

LOS DIARIOS DE PRACTICAS EN LA FORMACION DE MAESTROS

VICENTE MELLADO JIMENEZ
MARIA LUISA BERMEJO GARCIA

RESUMEN

En el artículo se realiza un análisis de los diarios de prácticas de tres estudiantes de Magisterio de la Especialidad de Ciencias para determinar sus problemas, creencias y reflexiones. Las declaraciones más numerosas de los tres diarios, pertenecen a las categorías de enseñanza, control y disciplina, y al propio estudiante en prácticas. En cuanto al origen o contexto de las declaraciones, la mayoría de ellas provienen de actuaciones del propio estudiante en prácticas, que es lo que induce más reflexión en lo mismos. Las tres maestras en formación analizadas, consideran que la experiencia práctica, es el factor más importante para aprender a enseñar.

ABSTRACT

This paper reports an analysis about three science teacher training students' journals to determine their problems, belief and reflections. Most declarations in these three journals belong to the teaching, control and discipline categories and the teacher training student himself. As soon as the origin of these declarations, most of them comes from the teacher training student's performances. The three teacher training students analyzed consider the practice experience is the main factor to learn teaching.

PALABRAS CLAVE

Formación de profesores, Inicial, Prácticas, Diarios.

KEYWORDS

Teacher Education, Initial Training, Schools Practical Training, Journals.

1. INTRODUCCION

Las Prácticas de Enseñanza son un componente considerado esencial en la formación del profesorado. En España ha sido un tema ampliamente tratado a partir de la década de los ochenta y una de las prioridades de la investigación educativa. En numerosas investigaciones (Albuérne, 1986; Benejan, 1986; Gimeno y Fernández, 1980; Vicente, 1981 y Pérez Serrano, 1988), se ha señalado que las prácticas docentes no cumplían mínimamente el importante papel que en teoría se les asignaba.

La problemática de las prácticas tiene, no obstante, múltiples dimensiones y, lejos de agotarse, en cada investigación que se realiza se abren nuevas vías y perspectivas.

Uno de los problemas de investigación más abordados, es el de la propia conceptualización de las prácticas en la formación del profesorado.

Montero (1990) analiza los planes de prácticas de numerosas Escuelas de Magisterio españolas. Señala que la mayoría de ellos, reflejan modelos implícitos cuestionados por el conocimiento del que actualmente se dispone.

El modelo de prácticas estará condicionado por múltiples factores, entre ellos el paradigma de profesor que se adopte y la concepción que se tenga respecto del currículo y de la relación teoría-práctica dentro del mismo (Montero, 1987). A menudo, sin embargo, no se han explicitado suficientemente estos aspectos a la hora de formular modelos de prácticas, y se han adoptado implícitamente metáforas tradicionales del profesor y del currículo.

Zeichner (1983) establece cuatro paradigmas de formación del profesorado: tradicional-oficio, personalista, conductista y orientado a la indagación, que pueden situarse en función de dos variables independientes. El paradigma orientado a la indagación trata de formar profesores reflexivos respecto a sí mismos y a todos los factores que intervienen en la enseñanza- aprendizaje. La teoría y la práctica deben estar integradas, ya que la práctica produce nuevo conocimiento que debe ser considerado en todos sus aspectos.

Zabalza (1990) también relaciona el modelo de prácticas con el tipo de profesional que se forme. Para un profesional titulado, para el que lo fundamental es sacar un título, las prácticas serán un mero trámite administrativo. Para un profesional técnico, que tiene que desarrollar unas competencias, las prácticas serán el lugar idóneo en el que adquirirá el dominio de las técnicas en situación. Para un profesional reflexivo, que reflexiona sobre lo que hace y que revisa su actuación y aprende de ella, se considera la práctica como un proceso de reflexión y de investigación del que se aprende en la medida que se la somete a análisis.

Pérez Gómez (1988) analiza dos metáforas referidas al profesor: como técnico y como profesional reflexivo. El profesor como técnico, está basado en el modelo positivista que establece una jerarquía entre ciencias básicas, ciencias aplicadas y componente práctico. Existe por tanto una separación personal e institucional entre la investigación y la práctica. La metáfora del profesor reflexivo, en cambio, considera que el profesor trabaja en un medio ecológico complejo, cambiante, impredecible y conflictivo al que hay que abordar de forma reflexiva. La práctica como eje del *currículum* de formación del profesor, debe permitir y provocar el conocimiento y la reflexión en y sobre la acción (Schön, 1983).

El paradigma del pensamiento del profesor supone un considerable avance, ya que concibe al profesor como un agente activo que tiene ideas, concepciones y actitudes que influyen su conducta en el aula. Villar (1988) y Marcelo (1987) resumen las dos premisas fundamentales de este paradigma: a) el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional, b) los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta. Las premisas metodológicas también son distintas de las del paradigma de racionalidad técnica, los métodos de investigación son más cualitativos, y los casos estudiados son más una guía que nos dan datos en contextos concretos que predictores generalizables.

Basándose explícita o implícitamente en los paradigmas anteriores, se han elaborado numerosos modelos y planes de prácticas (Gimeno y Fernández, 1980; Zeichner y Liston, 1987; Pérez Serrano, 1988; Zabalza, 1990; García Sánchez, 1993) que han sido una referencia para las prácticas de las Escuelas de Magisterio.

En los últimos años las investigaciones realizadas dentro del paradigma del pensamiento del profesor están orientándose hacia un mayor compromiso con los contenidos que enseñan los profesores (Marcelo, 1993). En esta línea, cabe destacar las investigaciones llevadas a cabo por Llinares (1988), Sánchez (1991) y Blanco (1991), con maestros en formación durante las prácticas, sobre el proceso de aprender a enseñar matemáticas.

Una aportación fundamental es la de Shulman (1986, 1993), que señala que los profesores desarrollan un nuevo tipo de conocimiento de la materia que es alimentado y enriquecido por otros conocimientos, tales como el conocimiento de los alumnos, del currículo, del contexto y de la pedagogía. A esta forma de conocimiento la denomina conocimiento didáctico del contenido:

"Dentro de la categoría del conocimiento didáctico del contenido incluyo, los tópicos que se enseñan de forma más regular en un área; las formas más útiles de representación de estas ideas, las más poderosas analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones; en una palabra, las formas de representar y formular la materia para hacerla comprensible a otros... También incluyo la comprensión de lo que hace fácil o difícil el aprendizaje de tópicos específicos: las concepciones y preconcepciones que tienen los estudiantes de diferentes edades y antecedentes" (Shulman, 1986, 9).

Aunque las Prácticas de Enseñanza están a menudo sobrevaloradas en el proceso de aprender a enseñar (Marcelo, 1994b), y no tienen el valor de panacea que le atribuyen los profesores en formación (Zabalza y Marcelo, 1993), suponen una extraordinaria oportunidad para que el profesor en formación se inicie en la profesión, para que reflexione sobre la enseñanza, el aprendizaje y la propia profesión docente, y para que comience a desarrollar su conocimiento didáctico del contenido.

Los maestros en formación adquieren en las Escuelas de Magisterio conocimientos psicopedagógicos generales, conocimientos de las distintas materias y conocimientos de didácticas específicas. Este conocimiento proposicional se encuentra en la literatura especializada y puede, por tanto, transmitirse a los profesores en formación como un conocimiento estático e impersonal. Sin embargo este conocimiento no es habitualmente transferido a la práctica del aula por los profesores en formación.

Los estudiantes de Magisterio ingresan en las Escuelas de Formación del Profesorado después de haber sido alumnos durante muchos años, y haber visto como les enseñaban los profesores de las distintas materias. Durante esta larga permanencia en las aulas, han ido formando sus propias concepciones de cada materia, de la enseñanza y aprendizaje de las mismas, y de la propia profesión docente. Los maestros en formación no comienzan sus estudios profesionales sin ideas previas, sino que tienen creencias profundamente arraigadas sobre los distintos aspectos de la enseñanza.

Los maestros en formación transferirán al aula los conocimientos que se le imparten en las Escuelas de Magisterio, en la medida en que estos conocimientos interactúen con sus propias concepciones, consolidándolas o cambiándolas.

A esta componente del conocimiento profesional, que es también un proceso, la hemos denominado dinámica (Blanco, Mellado y Ruiz, 1994). Esta componente es personal, ya que es elaborada a partir de los propios conocimientos, creencias y vivencias de

los profesores; se desarrolla en la práctica del aula, en contextos y con contenidos concretos; y se forma gradualmente a partir, y en cierto sentido conteniéndolo, del conocimiento estático proposicional.

Consideramos que las Prácticas de Enseñanza pueden jugar un importante papel en la formación de maestros no sólo como un acercamiento a la profesión, sino como un buen medio para que los maestros en formación puedan desarrollar la componente dinámica de su conocimiento profesional. Durante las prácticas, los maestros en formación deben reflexionar críticamente sobre sus propias concepciones y su actuación en el aula, compararlas con las de otros compañeros y con las de profesores expertos y, en suma, relacionar en un todo, sus concepciones, el conocimiento proposicional estático, y la práctica del aula.

Las prácticas, sin embargo, no pueden considerarse la única oportunidad en la formación inicial para que el profesor desarrolle la componente dinámica de su conocimiento profesional. El proceso de aprender a enseñar tiene que implicar a las demás asignaturas de la carrera. En este sentido, las didácticas específicas deberían jugar un importante papel en el desarrollo del conocimiento didáctico del contenido de cada materia.

Un aspecto no suficientemente tratado en la literatura, es la problemática de la organización de las prácticas en las E. de Magisterio (Zabalza y Marcelo, 1993). En nuestra opinión, el mejor plan de prácticas puede fracasar, si no se consideran suficientemente los aspectos organizativos.

A continuación, nos referiremos a algunas investigaciones sobre concepciones y problemas de los profesores en formación, que hemos tomado como antecedentes para nuestro trabajo.

El primer contacto con el aula escolar suele ser traumático para la mayoría de los profesores en formación. Fuller y Bown (1975) analizan las fases características por las que pasan los profesores principiantes: una primera en la que priman los intereses de supervivencia, tales como lograr el control de la clase; una segunda, se refiere más a aspectos relacionados con las situaciones de enseñanza, como los métodos, los recursos, etc; y una tercera, centrada más en los intereses y aprendizaje de los alumnos.

Veenman (1988) realizó una revisión bibliográfica internacional sobre los problemas de los profesores principiantes, y elabora una relación de los 24 problemas más importantes, de los que incluimos los cinco primeros: 1. disciplina en clase, 2. motivar a los alumnos, 3. tratar las diferencias individuales, 4. evaluar el trabajo del alumno y, 5. las relaciones con los padres.

Marcelo (1986) se basó en los 24 problemas seleccionados por Veenman para elaborar un "Inventario de Problemas Docentes", que contestaron 80 alumnos de E.U. de Magisterio. Los cinco problemas seleccionados fueron: 1. disciplina de clase, 2. motivar a los alumnos, 3. elevado número de alumnos en clase, 4. tratar las diferencias individuales de los alumnos y, 5. atender los problemas personales de los niños.

Estos cinco problemas constituyeron las claves del estudio, que con una metodología de "policy-capturing", se planteaba identificar qué claves de información utilizan profesores

de E.U. de Magisterio, profesores de EGB con y sin experiencia docente y alumnos de E.U. de Magisterio, para juzgar la eficacia de alumnos en prácticas de Magisterio, así como contrastar las diferencias existentes entre los juicios de estos cuatro colectivos. El trabajo concluye afirmando que el elevado número de alumnos en clase, no es una clave utilizada para juzgar la eficacia docente de los alumnos en prácticas, y en cambio, sí lo son las otras cuatro. Tampoco encuentran diferencias significativas entre los cuatro grupos estudiados.

En otro trabajo, Marcelo (1988) realiza un estudio cualitativo de seis estudiantes de Magisterio durante su periodo de prácticas, para intentar describir de que forma sus concepciones previas determinan el tipo de estrategia social asumida durante las prácticas. El método de investigación consistió en entrevistas semiestructuradas, realizadas a los sujetos antes y durante las prácticas para conocer sus concepciones acerca de la enseñanza, el profesor y los alumnos. También utilizó el diario de clase elaborado por los estudiantes de Magisterio. Los temas que aparecen con mayor frecuencia en las reflexiones realizadas por los estudiantes de Magisterio en sus diarios, son las siguientes: sobre sí mismos, alumnos, disciplina y gestión, motivación, métodos de enseñanza, ambiente de clase, profesor tutor, la escuela.

Para las estrategias sociales se basó en el estudio de Lacey (1977) que identifica tres tipos de estrategias, mediante las cuales los profesores se integran en la cultura de la enseñanza: a) Ajuste interiorizado, estrategia que utilizan los profesores principiantes que asumen como propios los valores, metas y limitaciones de la institución. b) Sumisión estratégica, estrategia de socialización que se lleva a cabo cuando los profesores reconocen públicamente y asumen las definiciones de la autoridad, pero mantienen ciertas reservas personales y privadas ante tal definición. c) Redefinición estratégica, es la menos común, y supone una reflexión crítica que abarca a los demás componentes de la institución. El resultado es que los profesores en formación mayoritariamente ajustan sus problemas a las diferentes situaciones que se dan en el aula.

En un estudio más amplio (Marcelo, 1992), utiliza un Inventario de Problemas Docentes, elaborado por Jordell (1985), que consta de 55 declaraciones que representan otras tantas situaciones problemáticas clasificadas en doce apartados: enseñanza, planificación, evaluación, relaciones con los alumnos, relaciones con los colegas, relaciones con la dirección y la administración, actividades de inducción, recursos escolares, relaciones con los padres, percepciones del entorno escolar, satisfacción profesional y el tiempo de dedicación docente. Los 105 profesores de primer año de docencia que participaron, contestaron en qué medida cada declaración constituía para ellos un gran, mediano, pequeño o ningún problema.

Los resultados del trabajo indican que los cinco problemas más destacados son los siguientes: 1. estar presionado por el tiempo en que hay que cubrir los contenidos, 2. desacuerdos en las relaciones con los compañeros, 3. mantener la vida privada, 4. desacuerdos en relaciones con los padres y, 5. conocer si mi enseñanza es eficaz.

Otro resultado es que los profesores principiantes atribuyen una extraordinaria importancia a la experiencia práctica para aprender a enseñar, en detrimento de los conocimientos adquiridos en los centros de formación inicial del profesorado.

2. CONTEXTO Y METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

La investigación que aquí se presenta, se llevó a cabo en el curso 1990-91. Durante dicho curso se aplicó en la E.U. de Magisterio de Badajoz el Plan de Prácticas elaborado durante todo el curso anterior (Mellado y González, 1992).

El paradigma de profesor adoptado en la escuela de Magisterio de Badajoz es el del profesional reflexivo. Aunque, como Calderhead (1989) reconoce, hay últimamente muchos cursos de formación inicial del profesorado que tienen como principio filosófico guía, el de la enseñanza reflexiva, y se utilizan muchos términos tales como: práctica reflexiva, orientación a la indagación, reflexión en la acción, el profesor como investigador, el profesor como tomador de decisiones, el profesor como profesional, el profesor como resolutor de problemas, que no siempre tienen el mismo significado.

El profesional reflexivo, es aquel capaz de reflexionar sobre sus concepciones y creencias, sobre las acciones que se producen en el aula y en la escuela, analizando los fines y las consecuencias de todo tipo, que se deriven de estas acciones.

El modelo de prácticas está basado en la colaboración entre los centros universitarios de formación inicial del profesorado y los centros de primaria, integra en el currículo la teoría y la práctica y fomenta la reflexión de los estudiantes para profesor.

El plan de prácticas, que supone la organización y realización concreta del modelo adoptado, incluye como puntos más significativos: a) la existencia de un Convenio de Colaboración Universidad-M.E.C.; b) la organización por una Comisión de Prácticas en la que participan los supervisores universitarios con carga docente en prácticas, maestros-tutores y alumnos en prácticas; c) prácticas en todos los cursos de la carrera; d) seminario de prácticas, antes, durante y después de las prácticas y; e) evaluación anual del plan de prácticas.

Los maestros en formación participantes en la investigación, eran de tercer curso de la especialidad de Ciencias. Estos estudiantes de Magisterio habían tenido un primer contacto con el aula de primaria (ciclos inicial y medio) durante las prácticas realizadas en segundo curso, con una duración de cinco semanas y para las que no recibieron una preparación específica, ya que el nuevo plan comenzó cuando realizaron tercer curso.

En las prácticas de tercer curso, al ponerse en marcha el plan de prácticas descrito, los estudiantes de Magisterio recibieron información sobre el sentido curricular de las prácticas antes de comenzar las mismas. La información fue realizada por el supervisor universitario durante seis sesiones de dos horas a un grupo de catorce estudiantes de la especialidad de Ciencias.

Durante las cinco semanas de prácticas de tercer curso, realizadas en el ciclo superior de la EGB, los alumnos asistieron una vez a la semana a la Escuela de Magisterio para participar en el seminario de prácticas impartido por el supervisor universitario.

Las sesiones de seminario, de unas dos horas y media de duración, se consideran una parte esencial del programa de prácticas. En el seminario, se trata de ayudar a los estudiantes a reflexionar de una forma crítica sobre su actuación en el aula y en el colegio de EGB (Zeichner, 1987).

En este contexto hay que situar la realización por los estudiantes de Magisterio de un diario de prácticas. Es, por tanto, un elemento más que les ayuda a reflexionar sobre su experiencia en las prácticas, a detectar los problemas docentes que se le presentan, y a sacar a la luz sus creencias y concepciones sobre los distintos elementos educativos.

De los catorce alumnos participantes en el seminario de prácticas se seleccionaron tres de ellos para participar en la investigación. Esta elección se hizo en función de las características del colegio en el que realizaron las prácticas y no de las características personales de los alumnos de Magisterio. Las tres estudiantes seleccionadas fueron mujeres.

Nuestra intención era que los colegios fuesen representativos de tres situaciones y contextos sociales muy diferentes. Tampoco ha tenido ninguna influencia en la elección de los sujetos de la investigación el tutor de primaria que le hubiera correspondido.

A la estudiante de Magisterio que denominamos A, le correspondió un Colegio situado en el centro de la ciudad de Badajoz. El edificio tiene una antigüedad de más de treinta años, su estado de conservación es deficiente y el equipamiento insuficiente. El número de profesores es muy alto, más de cuarenta. Los niños pertenecen en su mayoría, a familias de un nivel socioeconómico medio.

La estudiante de Magisterio B, realizó las prácticas en un Colegio situado a unos cuatro km de Badajoz, en un barrio marginal de la ciudad. El edificio tiene una antigüedad de unos 20 años, su estado de conservación y equipamientos son medios y el número de profesores es de unos 30. La población del barrio es plurirracial (payos y gitanos), de un nivel socioeconómico muy bajo. Hay un 90% de parados y un 70% de analfabetos. Existen problemas de marginalidad, delincuencia, escasez de servicios, etc.

La estudiante de Magisterio C, realizó las prácticas en un Colegio situado en un pueblo de Badajoz, de unos 9.000 habitantes, distante más de 100 km de la capital. En el pueblo existe otro Colegio Público, un Instituto de Bachillerato, un Centro de Formación Profesional y un Centro Sanitario. Hay también algunas industrias de alimentación. La plantilla del Colegio C es de unos 20 profesores.

El diario de clase es una técnica de metodología cualitativa basada en las anotaciones realizadas por los profesores. Puede ser preinstructivo, si el profesor describe la planificación de la clase, o post-instructivo, si el profesor describe el desarrollo de la clase.

En España esta metodología se ha utilizado ampliamente en las investigaciones realizadas en los Departamentos de Didáctica y Organización Escolar de Santiago y Sevilla.

Zabalza (1986-a) indica que uno de los problemas de la investigación educativa es que a menudo no sirve para producir una mejora de la enseñanza o de los profesores. En este sentido considera a los diarios como un método que relaciona la investigación y la acción de los profesores:

"Personalmente, únicamente en el trabajo sobre 'diarios de clase' percibo que se mantiene esa vinculación clara entre investigación y acción de los profesores. Por lo menos en el trabajo que nosotros estamos haciendo aquí en Santiago, así es. Los profesores que escriben sus diarios hacen explícitos con frecuencia sus sentimientos de satisfacción por el avance, que ellos mismos perciben, en la comprensión de lo que hacen en las clases: manifiestan que el diario les está

sirviendo (incluso antes de que comencemos a trabajar-reflexionar conjuntamente sobre él) para clarificar muchas de sus acciones en clase, para darse cuenta de sus redundancias relacionales o instructivas, etc" (Zabalza, 1986-a, 127).

Zabalza, Montero y Alvarez (1986), consideran que el diario puede jugar un importante papel dentro de unas prácticas que fomenten la reflexión, la implicación personal y la integración entre teoría y práctica.

Indican cinco condiciones básicas de funcionalidad para que el diario pueda cumplir su papel: 1. Situar el diario en un contexto curricular; 2. Integrar lo referencial y lo expresivo; 3. La intercomunicación y el trabajo posterior formativo sobre el diario es algo fundamental; 4. Esta condición de "publicidad" y "consecuencias" del diario aumenta su artificiosidad; y 5. Hacer el diario supone también "aprender a hacer el diario".

También sugieren una serie de aspectos importantes a analizar en los diarios:

1. Estilo de aproximación a la realidad, 2. Temas que aparecen con mayor frecuencia, 3. Las atribuciones, 4. Los dilemas, 5. Las tareas y estrategias técnicas, 6. Las teorías y modelos implícitos, 7. Las descripciones de la realidad, 8. La dinámica relacional y, 9. La evolución en el tiempo de las situaciones.

Zabalza (1986-b), analiza ampliamente el diario de una profesora de Preescolar. Señala a los dilemas como un aspecto importante a analizar a través del diario y detecta cuatro de ellos: a) dilema relacional, b) dilema organizativo, c) dilema sobre contenidos y d) dilema curricular.

El mismo Zabalza (1991), estudia los diarios de clase de siete profesores durante un curso completo, para analizar cualitativamente los dilemas prácticos del aula.

Llinares (1988) y Sánchez (1991), utilizan los diarios junto a observaciones y entrevistas para analizar las creencias sobre la enseñanza de las matemáticas de estudiantes de Magisterio de Sevilla durante las prácticas.

En recientes investigaciones (Pultorak, 1993; Hoover, 1994; Marcelo, 1994a) se detecta que el diario tiene limitaciones para fomentar una reflexión crítica en los profesores en formación y que las entrevistas clínicas y el análisis de las grabaciones de video generan mayor reflexión.

El diario se ha utilizado habitualmente como un procedimiento de investigación cualitativa. En este momento, se ha superado en gran parte el enfrentamiento entre los paradigmas cualitativos y cuantitativos y creemos que es más conveniente referirse a la complementariedad que puede existir entre los mismos (Marcelo, 1992). En nuestro trabajo hemos realizado un análisis cualitativo y cuantitativo de los diarios de prácticas, aunque en este artículo nos referiremos más ampliamente al tratamiento cuantitativo.

Las tres estudiantes de Magisterio participantes realizaron el diario durante las cinco semanas de prácticas en los colegios de EGB. En el seminario previo recibieron información sobre esta metodología, pero tuvieron plena libertad para elaborar el diario.

Para el análisis, hemos codificado cada diario en unidades de información. Cada unidad de información es una declaración en el diario con sentido independiente. A continuación hemos categorizado las unidades de información, para ello hemos construido un inventario de temas a partir de la propia lectura de los diarios de prácticas. Los 55 temas resultantes los hemos clasificado en trece categorías. Estas categorías con los temas que incluyen son las siguientes:

- A) Conocimiento y participación en la organización del colegio: (conocimiento de normas y procedimientos, relación con los demás profesores del Centro, realización de trabajos burocráticos, sustitución de otros profesores, reuniones de claustro, ciclo o seminario, participación en actividades del colegio, información y participación en proyectos del colegio).
- B) Organización y clima de la clase (organización del aula de clase, número de alumnos en clase, clima del aula).
- C) Los alumnos (relaciones con los niños, características de los niños, comportamiento de los niños, diferencias individuales, problemas personales de los niños, hábitos de estudio, reflexiones sobre los niños).
- D) El aprendizaje (problemas de aprendizaje en general, el aprendizaje de contenidos, problemas de aprendizaje de los niños atrasados).
- E) Planificación.
- F) Enseñanza (organización de la enseñanza, organización de los contenidos, ritmo de la clase, explicar a todos, dictar libro de texto o apuntes, realizar ejercicios, realizar actividades, utilizar ejemplos, utilizar esquemas, repetir mucho, enseñar a niños atrasados, repasar).
- G) Control de la clase y problemas de disciplina (control de la clase, problemas de disciplina).
- H) Recursos (el libro de texto, los medios audiovisuales, el laboratorio, los talleres).
- I) La evaluación.
- J) El maestro tutor (relaciones con el maestro tutor, valoraciones positivas del maestro tutor, valoraciones negativas del maestro tutor, rol del maestro tutor).
- K) La profesión de profesor (modelo de profesor, la profesión de maestro).
- L) El estudiante en prácticas (conducta en el aula del estudiante en prácticas, implicaciones psicológicas del estudiante en prácticas, actitudes de los niños hacia el estudiante en prácticas, roles del estudiante en prácticas).
- M) Las Prácticas de Enseñanza (organización de las Prácticas en el colegio, organización de las prácticas en la E.U. de Magisterio, Informe-Memoria de prácticas, relación teoría-práctica).

Otro aspecto estudiado en los diarios es el contexto u origen al que se refiere cada declaración. Por ejemplo, una estudiante de Magisterio en prácticas puede referirse en el diario a un problema de disciplina que ha observado en el aula, o que le ha ocurrido a ella cuando estaba llevando la clase, o a una información que le ha dado el tutor sobre la disciplina en el aula, o al tratamiento que le ha dado el maestro tutor a un problema de disciplina o, por último, la estudiante en prácticas puede reflexionar o hacer valoraciones en el diario sobre la disciplina en el aula.

En consecuencia hemos recogido cinco orígenes diferentes en el modo en que aparecen las declaraciones en los diarios:

- a) Observación del estudiante de Magisterio en prácticas
- b) Actuación del estudiante de Magisterio en prácticas
- c) Información del maestro tutor
- d) Actuación del maestro tutor
- e) Reflexión del estudiante de Magisterio en prácticas

El tercer aspecto que hemos analizado es la relación causa-efecto de las declaraciones del diario. Para ello hemos elaborado unas tablas, para cada estudiante para profesor y para cada categoría, en las que aparecen las relaciones causa efecto, cuando existen, según el contexto u origen en que se producen.

Por ejemplo, en la tabla siguiente una actuación de la estudiante de Magisterio en prácticas (declaración 22), ha originado una información del maestro tutor (declaración 23), lo que a su vez ha llevado al estudiante en prácticas a reflexionar sobre el tema (declaración 24).



FIGURA 1. Ejemplo de relaciones de causa-efecto entre declaraciones

Esto nos permite establecer secuencias en la información que se recoge en los diarios, así como buscar las causas que provocan la reflexión en los estudiantes en prácticas.

3. RESULTADOS

Para cada estudiante, presentamos una tabla en la que se recoge el número de declaraciones de cada categoría que aparecen en su diario, según el origen de las mismas.

	Observación estudiante	Actuación estudiante	Información maestro-tutor	Actuación maestro-tutor	Reflexión	TOTAL	%
Organiz. colegio	2	1	1			4	3.2
Organiz. clase		1				1	0.8
Los alumnos	3	4	5		3	15	12.1
El aprendizaje						0	0
La planificación	2				1	3	2.4
La enseñanza		16	5		5	26	21.6
Control y discip.	1	9		3	10	23	18.6
Los recursos		12	1	1	1	15	12.1
La evaluación						0	0
El maestro-tutor		1	1		4	6	4.8
El profesor			1		7	8	6.5
El estud. en práct.	1	14			3	18	14.6
Práct. y formación					4	4	3.2
TOTAL	9	58	14	4	38	123	
%	7.3	47.1	11.3	3.2	30.8		

FIGURA 2. Número de declaraciones en el diario de la estudiante de Magisterio A

	Observación estudiante	Actuación estudiante	Información maestro-tutor	Actuación maestro-tutor	Reflexión	TOTAL	%
Organiz. colegio	1	15	1		2	23	13.1
Organiz. clase	2	1	1			4	2.2
Los alumnos	1	1	2	2	4	10	5.7
El aprendizaje		4	1		1	6	3.4
La planificación		2	1	2	1	6	3.4
La enseñanza	2	17	2	2	2	25	14.2
Control y discip.	10	15		2	13	40	22.8
Los recursos	2	3	2	2		9	5.1
La evaluación		2			1	3	1.7
El maestro-tutor		2		1	6	9	5.1
El profesor	1				5	6	3.4
El estud. en práct.	3	13			9	25	14.2
Práct. y formación	3		2	1	3	9	5.1
TOTAL	25	75	16	10	49	175	
%	14.2	42.8	9.1	5.7	28.0		

FIGURA 3. Número de declaraciones en el diario de la estudiante de Magisterio B

	Observación estudiante	Actuación estudiante	Información maestro-tutor	Actuación maestro-tutor	Reflexión	TOTAL	%
Organiz. colegio	4	4	1		4	13	9.0
Organiz. clase	1	1	1		1	4	2.7
Los alumnos	3				2	5	3.4
El aprendizaje	2	1	4		4	11	7.6
La planificación		2	4	1	3	10	6.9
La enseñanza	2	5	6	3	7	23	15.9
Control y discip.	1	4	3	3	3	13	9.0
Los recursos	1				1	2	1.3
La evaluación	2	1	3	3	3	12	8.3
El maestro-tutor				2	11	13	9.0
El profesor			1	1	5	7	4.8
El estud. en práct.	5	11	1	1	8	26	18.0
Práct. y formación			2		3	5	3.4
TOTAL	21	29	26	12	56	144	
%	14.5	20.1	18.0	8.3	38.8		

FIGURA 4. Número de declaraciones en el diario de la estudiante de Magisterio C

Las tres estudiantes en prácticas coinciden en las tres categorías con mayor número de declaraciones en sus diarios, aunque con distinto orden de frecuencias:

	<u>ESTUDIANTE A</u>	<u>ESTUDIANTE B</u>	<u>ESTUDIANTE C</u>
1°	La enseñanza	Control y disciplina	Ella misma en prácticas
2°	Control y disciplina	La enseñanza	La enseñanza
		Ella misma en prácticas	
3°	Ella misma en prácticas		Control y disciplina

La enseñanza, el control y la disciplina, y ellas mismas durante las prácticas, son las tres categorías más tratadas en los diarios de las tres estudiantes de Magisterio analizados. En cambio, los alumnos y el aprendizaje ocupan en el diario un lugar más secundario para las tres maestras en formación participantes.

Otro tema al que apenas hacen referencia en los diarios es al aprendizaje o enseñanza de contenidos concretos, a pesar de ser de ciencias las tres estudiantes de Magisterio analizadas y de realizar sus prácticas en el ciclo superior de la EGB con maestros-tutores de ciencias que durante sus prácticas han planificado y enseñado contenidos de ciencias. En los diarios se centran más en problemas personales de supervivencia en el aula que en el aprendizaje y enseñanza de contenidos concretos. Para analizar el conocimiento didáctico del contenido de los profesores en formación habría que utilizar otras metodologías de investigación, tales como entrevistas clínicas u observaciones de clase.

En cuanto al origen o contexto de las declaraciones en el diario, la mayoría de las declaraciones de las estudiantes de Magisterio A y B se refieren a actuaciones de ellas mismas durante las prácticas, seguidas de reflexiones o valoraciones. En la estudiante C se invierte el orden y el mayor número de declaraciones son reflexiones o valoraciones, seguidas de referencias a la actuación de la propia estudiante en prácticas.

En los tres diarios analizados el menor número de declaraciones tiene su origen en una actuación del maestro tutor. También es pequeño el número de declaraciones que tienen su origen en una información del tutor.

En cuanto a las relaciones de causa-efecto entre declaraciones del diario, presentamos una tabla en la que se indica el número de declaraciones de cada contexto que inducen reflexión en las estudiantes de Magisterio en prácticas.

			A	B	C
Observación estudiante	➔	Reflexión	3	4	5
Actuación estudiante	➔	Reflexión	8	21	8
Información maestro-tutor	➔	Reflexión	3	5	10
Actuación maestro-tutor	➔	Reflexión	4	3	5

FIGURA 5: *Número de relaciones que inducen reflexión para cada estudiante de Magisterio en Prácticas*

Para las estudiantes A y B son sus propias actuaciones en el aula las que les inducen en mayor medida a la reflexión. En cambio para la estudiante de Magisterio C son las informaciones del maestro-tutor las que en mayor medida la inducen a reflexionar sobre los distintos temas.

Del análisis cualitativo de los diarios que hemos realizado nos referiremos a continuación únicamente a dos aspectos: las estrategias de socialización y la valoración de la experiencia práctica para aprender a enseñar.

En lo referente a las estrategias sociales de integración, la estudiante A adopta, en términos de Lacey (1977) una sumisión estratégica con su maestro-tutor, condicionada por la calificación que éste tiene que asignarle, pero mantiene serias reservas sobre su metodología. La estudiante B mantiene durante todas las Prácticas una perfecta sintonía con los valores y la metodología de su maestro-tutor, en una estrategia de ajuste interiorizado. La estudiante C se muestra inicialmente crítica con la situación, pero termina las Prácticas identificándose con los valores y métodos de su maestro-tutor.

En cuanto a la valoración de la experiencia, las tres participantes realizan una supervaloración de la experiencia práctica con respecto a los demás conocimientos que se imparten en la Escuela de Magisterio.

"Descubres, que la práctica es lo que verdaderamente te enseña" (109-A).

"Otra conclusión que he sacado es, que si en un mes he aprendido bastante, cuando sea maestra, si Dios quiere, con la experiencia de los años aprenderé muchísimo más" (110-A).

"... veo al profesor que resuelve cualquier situación con tanta facilidad y que a mí me cuesta tanto, que entonces me deprimó. Aunque también es cierto que sin práctica no puedo pedir mucho, ya que creo que ésta es muy necesaria. Espero que sea así" (88-B).

"Observo con qué facilidad los domina el profesor y la soltura que tiene para explicar y me pregunto: ¿Cuál será la razón?, ¿qué es lo que tiene él que yo no tenga?" (70-C). "Pero creo que la respuesta es muy sencilla, él tiene muchos años de experiencia" (71-C).

4. CONCLUSIONES

1. Los diarios de prácticas se han mostrado como un buen instrumento para fomentar la reflexión de los maestros en formación y para analizar sus problemas docentes.

2. Los diarios hay que completarlos con otros métodos, tales como entrevistas clínicas y observaciones de aula, ya que hay temas que apenas son tratados en los diarios. Uno de éstos es el que se refiere a la organización de la enseñanza-aprendizaje de contenidos de ciencias, a pesar de ser de ciencias los tres participantes y realizar sus prácticas con profesores de ciencias del ciclo superior de la EGB.

3. En los tres diarios analizados hay una coincidencia en las tres categorías que más aparecen, aunque el orden es distinto en cada caso: enseñanza, control y disciplina, y el propio estudiante en prácticas.

4. En cuanto al origen de las declaraciones, en dos de los diarios analizados la mayoría provienen de actuaciones del propio estudiante en prácticas, seguidas de reflexiones o valoraciones. En el tercer diario se invierte el orden, en primer lugar, reflexiones y en segundo lugar, actuaciones del estudiante en prácticas.

En los tres diarios analizados el menor número de declaraciones se producen como consecuencia de actuaciones del maestro tutor. También es pequeño el número de declaraciones que tienen su origen en una información del maestro tutor.

5. La actuación de los propios estudiantes en prácticas es el factor que induce más reflexión en los diarios.

6. En lo referente a estrategias sociales de integración, la estudiante A tiene una sumisión estratégica condicionada por la calificación que el tutor debe asignarle, pero mantiene bastantes reservas.

La estudiante B mantiene durante todas las prácticas una perfecta sintonía con los valores que representa su tutor y la institución, en una estrategia de ajuste interiorizado.

La estudiante C se muestra inicialmente crítica ante la situación, y termina las prácticas identificándose con los valores que representa el tutor y la institución.

7. Las tres maestras en formación participantes consideran a la experiencia como el factor más importante para llegar a ser un buen profesor.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALBUERNE, F.; GARCIA, G. y RODRIGUEZ, M. (1986): *Las Escuelas Universitarias de Magisterio. Análisis y alternativas*. Aula Abierta, Oviedo.
- BENEJAN, P. (1986): *La formación de maestros: Una propuesta alternativa*. LAIA, Barcelona.
- BLANCO, L. (1991): *Conocimiento y acción en la enseñanza de las matemáticas de profesores de EGB y estudiantes para profesores*. Servicio de Publicaciones de la U. de Extremadura, Cáceres.
- BLANCO, L.; MELLADO, V. y RUIZ, C. (1994): *El conocimiento didáctico del contenido de los profesores en ciencias y matemáticas*. (En prensa).
- CALDERHEAD, J. (1989): "Reflective teaching and teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- FULLER, F.F. y BOWN, O.H. (1975): "Becoming a teacher". En RYAN: *Teacher Education*. University of Chicago Press. Chicago.
- GARCIA, J.N. (1993): "Un modelo de prácticas de enseñanza para futuros maestros". *Revista de Educación*, 301, 337-358.
- GIMENO, J. y FERNANDEZ, M. (1980): *La formación del Profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. MEC, Madrid.
- HOOVER, L. (1994): "Reflective writing as a window on preservice teachers' thought processes". *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 83-93.
- JORDELL, K. (1985): "Problems of beginning and more experienced teachers in Norway". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 29(3), 105-121.
- LACEY, C. (1977): *The socialization of Teachers*. Methuen and Co. London.
- LLINARES, S. (1988): *Las creencias sobre la naturaleza de las matemáticas y su enseñanza para profesores de primaria: Dos estudios de caso*. Tesis Doctoral; Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C. (1986): "Estudio de los problemas docentes de profesores en formación. Aplicación del 'Pocicy-capturing' ". *Cuestiones Pedagógicas*, 3, 183-191.
- MARCELO, C. (1987): *El pensamiento del profesor*. CEAC, Barcelona.
- MARCELO, C. (1988): "Concepciones, reflexiones y estrategias sociales de profesores en formación durante sus prácticas de enseñanza". En MARCELO: *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. S.Publicaciones de la U. de Sevilla.
- MARCELO, C. (1992): *Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. CIDE, Madrid.
- MARCELO, C. (1993): "Como conocen los profesores la materia que enseñan: Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido". En MONTERO y VEZ (Eds): *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado (I)*. Tórculo, Santiago, 151-185.
- MARCELO, C. (1994a): *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. PPU, Barcelona.
- MARCELO, C. (1994b): "Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: que nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas". *Ponencia al II Symposium Internacional sobre Prácticas de Enseñanza*. Poio, Junio, 1994.
- MARCELO, C. y GOMEZ, M.J. (1990): "Profesores principiantes: Problemas docentes y creencias hacia la enseñanza". En ZABALZA: *La formación práctica de los profesores*. Tórculo, Santiago, 307-321.
- MELLADO, V. y GONZALEZ, T. (1992): "Las prácticas de enseñanza en la E.U. de Magisterio de Badajoz". *Campo Abierto*, 9, 283-301.
- MONTERO, M.L. (1987): "Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: Sentido curricular y profesional". *Actas I Symposium sobre Prácticas de Enseñanza*. Santiago, 17-51.
- MONTERO, M.L. (1990): "Modelos de prácticas: Modelo implícito de prácticas que revelan los actuales programas de formación inicial del profesorado". En ZABALZA: *La formación práctica de los profesores*. Tórculo, Santiago, 41-51.
- PEREZ, A. (1988): "El pensamiento práctico del profesor: Implicaciones en la formación del profesorado". En VILLA: *Perspectivas y problemas de la función docente*. Narcea, Madrid, 128-148.
- PEREZ, M. (1988): *La formación práctica del maestro*. Escuela Española, Madrid.
- PULTORAK, E. (1993): "Facilitating Reflective Thought in Novice Teachers". *Journal of Teacher Education*, 44(4), 288-295.
- SANCHEZ, M.V. (1991): "Un estudio de caso mediante la teoría de los constructos personales". En MARCELO y otros: *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 199-275.
- SCHÖN, D.A. (1983): *The reflective practioner*. New York, Basic Book.
- SHULMAN, L.S. (1986): "Those who understand: knowledge growth in teaching". *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- SHULMAN, L.S. (1993): "Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conceptions of teaching". En MONTERO y VEZ: *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Tórculo, Santiago, 53-69.
- VEEMAN, S. (1988): "El proceso de llegar a ser profesor: Un análisis de la formación inicial". En VILLAR: *Perspectivas y problemas de la función docente*. Narcea, Madrid, 39-68.
- VICENTE, A. (1981): *Las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB*. ICE U, Murcia.
- VILLAR, L.M. (1988): "Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores". En VILLAR: *Conocimiento, creencias y pensamientos de los profesores*. Marfil, Alcoy, 197-224.
- ZABALZA, M.A. (1986-a): "Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico". *Enseñanza*, 4/5, 109-138.

- ZABALZA, M.A. (1986-b): "El diario del profesor como instrumento de desarrollo profesional: Estudio cualitativo de un caso". En VILLAR: *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. S.P. U. Sevilla, 313-323.
- ZABALZA, M.A. (1990): "Teoría de las prácticas". En ZABALZA: *La formación práctica de los profesores*. Tórculo, Santiago, 15-40.
- ZABALZA, M.A. (1991): *Los diarios de clase*. PPU, Barcelona.
- ZABALZA, M.A. y MARCELO, C. (1993): *Evaluación de Prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica*. GID, Sevilla.
- ZABALZA, M.A.; MONTERO, M.L. y ALVAREZ, B. (1986): "Los diarios de los alumnos de Magisterio en prácticas como instrumento de formación profesional". En VILLAR: *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. S.P. U. Sevilla, 296-312.
- ZEICHNER, K.M. (1983): "Alternative paradigms of teacher education". *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- ZEICHNER, K.M. (1987): "Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación de profesores". *Revista de Educación*, 161-189.
- ZEICHNER, K.M. y LISTON, D.P. (1987): "Teaching student teacher to reflect". *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-41.
- ZEICHNER, K.M. y TEITELBAUM, K. (1982): "Personalized and inquiry-oriented teacher education: An analysis of two approaches to the development of curriculum for field-based experiences". *Journal of Education for Teaching*, 8(2), 95-117.