento se vuelve a remitir a Kant en el aspecto de que la realidad no se encuentra fuera de quien la observa, sino que en cierto modo es construida por su aparato cognitivo. Así, puedo afirmar que he construido conocimiento desde mi percepción y a través de mi reflexión crítica y racional” (Diario Alba, R.).

Metodología e interacción

Cuando analizamos el proceso de observación como instrumento de formación y aprendizaje, uno de los aspectos más atendidos por la bibliografía

científica es la retroalimentación, puesto que se trata de la fase más compleja, en tanto en cuanto implica la relación y el diálogo entre ambos actores, profesor tutor y estudiante en prácticas. Siguiendo a Medina (1994, p. 62), la colaboración es “una visión crítico-cooperativa que promueve el análisis de la acción docente y de la actualización profesional y un modelo de construcción teórico-práctico del procedimiento de enseñanza-aprendizaje en común”.

Respecto de la *metodología observada/metodología aplicada* [METINT1], se identifica que tanto la observación como la retroalimentación son componentes clave del proceso de formación docente o supervisión pedagógica, ya que asumen el objetivo de promover el conocimiento. Es la manera en que se lleva a cabo la fase de retroalimentación la que ha determinado diferentes modelos teóricos de formación docente y de relación tutor-estudiante aprendiz: “en cuanto a la observación de las clases impartidas por el profesor colaborador, he podido comprobar que no hacen falta recursos muy sofisticados para generar un debate interesante y motivador para los alumnos, en el que se fomente la consolidación de los contenidos y un razonamiento lógico y sentido crítico” (Diario Rus, D.); “el ambiente en la clase es siempre distendido y la profesora promueve la motivación, la autoestima y valora el progreso individual, así como el éxito en general” (Diario Virginia, L.).

La *impartición de las unidades didácticas* [METINT2] es otra subcategoría en la que se percibe la metodología e interacción vivida durante el período de prácticas: “la primera sesión de mi UD (la 8, en mi Programación) se desarrolla de acuerdo con lo planificado: lección magistral teórica con método socrático” (Diario Rita, R.). En cuanto a la subcategoría *estilos docentes* [METINT3], el futuro docente observa metodologías y formas de actuar del tutor de prácticas en contextos escolares y de esta manera reconsidera sus conocimientos teóricos y sus concepciones, modificándolos o reafirmandolos, como se ve en los siguientes apuntes: “el estilo docente del Profesional Colaborador es Pragmático porque es

experimentador, práctico, directo, eficaz y realista” (Diario Luis, G.); de este modo, con él se percibe una “mejora de la interacción didáctica con dos alumnos en la tutoría individual (confianza, soltura)” (Diario María R.) y se logra “buen desarrollo de interacción didáctica personalizada con una sola alumna” (Diario Carmen, D.).

Los formadores con larga experiencia en los procesos de retroalimentación insisten, asimismo, en el paralelismo entre el proceso de aprendizaje de los estudiantes en Prácticum y el de sus futuros alumnos y, por tanto, en la evolución lógica de los paradigmas de supervisión pedagógica hacia enfoques centrados en la construcción del significado por los propios protagonistas del proceso. La reflexión sobre sus concepciones no garantiza de forma automática su transferencia a la práctica del aula y tiene un estatus diferente que el componente teórico. La componente dinámica se genera a partir de los propios conocimientos, pero requiere de la implicación y reflexión personal y de la práctica de la enseñanza en este proceso.

Durante las prácticas, los estudiantes generan sus esquemas de acción en la enseñanza. De este modo, contrastan, comparan o simplemente adoptan similares esquemas del tutor de prácticas (interacción didáctica); además, para tomar conciencia de lo aprendido, realizan autoevaluaciones en los diarios de clase para el análisis de sus diferentes actuaciones en las prácticas docentes, lo cual favorece la construcción de la identidad y sentir profesional. Esta formación práctica les servirá para construir e interiorizar una visión integrada de los principios pedagógicos, de las situaciones educativas y de estilos profesionales propios que los acompañarán en su futura labor (Zabalza, 2009).

Anotaciones

Las notas extraídas de los diarios de los estudiantes se asocian a reflexiones personales de los estudiantes. Algunas de ellas se repiten en la ma-

yoría de los diarios analizados: opinión sobre la utilidad del diario de clase, su “estar” en el centro de prácticas, los sentimientos de inseguridad al empezar a impartir la unidad didáctica, etc. En cuanto a la subcategoría *notas aisladas sobre el diario de clase* [ANT1], Strauss y Corbin (2002) sugieren que el análisis de los diarios de clase para de estas anotaciones, que se utilizarán para la comprensión global del resto de los códigos: “no obstante, no puedo dejar de apoyar la educación pública, porque toda mi vida he estudiado en la pública y creo que esa financiación crearía aún más competencia desleal entre los dos sectores y empeoraría la situación en la escuela pública” (Diario Rita R.).

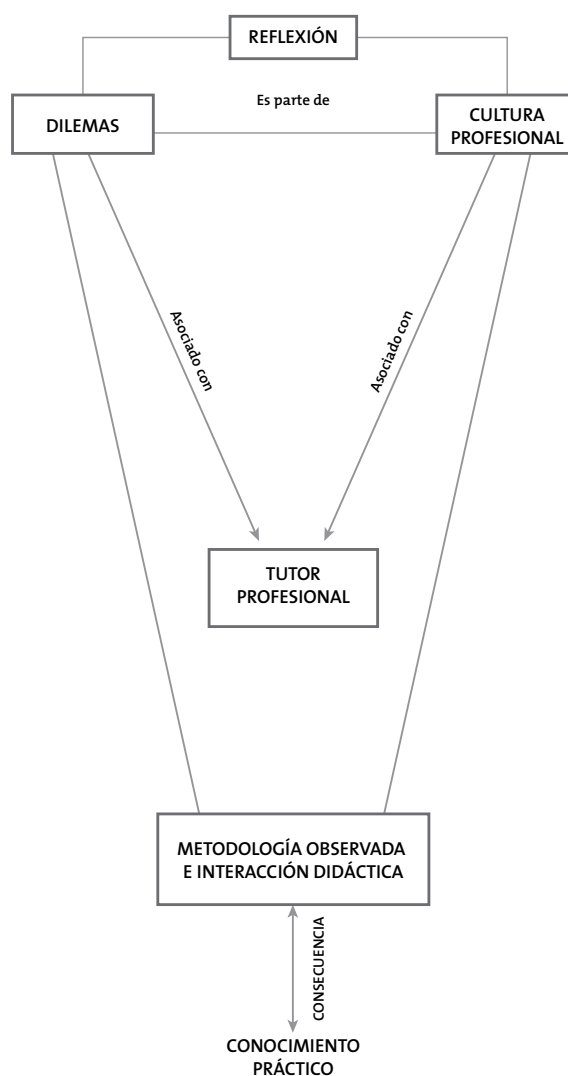
Otro aspecto que ha aflorado en los relatos de los diarios atañe a la subcategoría *sentimientos generalizados al realizar las prácticas* [ANT2], donde la reflexión generalizada de los estudiantes es de satisfacción por haber realizado prácticas en la especialidad educativa elegida. En el centro de prácticas han sido acogidos amablemente, se los ha considerado como uno más en el equipo docente y se les ha ayudado, ofreciendo directrices e información inicial, e incluso han tenido un espacio de trabajo. Los practicantes han manifestado una predisposición positiva hacia un futuro ejercicio docente: “me estoy dando cuenta de la importancia que tiene el ‘implicarse’ en la labor docente hasta el punto de acercarse al alumno de forma individual e intentar resolver sus problemas, sus miedos, sus dudas” (Diario Teresa, C).

A continuación, proponemos un esquema (Figura 2) donde se relacionan las categorías examinadas en los diarios de los estudiantes y se observa cómo el conocimiento práctico podría ser una de las consecuencias del pensamiento reflexivo.

Conclusión

En este trabajo de investigación se ha planteado el estudio de diarios de clase para conocer e identificar el “proceso de reflexión sobre la experiencia” seguido por los estudiantes del MAES-UNED en la asignatura

Figura 2. Relación entre las distintas categorías



Fuente: elaboración propia.

natura del Prácticum, como paso previo para la conformación del conocimiento práctico. Se aportan, a continuación, algunas de las conclusiones más relevantes con base en las categorías obtenidas.

Estos breves relatos autobiográficos han servido para reflejar la relación entre lo personal y lo profesional en el desarrollo del estudiantado en práctica y confirman la importancia de la formación inicial como una de las fases en el desarrollo profesional del docente (Cantón y Tardif, 2018; Day,

2005; Vaillant y Marcelo, 2015). En estos documentos personales se ha percibido a futuros profesores y profesoras con un modelo pedagógico técnico, que emprenden un proceso reflexivo que los lleva a cuestionarse situaciones en su tarea educativa, avanzando así hacia un modelo emancipatorio. De tal modo, los protagonistas se aproximan a un modelo reflexivo construido con sus alumnos, que pretende generar impacto, atentos al error para aprender de él, preocupados por reforzar los aspectos positivos y motivados por la transformación social. El diario de clase se convierte en un instrumento de investigación que permite conocer los pensamientos y el estilo reflexivo del estudiantado (Aranda *et al.*, 2018; Martín-Cuadrado, 2017; Zabalza, 2011).

Utilizar un diario como instrumento de investigación y desarrollo profesional permite al aprendiz tener una imagen más nítida del dinamismo y complejidad de lo que ocurre en el aula, aun cuando aparentemente parece no ocurrir nada. Agudiza la sensibilidad en cuanto a la necesidad de conocer las expectativas de los alumnos y alumnas, lo que piensan sobre lo que está ocurriendo en el aula, lo que sienten en torno a cuestiones tan variadas como contenidos, materiales, tratamiento del error, método, estilo y actitudes del profesor, etc. Y, lo que es más importante, le permite al aprendiz conocer y entender la evolución de su pensamiento en un periodo determinado (Zabalza, 2011).

Este ejercicio de reflexión (categoría REF) ayuda a pasar de la comprensión intelectual a la vivencia de ser aprendiz, a reconocer actitudes que nos cuesta confesarnos a nosotros mismos y, por tanto, a hacer más consciente la necesidad de la autoevaluación como medio para conocer el proceso de nuestra enseñanza y reconducir actitudes o formas poco adecuadas. Es necesario que el profesorado reciba una formación adecuada que lo conciencie de la relevancia del estilo del profesor como factor importante en los procesos de aprendizaje y que lo capacite para proporcionar al alumno, junto a la información cognitiva necesaria, el soporte afectivo

adecuado, de modo que fenómenos como la corrección no sean perjudiciales en su proceso, sino un espacio de aprendizaje (Rodríguez, 2013).

El nuevo modelo pedagógico empieza a aflorar cuando al aprendiz se replantea modelos en su práctica educativa, procurando ser coherente con su manera de sentir e interpretar y actuar en el mundo que lo rodea (Córdoba, 2015). De este modo, queda patente cómo las experiencias, convicciones y cambios de modos de pensar contribuyen al crecimiento personal y profesional; de ahí la importancia del ajuste necesario entre la construcción personal del estudiante en prácticas con los valores educativos que van a sustentar su modelo pedagógico (categoría ANT).

Un elemento destacado en el progreso de aprendiz a profesorado es el apoyo del tutor de prácticas y demás compañeros, trabajando conjuntamente, como podemos observar en los datos obtenidos en las categorías Tutor de Prácticas” (TUR) y Metodología e interacción didáctica (METINT). Las investigaciones y práctica docente reflexiva muestran que es una ayuda bien valorada y una estrategia que ofrece buenos resultados (Domingo, 2014; Hatton y Smith, 1995; Ramírez, 2010; Rodríguez, 2013; Seldin, 2004). El tutor de prácticas o tutor profesional (categoría TUR) se configura como un elemento clave de la práctica preprofesional y proporciona una importante base procedimental y actitudinal, así como un marco experimental y, en ocasiones, conceptual donde los alumnos puedan situar sus experticias, comprenderlos, analizarlos y reflexionarlos. Se trata de influenciar y comunicar su experiencia a sus estudiantes en prácticas, no solo mediante el ejemplo, sino también con el consejo y las discusiones, localizados en la práctica a través del análisis y estructuración del contexto, y con la ayuda y el soporte emocional (Martínez y Raposo, 2015).

En nuestro caso de estudio, los aprendices apreciaron el acompañamiento de los tutores, fundamentalmente porque estimuló la reflexión mediante sus preguntas y comentarios, y contaron con

una persona para dialogar sobre su trabajo en el aula y la innovación educativa implementada, además de contar con la retroalimentación de una persona con cierta experticia en el ámbito pedagógico (Aranda, 2018; González *et al.*, 2017; Martínez y Raposo, 2015; Zabalza, 2011). El recurso del diálogo constante en espacios formales e informales con el que cuentan los alumnos en prácticas, utilizado para el establecimiento de la comunicación entre los tutores y aprendices/entre grupo de iguales, cumplió un rol importante (categoría TUR).

Destacamos la importancia que el estudiantado da al conocimiento de la cultura profesional (categoría CULT PROF), a comprender los sentidos de la institución escolar, a integrarse en una profesión y a aprender de los docentes más expertos. La profesión se aprende en el centro y con el diálogo. El registro de las prácticas, la reflexión sobre el trabajo y el ejercicio de la evaluación son elementos centrales para el perfeccionamiento y la innovación. Son estas rutinas las que hacen avanzar la profesión.

Otro potencial de estos diarios se expresa en la posibilidad de iluminar los dilemas profesionales (categoría DIL). Es ahí donde radica su capacidad formativa, y para ello se requiere mucha paciencia. Al delinear estrategias para favorecer la construcción del conocimiento profesional en los estudiantes del Máster, destacan el diálogo reflexivo, los análisis de la práctica y la asesoría sistemática, planificada y personalizada durante la estancia de los aprendices en las aulas. Se apuesta por la dimensión propo-

sitiva que debe tener toda investigación educativa. En este sentido, proponemos convertir las escuelas en centros de desarrollo profesional abiertos al trabajo cooperativo de tutores y estudiantes para estudiar los problemas reales del aula y promover la reflexión por medio de los diarios permanente de los resultados de la enseñanza (Vaillant y Marcelo, 2015; Zabalza, 2009).

Como consecuencia, este proceso colectivo de reflexión intersubjetiva (categoría REFL) permitirá la construcción de la identidad profesional (“ha influido positivamente la favorable acogida que he tenido en el centro, y la buena disposición, tanto de la tutora como del resto de los docentes y personal de la comunidad educativa, para colaborar en mi proceso de formación como docente”, Diario Inés, C.). Con la reflexión describen experiencias y descubren lo que tienen en común y lo que les diferencia, lo que pretenden descubrir y lo que hacen; así se regulan procesos subjetivos en colectivos críticos y así se construye su identidad profesional docente (Prieto, 2004).

En definitiva, son historias de estudiantes que, con sus prácticas diarias, su trabajo y su afán de superación han evolucionado para aproximarse a profesionales docentes que, partiendo del ajuste de sus creencias personales y mediante la práctica educativa, han crecido para aproximarse a un profesor que espera en un futuro el desarrollo del espíritu crítico y la transformación social en cada alumno (Day, 2005; González, 2009; Medina y Domínguez, 2013).

Referencias

- Andreucci, P. (2013). La supervisión de prácticas docentes: una deuda pendiente de la formación inicial de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 7-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100001>
- Aranda, E. (2018). Desarrollo Profesional Docente. La práctica reflexiva [trabajo final de Máster]. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.
- Aranda, E., Martín-Cuadrado, A. M. y Corral-Carrillo, M. J. (2018). El diario de clase en el Prácticum del Máster de Formación del Profesorado [Video]. En M. C. Navas (dir.), *X Jornadas de Investigación en Innovación docente de la UNED en la era digital*. Canal Uned. <https://canal.uned.es/video/5beb1234b111fd1718b5eae>
- Barba-Martín, R., Barba, J.J., Martínez, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las aulas. *Contextos Educativos*, 19, 161-175. <http://dx.doi.org/10.18172/con.2769>
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 13, 35-36. <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/899/public/899-3923-1-PB.pdf>
- Boutin, G. (1993). Les recherches sur la triade et leur contribution à la formation des enseignants et des enseignants. En H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres: Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* (pp. 235-251). Éditions du CRP.
- Bullough Jr, R. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143-155. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.002>
- Cantón, I. y Tardif, M., coords. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Cid, A., Pérez, A. y Sarmiento, J.A. (2011). La tutoría en el Prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154. http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1049/2011_Cid_La%20tutor%C3%ADa%20en%20el%20Practicum.%20Revisi%C3%B3n%20de%20la%20literatura.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Collin, S., Karsenti, T. y Komis, V. (2013). Práctica reflexiva en la formación inicial: críticas y perspectivas. *Reflective Practice*, 14, 104-117. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>
- Córdoba, T. (2015). La aventura de aprender: Relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo. *Nuevas Tendencias en Educación Física y Recreación*, 28, 285-290
- Corral-Carrillo, M. J. (2018). La mentoría en los centros de prácticas. *Prácticum y Prácticas Profesionales* [Blog, agosto 25]. <https://gidpip.hypotheses.org/700>
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educativa*, 2, 77-95. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333327290005.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2017). La formación docente en todo el mundo: ¿Qué podemos aprender de la práctica internacional?, *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

- Davies, M., Brady, M., Roger, E. y Wall, P. (1999). Mentors and School-Based Partnership: Ingredients for Professional Growth. *Action in Teacher Education*, 21, 85-96. <https://doi.org/10.1080/01626620.1999.10462949>
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Dewey, J. (1939). *Experiencia y educación*. Losada.
- Domingo, A. (2014). *La Práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Domingo, A. y Gómez, M. V. (2014). Concepciones epistemológicas y práctica docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 13, 35-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>
- Elliot, J. (2000). *Investigación-acción en educación*. Morata.
- Fraenkel, J. R. y Wallen, N. E. (2013). *Investigación educativa. Una guía para el proceso*. Routledge.
- Freire, P. (1991). *Educación como práctica de la Libertad*. Reimpresa.
- Garrido, A. (2003). *El Aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual*. FUOC. <https://www.uoc.edu/in3/dt/20088/20088.pdf>
- Gelfuso, A. y Dennis, D. V. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.012>
- Gento, S. (2004). *Guía práctica para la investigación en educación*. Sanz y Torres.
- Gervais, C. y Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants: questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.7202/019696ar>
- González, R., Martín-Cuadrado, A. M. y Bodas, E. (2017). Adquisición y desarrollo de competencias en el Prácticum del Máster de Secundaria. *Revista de Humanidades*, 31, 153-174. <http://dx.doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19077>
- González Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_03.pdf
- Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflexión en la formación docente: hacia definiciones e implementación. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Huber, G., Gürtler, L. y Gento, S. (2018). La aportación de la estadística exploratoria al análisis de datos cualitativos. *Perspectiva Educativa*, 57, 50-69. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.1-art.611>
- Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Grao.

- Jenson, S. (2011). Portafolios digitales y evaluación de competencias transversales en las prácticas externas del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Narcea.
- Johnson, S. M., Berg, J. H. y Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. The Project on the Next Generation of Teachers, Harvard Graduate School of Education.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- López-Vargas, B. I. y Basto-Torrado, S.P. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Revista Educación y Educadores*, 13(2), 275-291. <https://doi.org/10.5294/edu.2010.13.2.6>
- Marable, M. y Raimondi, S. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15, 25-37. <https://doi.org/10.1080/13611260601037355>
- Martín-Cuadrado, A. M. (2017). *El diario de Prácticas. Instrumento de análisis y reflexión del estudiante*. Serie Máster Formación del Profesorado ESO, Bachillerato, FP y EOI [Programa Audiovisual]. Canal UNED, 12 de diciembre. <https://canal.uned.es/video/5a6f55f3b111f875c8b4574>
- Martín-Cuadrado, A. M., González-Fernández, R., Méndez Zaballos, L. y Malik Liévano, B. (2020). Competencias tutoriales de los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia. *Revista Prisma Social*, 28, 176-200. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3385>
- Martínez, M. E. y Raposo, M. (2015). Funciones generales de la tutoría en el Prácticum. Entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e8bo223f-072b-4427-9b8b-7f7cbb5af6ae/re35407-pdf.pdf>
- Medina, A. (1994). La formación continua del profesorado desde una perspectiva colaborativa. *Innovación Educativa*, 3, 59-78. <http://hdl.handle.net/10347/5307>
- Medina, A. y Domínguez, M. C. (2006). Los procesos de observación del Prácticum. Análisis de las competencias. *Revista Española de Pedagogía*, 233, 69-104. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/05/LosProcesosDeObservacionDelPracticum.pdf>
- Medina, A., Domínguez, M. C. y Sánchez, C. (2011). La innovación en el aula: Referente para el diseño y desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa*, 50, 61-86. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/educacional/article/view/15>
- Moor, H., Halsey, K., Jones, M., Martin, K., Stott, A., Brown, C. y Harland, J. (2005). *Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the early professional development pilot scheme*. Department for Education and Skills. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502602.pdf>
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Muhr, T. (1997). ATLAS/ti: Short user's manual. Visual qualitative data. Analysis management model building. Scientific Software Development's.

- Nussbaum, M. C. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21(2), 289-303. <https://doi.org/10.1023/A:1019837105053>
- Ordóñez, C. L. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, 19, 7-12. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n19/n19a01.pdf>
- Özçınar, H. (2015). Mapping Teacher Education Domain: A Document Co-citation Analysis from 1992 to 2012. *Teaching and Teacher Education*, 47, 42-6. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.006>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage.
- Pérez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Morata.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1). <http://ocw.pucv.cl/cursos1/epe1137/materiales-de-clases-1/unidad-2/documentos/la-construccion-de-la-identidadprofesional-del-docente>
- Ramírez, T. (2010). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Panapo.
- Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos en la Universidad Centroamericana de Nicaragua* [Tesis Doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Sainz, J. M. (2017). *El plan estratégico en la práctica*. ESIC.
- Salinas, J. (2000). El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación. En J. Cabero, J. Salinas, A. Duarte y J. Domingo (coords.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Síntesis.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Seldin, P. (2004). *El portafolio de enseñanza: Una guía práctica para mejorar el desempeño y las decisiones de promoción*. Anker.
- Serrano, R. y Pontes, A. (2015). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 489-505. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.203471>
- Solar, M. y Díaz, C. (2018). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Calidad en la Educación*, 30, 208-232. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n30.178>
- Solís, A. M. (2018). El diario de aprendizaje como instrumento narrativo para la reflexión y el fortalecimiento de la formación docente en estudiantes del posgrado de la UPN 097 Sur, CDMX. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4, 420-430. <http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/310>

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.

Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación*, 21(19), 17-39. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70643085001.pdf>

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.

Valli, L. (1997). Escuchar otras voces: una descripción de la reflexión del maestro. Estados Unidos. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67-88. https://doi.org/10.1207/s15327930pje7201_4

Zabalza, M. A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Zabalza, M. A. (2011). *Diario de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.

Zabalza, M. A. (2013). *El Prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Narcea.