

Escribir sobre lo que se está haciendo como profesional de la educación es un excelente procedimiento para mejorar la calidad del trabajo personal, a la vez que un buen método para el desarrollo profesional de la función docente. Esta práctica, cuando es habitual, se convierte también en una forma de «distanciamiento» que permite mirar con perspectiva el propio modo de actuar en la clase y con el alumnado.

En este libro, el autor destaca de forma reflexiva y con múltiples ejemplos prácticos la importancia de escribir y utilizar los Diarios, tanto en el proceso de formación profesional como de investigación cualificada de la práctica diaria.

La obra describe pormenorizadamente el modo de tomar notas, elaborar los diarios de clase, evaluar su contenido y sacar las conclusiones adecuadas, todo ello con el objetivo de lograr un mejor conocimiento de los alumnos y alumnas y conseguir la mejora de la práctica escolar.

Miguel Ángel Zabalza Beraza es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela. Es doctor en Psicología y ha orientado buena parte de sus trabajos al análisis y desarrollo de la docencia y a la formación del profesorado, impartiendo cursos de forma habitual en España y en países de Latinoamérica. Es autor de numerosos libros y artículos y sus obras han sido traducidas a diversos idiomas.

DIARIOS DE CLASE

Un instrumento de investigación
y desarrollo profesional

MIGUEL ÁNGEL ZABALZA



Diarios de clase

MIGUEL ÁNGEL ZABALZA



narcea

ISBN 978-84-277-1469-4



Diarios de clase

Diarios de clase
Un instrumento de investigación y
desarrollo profesional

Miguel Ángel Zabalza

NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

Otros libros publicados por MIGUEL ÁNGEL ZABALZA en NARCEA:

- *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.*
- *Didáctica de la Educación Infantil.*
- *Diseño y desarrollo curricular.*
- *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.*
- *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de Guías Docentes.*
- *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*

Índice

INTRODUCCIÓN	9
Guía práctica para la lectura de este libro.	
1. LOS DIARIOS DE CLASE: ASPECTOS GENERALES	15
Diarios: concepto y tipología. Diversas modalidades de diarios	
Ámbitos de impacto formativo de los diarios.	
Acceso al mundo personal de los docentes. Explicar los propios dilemas. Evaluación y reajuste de procesos didácticos. Desarrollo profesional permanente.	
2. LOS DIARIOS COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN	35
Los diarios en el contexto de los documentos personales y materiales autobiográficos.	
Los diarios como instrumento de análisis del pensamiento del profesorado.	
El diario como documento de expresión y elaboración del pensamiento de los profesores.	
Salvaguardias metodológicas en el trabajo con diarios.	
3. NUESTRA EXPERIENCIA DE TRABAJO CON DIARIOS	57
El contexto.	
Elaboración de los diarios. La metodología de análisis.	

3.ª edición

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES
Avda. Dr. Federico Rubio y Gallí, 9. 28039 Madrid. España.
narcea@narceaediciones.es
www.narceaediciones.es

ISBN: 978-84-277-1469-4

Depósito legal: M. 42.537-2011

Impreso en España. Printed in Spain

Imprime Lavel, S. A. 28970 Humanes (Madrid)

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Los diarios de los profesores.

Tipos de diarios. Texto de los diarios: Diario A. Diario B. Diario C. Diario D. Diario E. Diario F. Diario G.: caracterizaciones generales, rutinas de la clase, dilemas, estructura de tareas.

Análisis en profundidad de los dilemas de un docente a través de los diarios.

Dilema 1: Afectuosidad vs. orden. Dilema 2: Atención individual vs. grupal. Dilema 3: Necesidad de un desarrollo profesional permanente. Dilema 4: Claridad vs. indefinición curricular.

Metadiscurso del trabajo con diarios. Los dilemas del investigador

El dilema de la metodología y los criterios de credibilidad. El dilema de la pragmática de la investigación. El dilema del informe: dar datos o convencer. El dilema de las conclusiones. El dilema de la continuidad.

EPÍLOGO: POR QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO HACER EL DIARIO 143

Hacer el propio diario, ¿por qué?

¿Cuándo conviene escribir el diario?

¿Cómo hacer el diario?

¿Cómo analizar el diario?

Condiciones para analizar los diarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 159

Introducción

COMENCÉ A ESCRIBIR DIARIOS justamente al acabar mi carrera universitaria. Aún me faltaban varios exámenes finales para terminarla, cuando ya me había embarcado en una aventura profesional "fuerte": me fui a vivir o mejor, llevé a vivir conmigo a seis chavales delincuentes, entre 7 y 14 años, a quienes las instituciones cerradas (reformatorios) que los atendían habían ya dado por imposibles. Estábamos en los años setenta y se trataba de poner en práctica los principios de la "normalización" como derecho de todos los individuos. Tratábamos de reconstruir con aquellos muchachos inadaptados otro mundo de experiencias normalizadas y normalizadoras y explorar las posibilidades "educativas" de los "pisos" como alternativa a las instituciones cerradas. Durante el primer año viví solo con ellos: yo les tenía que hacer la comida, organizar su vida diaria (ropas, colegios, vida en el barrio, vida en la casa, relaciones con sus familias), etc.

En aquella ocasión acudir al diario fue como entablar una especie de diálogo conmigo mismo, tratar de racionalizar al acabar la jornada (al menos aquellas en que no llegaba a la noche totalmente exhausto) lo que había sucedido durante el día. En ese sentido, el diario era una forma de descargar tensiones acumuladas internamente, de reconstruir mentalmente la actividad de todo el día, de dar sentido para mí mismo a lo que Maslow (1976) denomina una "densa experiencia".

Ahora, tras treinta años de ejercicio profesional, sigo acudiendo al diario ("amigo diario") como recurso de reflexión y lucidez profesional.

Hace un tiempo tuve la oportunidad de impartir, en Manaus (Brasil), un curso de doctorado en Educación. La temática del curso tenía que ver con el "desarrollo institucional" de las escuelas pero abarcaba también una parte metodológica que abordaba los "diarios de clase" como técnica de investigación. Obviamente uno de los compromisos del curso, tanto para mí mismo

como profesor como para los alumnos, era ir haciendo el diario de las diversas jornadas de trabajo que llevaría el curso. Pasados ya varios días de trabajo, una alumna brasileña, con su especial sensibilidad hacia este tipo de cosas, me hizo ver que era la primera vez que me mostraba sonriente y relajado desde que empezara el curso. Eso me hizo reflexionar (pues no era consciente de que el clima de trabajo fuera tenso o que hubiera existido algún tipo especial de desencuentro, salvo las naturales dificultades derivadas del hecho de que hablábamos lenguas diferentes, portugués y español, y que debíamos hacer un esfuerzo suplementario para entendernos en una mezcla de ambas, el *portunol*) y acudí al diario para ver qué tipo de sensaciones había recogido durante esos días. Efectivamente, en el diario pude constatar (aparte del cansancio producido por un viaje tan largo y por la necesidad de adaptarse a un nuevo clima, nuevo horario y diverso estilo de vida) las resistencias iniciales con aquel grupo, derivadas de mi interés por dejar claro que estábamos en un trabajo de alto nivel de exigencias y al que había que dedicar un esfuerzo superior al que a mi entender, le estaban dedicando ellos.

Finalizado el curso, pudimos hacer una evaluación general de su desarrollo. Muchas de las personas hablaron de sus vivencias a lo largo del curso (no sólo del interés de los temas tratados o de las actividades desarrolladas). Yo mismo pude describir, también, cómo había ido evolucionando mi percepción general del grupo y del propio trabajo que estábamos llevando a cabo. Estoy convencido de que el hecho de escribir un diario nos había ayudado a todos no sólo a tener una perspectiva completa de todo lo realizado y de su secuencia, sino además a hacer una "lectura" más profunda y personal de los acontecimientos.

Escribir sobre lo que uno mismo está haciendo como profesional en clase o en otros contextos, es un procedimiento excelente para hacerse consciente de nuestros patrones de trabajo. Es una forma de "descentramiento" reflexivo que nos permite ver en perspectiva nuestro modo particular de actuar. Es, además, una forma de aprender¹.

A través de las anotaciones que vamos recogiendo en el diario, vamos acumulando información sobre la doble dimensión de la práctica profesional: los hechos en los que vamos participando y la evolución que dichos hechos y nuestra actuación han ido sufriendo a lo largo del tiempo. De esta manera, revisando el diario podemos obtener esa doble dimensión —sincrónica y diacrónica— de nuestro estilo de enseñanza.

Ambas cualidades, la conciencia de la acción y la información analítica, constituyen componentes esenciales de la formación permanente. Esa es la idea que Holly² pretende destacar en el título de su trabajo sobre los diarios *Writing to Grow: Keeping a Personal-Professional Journal*. Los diarios se con-

¹ EMIG, J. (1977): "Writing as a mode of Learning", en *College Composition and Communication*, n.º 28, págs. 122-128.

² HOLLY, M.L. (1989): *Writing to Grow: Keeping a Personal-Professional Journal*. Heinemann. Portsmouth. New Hampshire.

vierten en recursos de reflexión sobre la propia práctica profesional y, por tanto, en instrumentos de desarrollo y mejora de uno mismo y de la práctica profesional que ejerce.

Bajo esta perspectiva de recurso para la reflexión sobre la propia práctica y de mecanismo para el propio desarrollo personal y profesional, hemos ido utilizando con asiduidad los diarios tanto en el proceso de formación como en el de investigación. Si analizamos la experiencia de estos últimos años, podríamos asegurar que los diarios son un magnífico recurso en, al menos, dos ámbitos de la formación universitaria.

En primer lugar, durante el periodo de las prácticas de campo o *Practicum*, el diario sirve a los estudiantes en prácticas como recurso para hacerse más conscientes de su experiencia en la escuela.

Esta virtualidad de los diarios ha resultado especialmente interesante en el caso de los alumnos de Educación Especial que acuden año tras año a realizar sus prácticas. Durante un mes viven intensamente en contacto con niños deficientes. Lo que saben por los libros y las explicaciones de clase lo han podido "experimentar" a un nivel mucho más emocional a través de las propias vivencias sentidas al convivir con ellos, coparticipando en la dinámica del día a día. Para muchos, la experiencia ha sido tan "fuerte" que han sido ellos mismos quienes han planteado la necesidad de hacer un diario: el conjunto de sensaciones, imágenes, experiencias es tan intenso que temen perderlo si no lo reconstruyen por escrito. Ésa es, en su sentido más original, la potencialidad reflexiva y reconstructiva del diario.

Por otro lado, como un recurso formativo en el ámbito de la formación permanente de los docentes y profesionales de la educación.

También ha resultado especialmente interesante el uso de diarios en aquellos procesos en los que los docentes han estado implicados en experiencias de innovación. Contar sus experiencias ha sido importante para ellos tanto por lo que suponía de oportunidad para descargar tensiones y ansiedades como por lo que aportaba como "libro de a bordo" en el que se podía ir constatando cómo se iba avanzando en la experiencia y cómo iban variando nuestras reacciones y formas de actuación ante las diversas circunstancias sucedidas durante esos días.

Pues bien, ésta es la idea que pretendo desarrollar en este libro: qué posibilidades ofrecen los diarios y las biografías como un recurso de *desarrollo personal y profesional* y como un instrumento de *investigación-acción*.

Los diarios contribuyen de una manera notable al establecimiento de esa especie de *círculo de mejora* capaz de introducirnos en una dinámica de revisión y enriquecimiento de nuestra actividad como docentes. Dicho círculo comienza por el desarrollo de la *conciencia*, continúa por la obtención de una *información analítica*, y se va sucediendo a través de otra serie de fases: la *previsión de la necesidad de cambios*, la *experimentación de los cambios* y la *consolidación*.

ción de un nuevo estilo personal de actuación. Como podremos constatar al abordar nuestra experiencia en el uso de los diarios, éste es el itinerario que muchos docentes son capaces de seguir a través de la actividad *narrativa* y *reflexiva* a que los diarios dan lugar.

Este libro forma parte de un proceso de investigación-acción desarrollado con un grupo de profesores españoles. Con vistas a adecuarlo a las condiciones editoriales y también para simplificar su estructura, hemos eliminado las referencias a los aspectos doctrinales y metodológicos que sirven de base al trabajo con diarios. En su formato actual, el libro consta de tres partes.

- Una primera parte se refiere a los diarios como *curso didáctico de reflexión personal y desarrollo profesional*. Se abordan en este apartado las características de los diarios y las condiciones que deben reunir para sacarles el máximo partido en la formación.
- Una segunda parte en la que se recogen textos de varios diarios de profesores que se van analizando siguiendo, inicialmente, una metodología sencilla de *análisis de contenido*.
- Una tercera parte en la que se continúa el análisis abordando los *dilemas* básicos que aparecen en los diarios aportados. El análisis de los dilemas requiere de una metodología ideográfica que trata de identificar los puntos clave de cada uno y la forma en que dicho dilema ha ido evolucionando durante el periodo en que dura el diario.

La obra concluye con algunas reflexiones sobre el trabajo con diarios y la forma en que se puede rentabilizar mejor su uso, tanto desde la perspectiva técnica (condiciones que garanticen un uso adecuado de los diarios), como desde la perspectiva personal (condiciones éticas y procedimentales que salvaguarden la intimidad y la *propiedad personal* de las propias experiencias).

Agradezco sinceramente a la editorial Narcea la oportunidad de poner de nuevo este trabajo a disposición de los lectores, en una nueva versión más simplificada y orientada fundamentalmente al profesorado.

GUÍA PRÁCTICA PARA LA LECTURA DE ESTE LIBRO

Cuando nos decidimos por leer un libro solemos apreciar positivamente que nos hagan sugerencias sobre cómo abordarlo. Sobre todo, si nos informan cómo acceder directamente a aquellos asuntos que nos importan más, saltándonos aquellos otros que por alguna circunstancia no nos resultan tan atractivos. Por eso, quisiera ofrecer a los lectores de este trabajo algunas indicaciones relativas a los asuntos que se plantean en los distintos capítulos del libro.

Si usted lector o lectora está interesado sólo en algunos aspectos concretos del tema de los diarios, puede saltarse el resto y acceder directamente a los capítulos pertinentes atendiendo a la siguiente orientación:

- ¿Desea saber algo sobre *qué son los diarios* y *qué tipo de diarios* existen? Acuda a los capítulos 1 y 2.
- ¿Desea saber *para qué sirven* los diarios, *qué utilidad* tienen? Puede verlo en los capítulos 1 y 2.
- ¿Desea saber *cómo se pueden utilizar* los diarios *en la formación del profesorado*? Preste atención al capítulo 3.
- ¿Desea *conocer algunos diarios* de profesores y profesoras y *saber cómo se analizaron*? Encontrará 6 diarios en el capítulo 3 y uno más, analizado en profundidad, en el capítulo 4.
- ¿Quiere saber *qué es eso de los dilemas profesionales* y *cómo se puede trabajar* sobre ellos a través de los diarios? Puede encontrar una información sucinta al respecto en el capítulo 1. Puede ampliar contenidos (con una visión más operativa) en los capítulos 3 y 4 cuando se analizan los diarios.
- ¿Desea conocer la *fundamentación científica y metodológica* en la que se apoya el trabajo con diarios? Hallará esta información en el capítulo 2.
- ¿Desea saber *cómo escribir un diario* y *cómo hacer para analizarlo*? Eche una ojeada al epílogo.

1

Los diarios de clase: aspectos generales

DIARIOS: CONCEPTO Y TIPOLOGÍA

Aunque pudiera considerarse una cuestión sencilla, no puede darse por supuesto que exista un acuerdo general sobre qué es un diario de clase o de qué estamos hablando cuando nos referimos a los diarios de clase.

Comencemos por señalar que existen diversas denominaciones para referirse a esta técnica de documentación: *diarios*, *diarios de clase*, *historias de aula*, *registro de incidentes*, *observaciones de clase*, etc. No todas ellas se refieren exactamente al mismo tipo de proceso ni acaban en un documento similar pero tienen muchos puntos en común y con frecuencia se utilizan de forma indiscriminada. Y otro tanto sucede en el sentido inverso: muchas veces se emplea el mismo término para referirse a procesos y actividades diversas¹. Digamos, por otra parte, que tampoco resulta fácil hacer una traducción correcta del término cuando se pretende trasladarlo a otro idioma. Los condicionantes culturales de cada término acaban desvirtuando el sentido que se le quiere dar.

Los *diarios de clase*, al menos en lo que se refiere al sentido que reciben en este trabajo, son los *documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases*. La definición resulta voluntaria.

¹ Algunos sistemas educativos han convertido en obligatoria para los profesores la actividad de redactar cada día "el diario de clase". Lo que se recoge en dicho diario es el elenco de actividades desarrolladas durante ese día y las incidencias (ausencias, problemas, etc.) que se hubieren presentado.

tariamente abierta para dar cabida a los diversos tipos de diarios, tanto por el contenido que recogen las anotaciones como por la forma en que se lleva a cabo el proceso de recogida, redacción y análisis de la información.

Algunas observaciones pueden resultar clarificadoras para entender mejor esa definición:

- Los diarios no tienen por qué ser una actividad *diaria*. Cumplen perfectamente su función (y se hace menos costosa en tiempo y esfuerzo su realización) aunque su periodicidad sea menor: dos veces por semana, por ejemplo, variando los días para que la narración resulte más representativa. Lo que sí resulta sustantivo es mantener una cierta línea de continuidad en la recogida y redacción de las narraciones, es decir, que no sea una actividad intermitente y que sólo se lleva a cabo de vez en cuando y sin ninguna sistematicidad.
- Los diarios constituyen narraciones realizadas por los profesores y profesoras (tanto en activo como en formación). Sin duda, serían igualmente interesantes (y abrirían nuevas posibilidades técnicas de contraste entre percepciones y análisis de las situaciones entre colectivos diversos) iniciativas en que los diarios fueran desarrollados también por los alumnos.
- El contenido de los diarios puede ser cualquier cosa que, en opinión de quien lo escribe, resulte destacable. El contenido de las narraciones puede quedar plenamente abierto (a iniciativa de quien hace el diario) o venir condicionado por alguna consigna o planificación previa (cuando se delimita qué tipo de asuntos deben ser recogidos en el diario).
- El marco espacial de la información recogida suele ser el ámbito de la clase o aula (por eso se le denomina "diario de clase") pero nada impide que otros ámbitos de la actividad docente puedan ser igualmente reflejados en el diario.

Desde el punto de vista metodológico, los "diarios" forman parte de los enfoques o líneas de investigación basadas en "documentos personales" o "narraciones autobiográficas". Esta corriente, de orientación básicamente cualitativa, ha ido adquiriendo un notable relieve en la investigación educativa de los últimos años.

En una interesante revisión de las aportaciones realizadas desde este enfoque metodológico, González Monteagudo (1996)² llega a identificar hasta diez líneas de investigaciones diferentes: los estudios sobre ciclos vitales y fases en

² GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1996): "El enfoque biográfico en las investigaciones sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes", en *Atalia Abierta*, n.º 68, págs. 63-85.

la carrera docente³; los trabajos de Goodson⁴ sobre la experiencia vital de los profesores y su incidencia en la práctica profesional; los estudios sobre autobiografías docentes y sus aportaciones al desarrollo profesional⁵; los estudios sobre la relación entre itinerario personal (momentos e incidencias de la vida por los que va pasando cada persona) e itinerario profesional⁶; los estudios sobre la construcción de la identidad profesional de los profesores⁷; la reconstrucción autobiográfica a través de entrevistas⁸ o de las aportaciones del tutor⁹; los estudios etnográficos aplicados a las carreras docentes¹⁰; los estudios feministas que tratan de rescatar las voces del colectivo más fuerte y numeroso dentro de la profesión docente¹¹ y, finalmente, los diarios¹².

Lo interesante de este tipo de trabajos es que aunque no abundan las referencias en la literatura especializada, se trata de un tipo de aproximación a la actuación de los profesores que goza de una gran vitalidad y presencia. Seguramente su capacidad de penetración en los ámbitos subjetivos e individuales, la función de *empowerment* metodológico que ejerce sobre los profesores que participan en la investigación, su ductilidad y su fácil complementación con otras técnicas le convierten en un instrumento útil y eficaz en los procesos de formación del profesorado.

³ Autores relevantes de esta corriente han sido HUBERMAN, A.M. (1989): "Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision", en *Revue Française de Pédagogie*, n.º 86, págs. 6-16 y OJA, S.N. (1988): "Teachers: ages and stages of adult development", en HOLLY, M.L. y McLOUGHLIN, C.S. (Eds.): *Perspectives on teacher professional development*. Falmer Press. Londres, págs. 259-283.

⁴ Puede verse GOODSON, I.F. (1992): *Studying teachers' lives*. Teachers College. Columbia University Press. NY.

⁵ Son paradigmáticos de esta línea de investigación los estudios de Butt y colaboradores. Puede verse, por ejemplo, BUTT, R.L. y otros (1990): "Bringin reform to life: teachers' stories and professional development", en *Cambridge Journal of Education*, 20 (3) págs. 255-268.

⁶ El autor de la revisión concede especial importancia en esta línea de investigación a los trabajos de Pajak y Blase. Véase, por ejemplo: PAJAK, E. y BLASE, J.J. (1989): "The impact of teachers' personal lives on professional role enactment: a qualitative analysis", en *American Educational Research Journal*, 26 (2) págs. 283-310.

⁷ Se citan en este apartado los estudios de KNOWLES, J.G. (1992): "Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: illustration from case studies", en GOODSON, I.F. (1992): *Studying teachers' lives*. Teachers College. Columbia University Press. NY, págs. 99-152.

⁸ Se menciona el trabajo llevado a cabo por KELCHERMANS, G. (1993): "Teachers and their career story. A biographical perspective on professional development", en DAY, C. et alii (Eds.): *Research on teacher thinking: understanding professional development*. Falmer Press. Londres, págs. 198-220.

⁹ Se cita la experiencia de LE BOHEC, P. (1985): "Les co-biographies dans la formation". *Documents de L'Éducateur*. Suplemento al n.º 8, mayo 1985.

¹⁰ SMITH, L.M. et alii (1986): *Educational Innovators: then and now*. Falmer Press. London.

¹¹ GRUMET, M.R. (1990): "Voice: the search for a feminist rhetoric for educational studies", en *Cambridge Journal of Education*, 20 (3), págs. 277-282.

¹² En lo que se refiere al trabajo con diarios se mencionan el trabajo de YINGER, R.J. y CLARK, C.M. (1988): "El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor", en VILLAR ANGULO, L.M. (Dir.) *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Marfil, Alcoy, págs. 175-195.

Diversas modalidades de diarios

Los diarios pueden variar: por el contenido que recojan, por la periodicidad con que se escriben y por la función que cumplen.

Holly (1989)¹³ identifica diversos tipos de diarios en función de la modalidad de narración que se emplea:

- *Journalistic writing*: de naturaleza fundamentalmente descriptiva y siguiendo las características propias del periodismo.
- *Analytical writing*: el observador se fija en los aspectos específicos y/o en las diversas dimensiones que forman parte de la cosa que se desea observar.
- *Evaluative writing*: es una forma de abordar los fenómenos descritos dándoles un valor o enjuiciándolos.
- *Ethnographic writing*: el contenido y sentido de lo narrado (aun permaneciendo en el marco de las descripciones) toman en consideración el contexto físico, social y cultural en el que se producen los hechos narrados. Los eventos narrados aparecen como parte de un conjunto más amplio de fenómenos que interactúan entre sí.
- *Therapeutic writing*: el contenido del diario y el estilo empleado sirven para descargar las tensiones de quien lo escribe, es un proceso de catarsis personal.
- *Reflective writing*: cuando la narración responde a un proceso de *thinking aloud* tratando de clarificar las propias ideas sobre los temas tratados.
- *Introspective writing*: el contenido del diario se vuelve sobre uno mismo (nuestros pensamientos, sentimientos, vivencias, etc.).
- *Creative and poetic writing*: la narración responde no solamente a los criterios de reflejar la realidad (como en el modelo periodístico) sino a la posibilidad de imaginar o recrear las situaciones que se narran.

Como puede suponerse, no todas estas modalidades de diarios de clase tienen el mismo sentido en la investigación ni similar capacidad de impacto en el proceso de desarrollo profesional de los profesores. Pero son un buen reflejo de la gran versatilidad del instrumento y de las distintas formas de presentación que puede adoptar.

Desde mi punto de vista, son dos las variables básicas que nos interesa destacar en los diarios:

- La *riqueza informativa* que el diario aporta y que es tanto más rica cuanto más polivalente sea la información que se ofrece en él. Los diarios sólo descriptivos resultan pobres para acceder a la dimensión personal. Los

¹³ HOLLY, M.L.: Ob. cit., págs. 61-81.

diarios sólo introspectivos pierden sentido al no quedar establecido el marco de referencia externo en el que los hechos o vivencias narrados acontecen. Lo bueno de un diario, lo que le convierte en un importante documento para el desarrollo personal, es que en él se pueda contrastar tanto lo objetivo-descriptivo como lo reflexivo-personal.

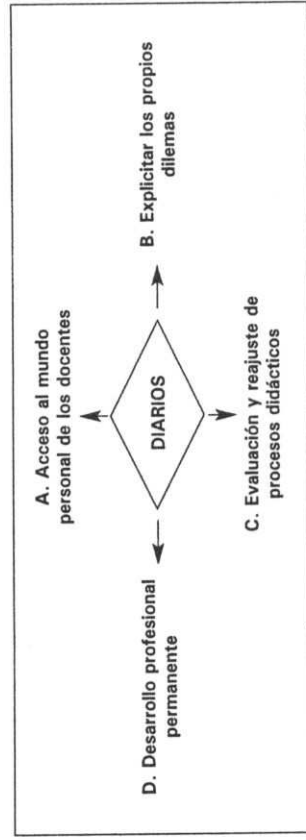
- La *sistematicidad de las observaciones recogidas*. La principal aportación de los diarios con respecto a otros instrumentos de observación es que permiten hacer una lectura diacrónica sobre los acontecimientos. Con ello se hace posible analizar la evolución de los hechos.

ÁMBITOS DE IMPACTO FORMATIVO DE LOS DIARIOS

Como he señalado en un punto anterior, quisiera destacar aquí algunas de las posibilidades del trabajo con diarios en las iniciativas de formación continuada (*life-long learning*) del profesorado.

Como sucede con cualquier instrumento técnico perteneciente al ámbito de la investigación educativa, los diarios pueden emplearse tanto con una finalidad más estrictamente investigadora como con una finalidad más orientada al desarrollo personal y profesional de los profesores. Con frecuencia ambas misiones se combinan y complementan.

Pretendo referirme aquí a cuatro ámbitos que están recogidos en el cuadro siguiente.



Cuadro nº 1: Ámbitos de impacto de los diarios

Acceso al mundo personal de los docentes

Como señalé en la introducción refiriéndome a mi propia experiencia en Brasil, los diarios permiten a los profesores revisar elementos de su mundo personal que frecuentemente permanecen ocultos a su propia percepción, mientras están involucrados en las acciones cotidianas del trabajo.

Esta dimensión "personal" de nuestro trabajo constituye un área normalmente "opaca" a los instrumentos de observación habituales. Resulta difícil acceder a ella. Y si ese acceso viene condicionado por el propio instrumento utilizado (por ejemplo, cuando se emplean cuestionarios) la "versión" ofrecida puede resultar poco "natural". Los diarios sí permiten franquear esa "opacidad" (Gürpide, Falcó y Bernard, 2000).¹⁴

También constituye una dimensión prácticamente inaccesible a la formación. Pese a que todo el mundo reconoce su importancia en el ejercicio profesional, pocos modelos de formación de profesores han logrado introducir mecanismos capaces de impactar en esa zona del desarrollo personal. Se diría que la Universidad, como instancia formativa, renuncia a "formar" la personalidad de los futuros profesores y se contenta con "ilustrarlos" en las diversas disciplinas.

Gardiner¹⁵ ha remarcado esa dicotomía entre los modelos de formación refiriéndose a "modelos centrados en los aprendizajes públicos" (aquellos que centran la formación en los contenidos de las diversas disciplinas) y "modelos centrados en los aprendizajes personales" (que conceden importancia al desarrollo personal y a los significados que cada futuro profesor va dando a su experiencia).

También Bullough y Gitlin¹⁶ señalan la enorme importancia que en los procesos de formación de maestros tiene el hecho de que los estudiantes tengan la posibilidad de identificar y revisar sus propias teorías y creencias personales sobre los diversos aspectos que están vinculados a su futura profesión (los niños, la educación, el aprendizaje, la disciplina, etc.).

Es fácil darse cuenta de la gran importancia que tienen los diarios en esta segunda orientación como instrumento para propiciar el conocimiento y desarrollo personal.

Miles (1998)¹⁷ recuerda lo importante que ha sido ese reto para la investigación educativa. En la revisión que realiza de las etapas por las que ha pasado la innovación educativa en los últimos cincuenta años, experiencias que él ha vivido personalmente, hace referencia constante a cómo desde la primera etapa de los años 50-60 los cambios en educación estaban ligados a un mejor conocimiento de las dimensiones personales de los profesores.

Mi experiencia en el caso de los profesores de la Educación Infantil no sólo confirma sino que hace más importante y dramática la importancia de esta dimensión personal. La implicación personal de los profesores (la forma en

¹⁴ GÜRPIDE, C.; FALCÓ, N. y BERNARD, A. (2000): *El diario personal*. Edit. Pamiela. Villalba.

¹⁵ GARDNER, D. (1989): *The anatomy of Supervision*. Open University Press. Washington, DC.

¹⁶ BULLOUGH, R.V. y GITLIN, A.D. (1994): "Challenging Teacher Education as Training: four propositions", en *Journal of Education for Teaching*, 20 (1), págs. 67-81.

¹⁷ MILES, M.B. (1998): "Finding keys to School Change: a 40 year Odyssey", en HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; FULLAN, M. y HOPKINS, D. (Edits.): *International Handbook of Educational Change*. Kluwer Academic Publishers, págs. 37-69.

que ellos mismos como personas se van a ver envueltos en el trabajo, así como la medida en que este trabajo se va a ver condicionado por las características y cualidades personales de los profesores) está en relación directa con el grado de vulnerabilidad y dependencia de las personas con las que trabajan. De ahí que los profesores de niños pequeños, o quienes atienden a sujetos con deficiencias o minusvalías desarrollen, por lo general, un nivel de implicación personal mucho más fuerte.¹⁸

Es justamente en esas "experiencias fuertes" cuando el diario cumple un papel importante como elemento de expresión de vivencias y emociones. Escribir sobre sí mismo trae consigo la realización de los procesos a los que antes he hecho alusión: se racionaliza la vivencia al escribirla (lo que tenía una naturaleza emocional o afectiva pasa a tener, además, naturaleza cognitiva con lo cual se hace más manejable); se reconstruye la experiencia y con ello se tiene la posibilidad de descentrarse de ella y analizarla; y, en caso de deseárselo, se facilita la posibilidad de socializar la experiencia compartiéndola con un asesor personal o con el grupo de colegas.

Explicitar los propios dilemas

Los diarios son un estupendo recurso para elicitar (hacer explícitos) los propios dilemas con respecto a la actuación profesional.

Ya he desarrollado ampliamente el concepto de dilema en trabajos anteriores. Pero quisiera recordar aquí algunos de sus aspectos básicos que sirven como referente conceptual al trabajo con los diarios.

Por lo que se refiere a este trabajo voy a utilizar el concepto de *dilema* para referirme a todo el conjunto de situaciones bipolares o multipolares que se le ofrecen al profesor en el desarrollo de su actividad profesional. Es un dilema por ejemplo cómo compaginar las exigencias de los programas oficiales con las necesidades concretas de nuestros alumnos; y lo es también cómo desarrollar la evaluación de una alumna concreta a la que no queremos le quede una impresión negativa de sus resultados pese a ser éstos claramente insuficientes.

En cada una de esas situaciones problemáticas (que pueden ser puntuales o generales) el profesor ha de optar, y de hecho lo hace, en un sentido u otro (en la dirección de uno u otro de los polos del dilema). Ni el proceso de identificación ni el de resolución de los dilemas es siempre consciente para el profesor. Y es claro que cada profesor es más sensible (y por eso se centra más en ellos) a unos dilemas que a otros y centra su actuación y su relato de esa actuación (es el caso de los diarios) en torno a unos dilemas concretos. Leyen-

¹⁸ No resulta infrecuente encontrarse con maestras de niños pequeños angustiadas o lloras porque se sienten incapaces de resolver los problemas que presentan los niños pequeños o sus familias. También podemos constatar cómo ese nivel intenso de implicación personal convierte a estos grupos profesionales en más vulnerables a depresiones y problemas de salud.

do los diarios de los profesores se va viendo con claridad unas veces, entre líneas otras, cuáles son los dilemas que más preocupan a ese profesor, y en relación a qué situaciones dilemáticas de la acción instructiva desarrolla su procesamiento de la información y toma de decisiones.

Ese ha sido uno de los propósitos de mi trabajo cuando contacto con profesores que los habían realizado: *identificar los dilemas que iban apareciendo en el diario e inferir cuáles eran los procesos deliberativos y de resolución práctica que los profesores ponían en marcha con respecto a dichos dilemas.*

Dos aspectos del concepto de *dilema* son especialmente importantes, en el análisis cualitativo de la actuación de los profesores:

- a) Los dilemas son constructos descriptivos (esto es, identifican situaciones dialécticas y/o conflictivas que se producen en los procesos didácticos) y próximos a la realidad. Se refieren, no a grandes esquemas conceptuales, sino a actuaciones concretas referidas a situaciones problemáticas en el desarrollo de la clase.
- b) Rompen un poco la idea de la linealidad de la conexión pensamiento-acción. En los dilemas, el pensamiento-deseo puede estar claro sin estarlo la acción, así como es obvio que los sujetos más necesitados precisan mayor dedicación por parte del profesor, está menos claro que pueda dedicárselos a ellos una parte importante de la clase u organizar en torno a ellos las actividades normales diarias. A nivel de acción las contradicciones no son algo excesivamente extraño ni incongruente: forman parte del desarrollo de la acción, de la dialéctica entre lo deseable y lo posible, y expresan la participación en ella de componentes no-lógicos: situacionales, personales, simbólicos, etc. (Jackson, 1975; Leinhardt y Greno, 1984).

Ambos aspectos conforman postulados ampliamente aceptados en el ámbito del estudio del pensamiento de los profesores.

Una característica fundamental del trabajo didáctico es que debe ser desarrollado en un contexto flexible y que cambia constantemente. Por esta razón han tenido tan poco éxito los modelos didácticos basados en propuestas rígidas o preestablecidas (modelos directivos, tecnológicos, modelos basados en el procesamiento de la información, etc.). En general, las clases se llevan a cabo en el marco de una dinámica muy fluida y dependiente del contexto. Resulta habitual que los planes de trabajo predisuestos por los enseñantes acaben desviándose del rumbo establecido en virtud de las circunstancias externas. Como señalaba Doyle, las clases se caracterizan por su condición de multidimensionalidad, simultaneidad e imprevisibilidad. Los dilemas, en tanto que herramientas conceptuales para el análisis de las actuaciones docentes, se acomodan bien a esa complejidad de la clase y permiten comprender la naturaleza desafiante de la acción didáctica a la que el profesorado debe hacer frente. Por eso

podemos decir que trabajar con los dilemas para analizar la actuación de los profesores en clase resulta muy interesante. Y esto, por varias razones.

1) Por un lado, el dilema refleja bien la idea de la inmediatez e ilogicidad de la situación "clase" y del particular afrontamiento que el profesor hace de su aproximación al aula. En ese sentido se ha referido, por ejemplo, Jackson (1975) a la diferente "racionalidad" que subyace a la fase preactiva (de preparación) e interactiva (de desarrollo "in situ") de la enseñanza. La fase preactiva está saturada de una intencionalidad racionalmente configurada; es, por lo general, un discurso internamente congruente (congruencia entre principios y propuestas de acción). En la fase interactiva esa racionalidad intrínseca del discurso decae: la acción del profesor es más inmediata, más "real" y por tanto más sujeta a la influencia de condiciones variables y dialécticamente presentes en el proceso instructivo. Ha de responder, además, a la necesidad de construir decisiones inmediatas en contextos imprevisibles. La idea de Jackson es clara:

La inmediatez de la vida de la clase, los signos pasajeros en los que el profesor confía para determinar sus movimientos docentes y para evaluar la eficiencia de sus actos, hace que nos preguntemos si es apropiado emplear modelos convencionales de racionalidad como representativos del comportamiento del profesor en clase (pág. 179).

Esta idea de la naturaleza dinámica de la acción práctica en clase es algo ampliamente aceptado en los actuales planteamientos sobre la enseñanza. Parece claro que las decisiones prácticas de los profesores se ajustan poco, tanto a la estructura formal y simple que describen los modelos cognitivos, como a las representaciones de los procesos decisionales de los propios profesores que surgen de estudios de laboratorio o descontextualizados (modelos del *policy capturing*, por ejemplo). Como ha señalado Lampert (1985) el hecho de "estar en clase" dota al profesor de una perspectiva particular de la situación y del dilema que en ella se le plantea (perspectiva que es distinta de la que tienen aquellos que ven la situación desde fuera). También Shulman (1983) es contundente al respecto:

Desde el momento en que la enseñanza es interactiva, con la conducta del profesor proyectada sobre el alumno, resulta ridículo, en principio, establecer directrices sobre cómo debe ser la actuación del profesor... La enseñanza es el prototipo de una empresa idiográfica, individual, clínica. La política educativa implica lo remoto, lo nomotético, lo insensible (pág. 488).

2) Por otro lado, la gestión práctica de la clase no sólo a nivel inmediato sino a nivel general (curricular, por decirlo de alguna manera) es una tarea esencialmente problemática (esto es, constituida por posibilidades de acción alternativas y, a veces, incluso contrapuestas).

La forma habitual de afrontar esta complejidad es aplicar estructuras de simplificación sobre el universo de datos que constituyen la realidad multidimensional.

mensional de la clase y de la vida del aula. Así es como procede el profesor en el *procesamiento de la información* que da pie a su *toma de decisiones*.

La relación de este proceso de simplificación con los dilemas queda desatada por Clark (1978) cuando señala:

(El modelo de procesamiento de la información)... describe al profesor como una persona que se enfrenta con una tarea ambiental muy compleja, que hace frente al ambiente simplificándolo, esto es, atendiendo a un pequeño número de aspectos del mismo e ignorando otros. A esas porciones simplificadas del ambiente se les denomina *espacios problemáticos* (pág. 3; la cursiva es mía).

Ésta es, desde el punto de vista del enfoque de dilemas, una cuestión clave: por lo general, la dinámica de funcionamiento de una clase se desenvuelve en términos de afrontamiento de dilemas o "espacios problemáticos". La enseñanza aparece como una profesión cargada de dilemas, plagada de conflictos internos que son imposibles de resolver, y entorpecida en su desarrollo por contradicciones esenciales entre sus propios objetivos (Berlak y Berlak, 1981; Dreeben, 1970; Lampert, 1984, 1985; Lortie, 1975).

3) En tercer lugar, ese sentido de lo "problemático", como componente básico de la gestión de la enseñanza, vuelve a conectar el trabajo de los profesores con lo que es la perspectiva práctica de los profesionales en general (la forma básicamente reflexiva pero utilitaria en que dichos profesionales abordan la "complejidad", "incertidumbre", "inestabilidad", "singularidad" y "conflicto de valores" que connotan el espacio de las profesiones prácticas).

Ackoff (1979) ha sido muy explícito en este punto al referirse al mundo profesional (el profesional en tanto que gestor de intervenciones prácticas en contextos complejos):

Los gestores no se enfrentan a problemas independientes entre sí, sino a situaciones dinámicas que consisten en sistemas complejos de problemas que interactúan entre sí. Yo llamo a tales situaciones *confusiones*. Los problemas se abstraen de las confusiones por medio de análisis: los problemas son para las confusiones como los átomos para las tablas y cuadros. *Los gestores no resuelven problemas, gestionan confusiones* (citado por Yinger, 1986, pág. 115; las cursivas son mías).

4) Y para cerrar el argumento, esta idea de la enseñanza como *gestión profesional de espacios problemáticos*, nos vuelve a situar ante el *leitmotiv* básico del paradigma: el profesor es un profesional racional. Y lo es, no sólo porque es bueno y deseable que lo sea, sino porque, entendida la enseñanza como contexto práctico (complejo, incierto, inestable...) en el que ha de ir resolviendo dilemas prácticos (unos más referidos a lo inmediato y otros más vinculados al sentido general de las acciones instructivas), la reflexividad aparece como una condición profesional necesaria.

A ello se refiere Yinger (1986) al describir cuáles son desde esta perspectiva las "destrezas del práctico":

Las destrezas para estas situaciones (se refiere a las situaciones prácticas complejas, inciertas, inestables, etc.) no son la aplicación sistemática de modelos predeterminados o técnicas estandarizadas. Estas situaciones requieren el uso ingenioso de las destrezas del "práctico", destrezas tales como el *descubrimiento del problema y su formulación*; y el *diseño, intención y adaptación flexible de intervenciones*" (pág. 115; las cursivas son mías).

Desde esta perspectiva, una de las características básicas del dilema en cuanto a compromiso a resolver racionalmente por el profesor es su naturaleza singular y dependiente de la situación. Aunque al profesor puedan plantearse problemas generales (los grandes problemas de la escolarización a que aluden Berlak y Berlak, 1981), a él se le presentan en un contexto singular y con unas características particulares que ha de afrontar en un contexto específico de condiciones. James (1969) lo ha expresado de una manera muy expresiva:

En sentido estricto cada dilema real se produce en una situación que es única; y la exacta combinación de ideales realizados e ideales defraudados que cada decisión crea es, en cada caso, un universo sin precedentes para el que no existe una regla anterior que sea plenamente adecuada (pág. 187).

Eso es, precisamente, lo que caracteriza al profesor como profesional racional: sus acciones son acciones en un contexto indeterminado cuyas vinculaciones con las normas generales y cuyo sentido singular ha de ser capaz de discriminar para adaptar a esa conjunción dialéctica sus decisiones. En ese sentido se habla del profesor como práctico, esto es que pone su conocimiento en acción en situaciones concretas, y de la enseñanza como actividad exploratoria en la que se va conjugando lo deseable con lo posible y lo conveniente en cada situación. Ése es, por otra parte, el concepto de "investigación" aplicado a la enseñanza (Stenhouse, 1984).

Creo que con estos cuatro puntos queda suficientemente explicitado el sentido de los dilemas y la importancia que su estudio tiene en el marco del paradigma del pensamiento del profesor. El argumento, en síntesis, viene a proponer que la enseñanza es en sí misma un evento complejo que los profesores codifican y afrontan en términos de "espacios problemáticos" a los que pretenden dar respuestas prácticas. Tal planteamiento de la enseñanza conlleva a su vez una concepción del profesor como profesional racional.

El enfoque de dilemas constituye tanto una *definición estipulativa* como, y sobre todo, una *definición programática* de la enseñanza, en términos de Schefler (1970). Con ello, por un lado, se señala-estipula algo que constituye, desde esta particular percepción de la enseñanza, una de sus características fundamentales: su naturaleza deliberativa y práctica y el sentido que ambos términos tienen en este contexto. Por otro lado, se pretende, además, hacer un dis-

curso sobre cómo deberían funcionar las cosas del mundo de la enseñanza (el diseño curricular, la formación del profesorado, su planteamiento profesional de la clase, el estudio de la enseñanza, etc.).

Quiero con ello decir que abordar el estudio del profesor desde la perspectiva de los dilemas no concluye en la mera definición de términos e identificación de los dilemas recogidos por los diarios de los profesores. Supone una toma de postura que desborda la estructura habitual de la investigación en lo que tiene de mera constatación de si aparecen o no dilemas en los relatos de los profesores y cuáles son éstos.

En el fondo de este trabajo subyace todo un discurso en torno a la racionalidad y la reflexión y a cómo ello, por sí mismo, supone una mejora cualitativa de la enseñanza con respecto a formas no deliberativas o críticas del hacer práctico docente.

De esta manera, la conciencia (la consciencia) se postula como componente básico del hacer práctico docente. Tanto mejores profesionales serán los profesores, ha señalado Oberg (1984) cuanto más conscientes sean de sus prácticas y cuanto más reflexionen sobre sus intervenciones. Como he escrito yo mismo en otro trabajo, "la reflexión sobre la propia práctica, la introducción de planteamientos reflexivos en la acción instructiva hace que salgamos de un terreno de certezas dadas por otros y de rutinas procedimentales, etc., para pasar a un terreno de toma de decisiones, de debate, de inseguridad, de creación...". En el fondo de todo esto subyace, como marco conceptual y como marco axiológico y propositivo, la necesidad de aproximarse a lo que Pérez Gómez (1984) ha denominado "competencia epistemológica" que conlleva un modelo de profesor como profesional que utiliza de manera sistemática procedimientos de indagación, que es capaz de manejar los resultados de las investigaciones aplicables a su actividad y de convertirse él mismo en investigador de su práctica.

En definitiva, la peculiaridad de los dilemas está en que la forma en que los profesores los identifican y les hacen frente, combina la doble dimensión de los profesionales de la educación: la dimensión conocimiento (componente intelectual) y la dimensión de las características personales de cada uno (componente personal y emocional). A través de los diarios suele quedar claro, unas veces de forma explícita, y en otras ocasiones de forma implícita y entre líneas, cuáles son los dilemas que más perturban a los profesores, cómo cada uno de ellos lo construye cognitiva y emocionalmente y qué mecanismos emplea en orden a resolverlos. Por todo ello los diarios constituyen una vía excelente para acceder, al menos en la medida en que ellos lo deseen y/o lo permitan, a los dilemas prácticos de los profesores.

Evaluación y reajuste de procesos didácticos

Esta virtualidad de los diarios viene vinculada a la característica de la "continuidad" y "sistematicidad" de los registros recogidos en el diario.

Es en este apartado donde cabe incluir el uso didáctico del "diario de clase" o "diario de aula" como se le ha llamado a veces. Dos vías principales sigue el uso de los diarios en este sentido: el diario (de alumnos o profesores) usado como recurso para recoger la marcha de la clase y el diario como recurso orientado a la investigación y evaluación de los procesos didácticos.

Son numerosas las experiencias en las que los profesores piden a sus alumnos que realicen un diario de clase. En algunos casos la demanda es general y va dirigida a todos. En otros casos, se plantea como tarea que ha de realizar alguno de ellos (a veces rotando de forma que todos tengan que hacerlo) quien se convierte así, durante ese día o periodo de tiempo en una especie de notario o relator de lo que sucede en clase. Celestin Freinet¹⁹ ya había recogido esta posibilidad de usar los diarios de los alumnos y alumnas como recurso de aprendizaje y de narración de la experiencia escolar.

Han resultado muy interesantes por sus efectos sobre el aprendizaje y el desarrollo de competencias metacognitivas en los estudiantes, las experiencias en que el diario es usado como instrumento de registro del proceso de aprendizaje que van siguiendo los alumnos. Se les pide que vayan reflejando en su diario la elaboración personal que van haciendo de lo que se va tratando en clase. De esta manera, los docentes cumplen el doble objetivo de evitar que las clases se conviertan en meros procesos de recepción pasiva de informaciones y/o nociones conceptuales y de garantizar que los alumnos y alumnas reelaboren personalmente las cuestiones que se van tratando y debatiendo en clase. En algunos casos los docentes utilizan ese diario como expresión del trabajo personal de cada alumno y evalúan su materia sobre la base del diario de clase. El diario adquiere así las mismas virtualidades prácticas de los portafolios.

El afianzamiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza ha reforzado enormemente la posibilidad de utilizar "diarios" como recurso de seguimiento por parte de los docentes, e incluso como procedimiento para compartir experiencias entre los propios alumnos. La mayor parte de las plataformas digitales para la enseñanza (semipresencial, a distancia o simplemente combinada con la presencial) incluyen espacios en los que los estudiantes (y también el profesorado u otros colaboradores) pueden ir redactando su diario. Ese diario puede tener un acceso restringido (abierto sólo al profesor o a los compañeros de grupo de trabajo, etc.) o abierto (de manera que todos los compañeros y compañeras de clase puedan ir siguiendo el particular proceso de trabajo que sigue cada uno de sus condiscípulos).

En ciertas disciplinas (las experiencias abundan más en el campo de las humanidades, pero también las hay en otros espacios disciplinares) el diario aparece como un recurso privilegiado para reflejar cómo cada alumno va

¹⁹ FREINET, C. (1974): *El diario escolar*. Barcelona, Laia.

construyendo su conocimiento disciplinar, tanto en su dimensión conceptual como en lo que se refiere a la dimensión actitudinal y a la "visión" general de los temas que acaba configurando en su mente.²⁰

Los diarios pueden convertirse, también, en el registro más o menos sistemático de lo que sucede en nuestras clases. Podría ser usado individualmente o en grupo, escrito por el profesor o por los alumnos, abordando temáticas generales (contando lo que sucede en clase y dando, por tanto, una visión general de la misma) o temáticas más concretas (escribiendo sobre cuestiones seleccionadas en función de su relevancia, de su oportunidad o de su interés por algún motivo. De cualquiera de las modalidades de uso del diario que empleemos podremos extraer una especie de radiografía de nuestra docencia).

Junto a elementos más genéricos y misceláneos (referidos a diversas cuestiones sin un orden estricto) pueden incorporarse a los diarios aspectos más específicos y predeterminados (relacionados normalmente con aspectos de los cuales nos interesa tener una información más concreta y sistemática).

Por ejemplo, podemos estar interesados en ir recogiendo en el diario la dinámica que se produce con la incorporación al grupo de un niño con necesidades educativas especiales, o las conductas agresivas que van apareciendo, o los sistemas de relación con los adultos que desarrollan los niños, etc.

Tanto las informaciones más naturales e incidentales como las más prefijadas van a permitir que nos hagamos una idea, global y en perspectiva, de qué tipo de dinámicas se han ido produciendo en nuestra clase, cómo han evolucionado y de qué manera nos han afectado. Y esa "visión" de nuestra clase nos vendrá dada con todas las virtualidades que el diario posee en cuanto instrumento de descripción: la perspectiva diacrónica, la posibilidad de reconocer los dilemas, la constancia directa y próxima sobre eventos y situaciones que se hayan ido produciendo en momentos concretos, la aportación de hechos pero también de vivencias, etc. Por otro lado, la posibilidad de extraer patrones de actuación, de identificar puntos fuertes y débiles, resulta también patente. Y de ahí se deriva la consecuencia lógica de poder incorporar a nuestras clases aquellos reajustes que resulten pertinentes.

Esas "informaciones densas" que exigen los metodólogos para poder hacer un análisis válido de las situaciones aparecen de una manera muy clara en los diarios. Basta recoger las redundancias temáticas (los asuntos a los que se va haciendo mención) y la evolución de los análisis y valoraciones que hemos ido incorporando para poder establecer una buena radiografía de los procesos.

²⁰ La revista *Cuadernos de Pedagogía* dedicó un número monográfico al tema de los diarios escolares con interesantes experiencias del uso de diarios en diversos contextos didácticos. Véase: BLANCO, N.; GIL, P.; LAGARES, E.; ORDÓÑEZ, F.J.; PÉREZ, A.; TEJERO, A. (2001): "Escribir para comprender", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 305 (Sept.), págs. 58-61. MEDINA, J.L. (2001): "El diario del profesor, un reflejo del aula", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 305 (Sept.), págs. 67-70.

Obviamente, un uso de los diarios con este propósito, añade nuevas condiciones técnicas a su desarrollo. Los diarios deben aproximarse a lo que Holly denominaba "diarios etnográficos", es decir, narraciones en las que se tome en consideración también los elementos de la situación en que se han producido los eventos narrados. Deben, igualmente mantener una especial atención en la sistematicidad y representatividad de las observaciones.

Decíamos que la otra modalidad de uso de los diarios se refiere a su empleo como *instrumento de investigación* de los procesos de enseñanza. Porlan (1987) y Porlan y Martín (1991) han insistido en esta aportación de los diarios a la enseñanza. Desde la perspectiva de la investigación cualitativa (tanto en su orientación más naturalista y descriptiva como en los enfoques personalistas e interpretativos) los diarios ofrecen una vía potente de acceso al estudio "riguroso" y "vigoroso" de los procesos de enseñanza. Han sido especialmente útiles en los numerosos estudios para acceder a las creencias, concepciones y conocimiento profesional de los docentes en el marco del paradigma del pensamiento del profesor (*teacher thinking*) tan potente en las últimas décadas.

La aportación principal de los diarios en este ámbito tiene que ser analizada tomando en consideración algunas de sus características propias como recurso de investigación. Por un lado, el amplio y variado registro de elementos de información que ofrece: desde datos a análisis, de descripciones a reflexiones, de extractos de documentos a interpretaciones personales, de narraciones sobre hechos pasados a hipótesis y anticipaciones. Todo ese *pool* de datos cabe en un diario. Por otra parte, se trata siempre de informaciones que han sido elaboradas y convertidas en relato desde la particular perspectiva de quien participa en el proceso "contado". Los diarios son siempre "versión de una parte", pero esa circunstancia no hace disminuir su valor para la investigación. Antes al contrario, le añade la plusvalía de una "visión de primera mano", algo contado desde dentro. Obviamente, el investigador habrá de tomar en consideración esta naturaleza subjetivizada de los datos con los que está trabajando y deberá introducir los mecanismos de contraste y triangulación que equilibre el peso de las diversas perspectivas y dimensiones del hecho estudiado.

No menos importante en este uso del diario como recurso de investigación es el propio hecho de que convierte a quienes lo escriben: profesores, alumnos, colaboradores, etc., en investigadores. De esta manera en el diario se integran tres posiciones complementarias: la del *actor* (el que hace o participa en las acciones que son narradas en el diario); la del *narrador* (el que se sitúa fuera de la acción, la cuenta) y la del *investigador* (el que se aproxima a los hechos con espíritu de búsqueda, con hipótesis a comprobar, con un esquema conceptual y operativo que le permitan leer, analizar, valorar y mejorar las acciones narradas). Por eso se ha insistido reiteradamente por cuantos hemos trabajado con diarios, en que son muy útiles para provocar la reflexión y el mejor conocimiento de uno mismo y de sus acciones.

Así pues, como señalaba también Porlan (1987)²¹, entiendo que los diarios permiten desarrollar todo el conjunto de operaciones que conlleva la investigación:

- Recoger información significativa sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que estamos llevando a cabo y las particulares circunstancias en que lo hacemos.
- Acumular información histórica sobre el aula y lo que en ella acontece. Esa información puede referirse igualmente al centro escolar en su conjunto o a alguno de sus servicios si quien escribe el diario se refiere a ellos.
- Describir sucesos o momentos parciales. Identificar problemas que se hayan ido presentando. Hacer seguimientos de temas de interés.
- Analizar los datos y reflexionar sobre esos sucesos, momentos, problemas o asuntos.
- Imaginar explícita o implícitamente (a través de nuestras consideraciones espaciadas por el diario) soluciones, hipótesis explicativas, causas de los problemas, etc.
- Tratar el propio texto del diario como un objeto de investigación al que le son aplicables técnicas de análisis de contenido, identificación y tratamiento de indicadores varios (relativos a creencias, concepciones, ideas, conductas, etc.), identificación de redundancias, identificación de coherencias y divergencias entre distintos diarios, etc.

Desarrollo profesional permanente

Todo lo dicho en los puntos anteriores sirve para poder justificar esta virtualidad de los diarios. En la medida en que los profesores estamos en condiciones de reconocer nuestro mundo personal (al menos aquellas dimensiones más implicadas en nuestro trabajo) y nuestros dilemas prácticos (lo que de alguna manera nos llevará a identificar nuestros puntos fuertes y débiles y también a aquellas situaciones cuyo afrontamiento nos resulta más problemático) y estaremos en mejores condiciones para orientar nuestro crecimiento profesional (Revenga, 2001)²².

Parece evidente que la simple práctica, es decir, el llevar muchos años desarrollando una determinada actividad, no mejora sustancialmente la calidad del ejercicio profesional (al menos en aquellas profesiones de elevado nivel de complejidad, como es el caso de la enseñanza). La importancia otorgada en estos últimos años a la reflexión, a la evaluación o al aprendizaje

²¹ PORLAN, R. (1987): "El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar", en *Revista Investigación en la Escuela*, 1, págs. 63-69.

²² REVENGA, A. (2001): "Práctica de reflexión y autoformación", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 305 (Sept.), págs. 71-75.

como competencias profesionales sustantivas y necesarias para el desarrollo profesional nos remite a la necesidad de buscar instrumentos de recogida y análisis de información referida a la propia práctica que nos permita revisarla y reajustarla, si fuera preciso.

Por eso queremos destacar aquí la importancia de los diarios en ese proceso de revisión y análisis de la propia práctica profesional. Los diarios de clase, las biografías, los documentos personales en general (y también otras formas de documentación como las grabaciones en vídeo, la recogida de notas sobre nuestras clases por parte de los colegas, etc.) constituyen recursos valiosos de "investigación-acción" capaces de instaurar el círculo de la mejora de nuestra actividad como profesores. Y esto vale tanto en lo que se refiere a las *competencias globales* de todo profesor como para aquellas más vinculadas a nuestra propia especialidad (González Prieto, 2003²³, lo aplica a profesores de Educación Física, por ejemplo).

La redacción de los diarios lleva consigo todo un conjunto de fases sucesivas que facilitan el establecimiento de un proceso de aprendizaje basado en una doble categoría de fenómenos: de un lado, el proceso de hacerse consciente de la propia actuación al tener que identificar sus componentes para narrarlos; y de otro, el proceso de recodificar dicha actuación (convertir la acción en texto) lo que posibilita la racionalización de las prácticas y su conversión en fenómenos modificables (y, por tanto, mejorables).

A través de los diarios se hace posible seguir el siguiente proceso cíclico de aprendizaje que podríamos establecer en cinco etapas:

1- Los sujetos se hacen cada vez más conscientes de sus actos.

En primer lugar, se general un nivel de "arousal" o tensión psíquica mayor pues hay que estar más atento con respecto a lo que va sucediendo para poder describirlo después. Y en segundo lugar, el hecho mismo de escribir permite recorrer, a posteriori, las actividades realizadas e identificar sus componentes, lo que en definitiva redanda en un mejor conocimiento de lo realizado.

Como han podido constatar colegas italianos especialmente comprometidos en la utilización de sistemas de documentación en los procesos de formación permanente del profesorado de Educación Infantil²⁴, la principal aportación de estos sistemas es que sirve para "entrenar i ochi" (entrenar los ojos, mejorar la capacidad de ver) por parte de los enseñantes.

2- Se lleva a cabo una aproximación analítica a las prácticas profesionales recogidas en el diario.

²³ GONZÁLEZ PRIETO, R. (2003): El diario como instrumento para la formación permanente del profesor de Educación Física, en *Educación Física y Deportes*, revista digital (www.efdeportes.com). Año 9 . Nº 60. Mayo 2003, págs. 1-8.

²⁴ Pueden revisarse las aportaciones de Quinto Borghi y Ana Bondioli en un libro de próxima aparición: ZABALZA, M.A. (Edit.): *Observación y evaluación en Educación Infantil*. Narcea, Madrid.

Cuanto más analítica es la aproximación a los hechos (siempre que no se atorne tanto el análisis que acabe perdiéndose la identidad del fenómeno) más rica resulta su lectura y más consecuencias pueden extraerse de cara a su mejora. Por eso hemos insistido antes en que los buenos diarios (como las buenas observaciones) deben ser ricos informativamente, de manera tal que nos ofrezcan una perspectiva lo más completa posible de los aspectos reseñados.

3- Se profundiza en la comprensión del significado de las acciones.

Tanto la conciencia de los hechos como su conocimiento analítico permiten entrar en un nivel más profundo de comprensión del significado de los hechos recogidos en la narración (no sólo cómo son las cosas sino qué sentido tienen y cómo afectan a uno mismo, al grupo e, incluso, a la institución en su conjunto).

4- Se posibilita la toma de decisiones y la puesta en marcha de iniciativas de mejora introduciendo los cambios que parezcan aconsejables (a la vista de los datos anotados y del nuevo conocimiento de los mismos).

Los diarios de clase no suelen aparecer, normalmente, como un simple refugio de vivencias cuyo sentido se acaba y completa en la propia narración. Si así fuera, el proceso de aprendizaje no lograría superar el nivel 3 antes señalado. Pero dada la ubicación de este recurso en el ámbito de los procesos de la *action-research*, la consecuencia natural del acto de escribir y analizar los diarios es que los profesores nos hallamos en mejores condiciones para introducir y experimentar aquellos cambios que, a la vista de cómo van yendo las cosas, nos parecen oportunos.

5- Se reinicia un nuevo ciclo de actuación profesional (un nuevo estilo personal de llevar a cabo el trabajo profesional) una vez que se van consolidando los cambios introducidos.

Esta nueva situación se verá igualmente enriquecida por la continuación en el desarrollo de los diarios de clase. Con lo cual se inicia un nuevo ciclo en el que se repetirán una vez más las fases ya mencionadas de mayor conciencia de lo que se está realizando, mejor comprensión del sentido de nuestras acciones, planificación de nuevos cambios y consolidación de los mismos en un nuevo estilo personal. Es justamente así como nos instalamos en un circuito permanente de mejora de la calidad de nuestra actividad profesional.

Otros aspectos, quizás secundarios pero de gran interés del uso de los diarios en los procesos de formación permanente, se refieren a los siguientes puntos:

- a) Acostumbran a *reflexionar*, a volver atrás con una función narradora de lo sucedido.
- b) Acostumbran a *escribir*.

Suele decirse que no hay cosa que cueste más a los maestros que escribir. Como una profesión contradictoriamente "ágrafa" nos ha definido alguien

(porque debemos enseñar a escribir a los niños pero nosotros mismos nos resistimos muchísimo a escribir: nuestras experiencias, comunicaciones a congresos, artículos, etc.). Isabel Carrillo (2001:51)²⁵ ha hecho un hermoso canto a las virtudes del escribir y a lo que los diarios aportan en ese sentido: "La escritura es, de ese modo, un espacio de silencio para recordar el camino y vislumbrar las huellas dejadas, pero, al mismo tiempo, nos lleva a proyectar nuevos imaginarios a la luz de aquello que ya fue, de lo que es y del futuro que aún es incierto porque no es. Es también un espacio para el descubrimiento de cada rostro, de cada mirada, de las diferentes maneras de pensar, de sentir y de vivir la realidad".

c) Proporciona un *feedback* inmediato y permanente.

Las experiencias conllevan emociones que pierden rápidamente su vigor e intensidad, pero si uno las escribe las convierte en una realidad estable, manejable. Por otra parte, al escribir nuestras experiencias las hemos formalizado en un documento. Es decir, hemos realizado un proceso que concluye en un producto. Algo que es objetivo y real, que es nuestro y que está a nuestra disposición.

c) Facilita el compartir las experiencias y llegar a un modelo más cooperativo de trabajo.

Lo que tenemos escrito es más fácil de contar y compartir que lo que simplemente sabemos, pensamos o sentimos (por eso la gente se siente más segura cuando tiene escrita su comunicación o el mensaje que debe transmitir a los demás). "La escritura, ha escrito Santos Guerra, ayuda a sistematizar el pensamiento, facilita el intercambio, sirve de estímulo y hace posible la crítica" (en Carrillo, 2001: 52).

d) Los diarios son perfectamente compatibles y complementarios con otro tipo de técnicas utilizables en el desarrollo profesional: portafolios, cursos de formación, grupos de trabajo, etc.

²⁵ CARRILLO, I. (2001): "Dibujar espacios de pensamiento y diálogo", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 305 (Sept.), págs. 50-55.

2

Los diarios como instrumento de investigación

COMO YA HE SEÑALADO ANTES, en el conjunto de la bibliografía sobre las metodologías cualitativas aparece el diario como uno de sus instrumentos básicos (visto desde distintas perspectivas y con diferentes funciones dentro de los programas de investigación). Sin embargo son mucho menos frecuentes referencias explícitas a haberlo usado, e incluso cuanto tal referencia se hace, no viene acompañada por la aclaración de qué tipo de uso se ha hecho del diario y cómo se ha abordado la información que aporta.

Por eso entiendo que este trabajo tiene ciertamente un sentido original, pero a la vez corre serios peligros de insuficiencia y vulnerabilidad ante la falta de referencia y precedentes claros por parte de los "líderes" de la investigación cualitativa actual.

Ya he escrito sobre diarios en otras ocasiones, y de alguna manera, allí puede verse cuál es mi idea al respecto. No será preciso, pues, extenderse mucho aquí. Quisiera, en todo caso de manera lo más simplificada posible, abordar el tema de los diarios, desde los siguientes puntos de vista:

- El diario en el contexto de los *documentos personales y materiales autobiográficos*.
- El diario como instrumento de análisis del *pensamiento de los profesores*.
- Salvaguardias metodológicas en la investigación con diarios.

El conjunto de estos puntos servirá para expresar cuál es el estado actual de nuestra investigación sobre el pensamiento del profesor por lo que se refie-

re a la parcela específica del trabajo con diarios (aunque en estos momentos estamos trabajando ya con diarios de prácticas de los alumnos, lo cual significaría abrir una nueva línea de trabajo en la que se mantiene el instrumento, pero se complementa el contenido y función de la línea investigadora).

LOS DIARIOS EN EL CONTEXTO DE LOS DOCUMENTOS PERSONALES Y MATERIALES AUTOBIOGRÁFICOS

Han sido muy numerosos los trabajos durante estos últimos años que han planteado la importancia de los documentos personales en el estudio cualitativo de las realidades humanas y sociales (Allport, 1942; Balan y otros, 1974; Bertaux, 1980, 1981; Dollard, 1965; Ferrarotti, 1983a, 1983b; Ginsburg, 1979; Morin, 1980; Plummer, 1983; Sarabia, 1985; Szecepanski, 1978). En el ámbito específico de la investigación educativa los textos son menos abundantes (Berk, 1980; Burgess, 1984, 1985; Collins, 1979; Grumet, 1980; Pinar, 1980, 1981; Van Manen, 1975).

Al hablar de documentos personales me estoy refiriendo básicamente a las **biografías, autobiografías, historias de vida y diarios**, junto a otros documentos menores como **cartas, informes**, etc. Mercadé (1986) nos aporta diversas definiciones de los documentos personales:

"Se denomina documento humano o personal aquel en el que los rasgos humanos y personales del autor se expresan de tal forma que el lector conoce lo que él opina acerca de los acontecimientos que en el documento se refieren" (Gotschalk).

"Un documento personal es, para nuestros fines de investigación, aquel que descubre la toma de posición de uno que participa en ciertos hechos con respecto a estos hechos" (Angell).

"(Es documento personal) todo aquel documento revelador de sí mismo, que de manera intencional o no intencional suministra información respecto a la estructura, dinámica y funcionamiento de la vida mental de su autor" (Allport).

"(El documento personal es) un relato en el que se da cuenta de la experiencia de una persona que expone su actividad como ser humano y como participante de la vida social" (Blumer).

"En una interpretación amplia de la denominación 'documento personal', llamaremos así no solo a toda clase de autobiografías, diarios, memorias, sino también cartas, transcripciones literales de declaraciones de testigos, confesiones, entrevistas, así como todos los otros documentos que tienen como contenido una cristalización de estados psíquicos de una persona cualquiera (*projective documents*)" (Szecepanski).

Su aparición y desarrollo ha ido parejo a la aparición y desarrollo de los nuevos enfoques cualitativos en el conjunto de las Ciencias Sociales (funda-

mentalmente Antropología, Psicología, Sociología e Historia). Balan (1974) señala este resurgimiento en los siguientes términos:

"Hace diez o quince años daba la impresión de que las historias de vida, con la sana excepción de su uso en psicología clínica estaban muertas. La técnica se hallaba entonces demasiado asociada con la impresión, la subjetividad y hasta cierto romanticismo de una ciencia social de un pasado aparentemente remoto y superado. Se la identificaba con dos corrientes. Por una parte con la antropología europea y norteamericana y por otra con la época de oro de la escuela de Chicago, donde se usó desde Thomas y Znaniecki en adelante" (pág.7).

La mayor parte de los estudiosos situán en Thomas y Znaniecki, con su obra ya clásica en los estudios sociales *The Polish Peasant in Europe and America* (1919), el comienzo del resurgir de esta corriente metodológica centrada en la utilización de los documentos personales como recursos de la investigación científica. Corriente que ha llegado a convertirse hoy día en patrimonio común de buena parte de las Ciencias Sociales (desde la Sociología hasta la Educación, incluyendo naturalmente a la Antropología, la Psicología Social, la Lingüística, la Medicina, la Historia, etc.).

De todas formas el uso que las distintas parcelas del saber social hacen de los documentos personales varía mucho: la Historia reconstruye biografías y épocas a través de dichos documentos, la Sociología trata de inferir estructuras sociales generales a través de descripciones exhaustivas de múltiples espacios personales; en Pedagogía nos sirve para explorar la dinámica de situaciones concretas a través de la percepción y relato que de ella hacen sus protagonistas; en Psicología clínica es el espacio personal individual de cada sujeto el que se convierte en objeto de estudio; en Antropología supone la forma de llegar a las vivencias idiomáticas y formas de vida propia de grupos o comunidades, etc.

La cuestión conceptual básica que se dirime en este tipo de estrategia metodológica es tratar de responder a la doble exigencia de centrar el análisis en situaciones concretas, integrando la doble dimensión referencial y expresiva de los hechos. Y esto se ha resuelto desde una doble perspectiva: bien accediendo a lo objetivo de la situación a través de la versión subjetiva que de ella dan los sujetos (Antropología, Sociología, Psicología social) bien centrando el trabajo en la percepción subjetiva que suministran los actores, de manera que lo subjetivo se convierte en objeto en sí mismo de la investigación cuya interpretación se sitúa en el marco de los datos objetivos que el propio documento personal proporciona (tal es el caso del estudio de los diarios de los profesores, de los estudios de Psicología clínica, de los estudios biográficos, etc.).

Hernández (1986) describe esta doble dimensión-aportación de los documentos personales (en su caso desde la perspectiva de la Sociología):

"El valor instrumental de este método reside en su capacidad de reproducir la vivencia concreta de los casos a través de la experiencia acumulada; es

decir, significa la formulación consciente del devenir social por parte de los sujetos. Se persigue con ello destacar el valor de la *propia historia* de la persona o del grupo social.

En términos generales, éstas son las dos características que definen la utilidad científica del relato biográfico: por una parte, su aspecto documental y, por otra, su capacidad de poner en relación el nivel 'micro' del tiempo biográfico y el contexto 'macro' del tiempo histórico, porque representa la realidad en términos de proceso. La originalidad de la sociología cualitativa consiste en interconectar el caso estudiado con la dinámica general del proceso social al introducir la vivencia personal en su contexto social" (pág. 285).

Como en todo el espacio teórico y metodológico de la investigación cualitativa el *dilema fundamental* que caracteriza el trabajo con documentos personales es la interrelación entre el *caso* y la *realidad general*. Este dilema teórico y metodológico afecta sobre todo a aquellos procesos de investigación en los que la pretensión es conocer lo general a través de lo individual (caso de la Sociología, por ejemplo). El dilema es menos dramático cuando, como sucede en nuestro caso, el objeto de estudio es precisamente lo individual, sin pretensiones de generalización (o con la pretensión de llegar tan solo a *generalizaciones intermedias*, es decir, a poder referir los hallazgos a grupos próximos y homogéneos). Como han señalado Wiseman y Aron (1969):

"El término 'estudio de casos' generalmente induce a pensar en lo individual, pero los grupos, las instituciones y las comunidades de iguales pueden ser objeto de estudios de casos (...) a través de los cuales se intenta comprender al individuo, su situación y su comportamiento en la configuración total de factores que le afectan a través del tiempo".

Planteadas la cuestión a nivel de controversia de métodos (lo cualitativo frente a lo cuantitativo, lo empírico frente a lo subjetivo) tiene pocas posibilidades de prosperar más allá de las querellas habituales entre investigadores de una y otra tendencia. Ya he hecho referencia a ellas en un punto anterior. Estoy con Hernández (1986) en que la cuestión ha de ser planteada en términos funcionales y de racionalidad entre intento y estrategia. La bondad o insuficiencia de un método no es aplicable al método en sí sino al contexto en que se usa; es el problema y el propósito que guía su estudio el que definirá la adecuación o no de un método:

"Si de lo que se trata es de descubrir una realidad siguiendo el modelo de las ciencias físicas naturales, la metodología cuantitativa tiene un campo de aplicación más adecuado. Pero si el objetivo es el incorporar la información al proceso explicativo de la realidad social, nos situamos en un nivel diferente que permite integrar los datos y hace avanzar la teoría.

El lugar del método, entonces se concreta en un problema de racionalidad; es decir, se trata de adecuar los medios técnicos a los fines científicos. Por ello, no debe justificarse la cientificidad de un método en función de su mayor o menor semejanza respecto a las ciencias físicas naturales, sino en función de la

realidad que se pretende analizar. La posición de Stouffer, en un artículo de revisión de posturas anteriores es muy clarificador al respecto: tanto el estadístico como el investigador de casos pueden lograr beneficios mutuos si dejan de querrellarse y comienzan a colaborar entre sí" (pág. 287-288).

Harré y De Waele (1979), se han planteado el tema de la adecuación de los documentos personales (biografías, autobiografías y diarios) para la investigación desde la *lógica de los diseños*. Contraponen los diseños extensivos a los intensivos. Los diseños extensivos basan su legitimidad en la representación: su ideal sería estudiar a todos los individuos de una clase, pero como tal cosa no es posible, se ha de muestrear el universo de referencia y seleccionar en él los casos promedio a partir de cuyo estudio se estipulará la definición de la "clase". El diseño intensivo se centra en uno o varios casos típicos a partir de cuyo estudio en profundidad se derivan las propiedades comunes de la "clase": Ambos presentan notables problemas en la sustanciación de la relación sujeto-clase:

"(Con los modelos extensivos se corre el riesgo de que) si los individuos que constituyen la extensión de la clase son altamente variables en sus características, los resultados de la investigación son fácilmente triviales, dado que existirán pocas propiedades en común a todos los miembros de la extensión de esa clase.

La ventaja de los diseños intensivos es que un gran número de propiedades pueden ser investigadas conjuntamente, detalladas en sus relaciones estructurales y sus interacciones, y propuesta una descripción de tipos muy detallada" (pág. 190).

El principal problema que a Harré y De Waele les plantea el modelo intensivo, como serían las biografías, historia de vida, diarios, etc., es que los tipos seleccionados para su estudio han de ser fuertemente *representativos* de la clase a la que pertenecen. En su esquema del diseño intensivo lo nomotético y lo idiográfico prácticamente se funden: la información solo puede obtenerse con provecho si el sujeto estudiado es un representante típico de parte o de todo el colectivo estudiado.

Su argumentación es menos pertinente en nuestro caso puesto que no pretendemos estudiar una clase (establecer descripciones genéricas del funcionamiento dilemático de los profesores) sino sujetos específicos de esa clase (cómo afrontan sus dilemas prácticos los profesores autores de los diarios estudiados). En todo caso, cualquier investigación, al menos implícitamente, tiene un compromiso con la generalidad, y con el desarrollo de la teoría de la que parte y, en tal sentido, la disyuntiva intensivo-extensivo, nomotético-idiográfico está siempre presente en el diseño y desarrollo de las investigaciones.

A la exigencia de la representatividad añaden Harré y De Waele la de la *veracidad* de los relatos. En principio mantienen ciertos recelos con respecto a la posibilidad de acceder a la realidad de los hechos a través de los relatos de los sujetos, sobre todo de los autobiográficos.

Para Harré y De Waele los relatos autobiográficos tienen mucho de auto-concepciones y autopresentación puntual. Eso puede generar en ellos una doble dificultad en lo que se refiere a la veracidad: 1) que tal presentación esté definida contextualmente, esto es, que el sujeto responda ante todo a las expectativas percibidas en la situación en que se produce el relato; y 2) que quede sesgada la perspectiva diacrónica por la influencia de dimensión sincrónica que implica la reconstrucción desde el aquí y ahora de la propia historia. En ambos casos la veracidad del relato quedaría seriamente condicionada.

Frente a los procedimientos que se basan en el análisis de los materiales suministrados por el propio sujeto (declaraciones y documentos escritos de diverso tipo como diarios, cartas, etc.) estos autores proponen la *biografía asistida*, una especie de híbrido metodológico que ha venido posteriormente a conocerse como "el método de Bruselas" (Sarabia, 1985); un grupo de técnicos, doce en el equipo original que quedaron después reducidos a cuatro, estudian desde distintas perspectivas a los sujetos: médicos, psicólogos, trabajadores sociales, etc. y enfocan cada uno la biografía de los sujetos desde su propio punto de vista profesional. El método en síntesis es el siguiente (sigo a Sarabia, 1985, en la descripción):

"Una vez seleccionado sujeto y equipo de analistas, el primero debe describir su autobiografía. Este texto se divide entonces en segmentos, atendiendo a razones temporales y temáticas. A cada miembro del equipo se le entrega un segmento para su análisis para que, a partir del segmento recibido, imagine y reconstruya la vida del sujeto.

Por tema se entiende un conjunto particular de pautas de pensamiento o de acción, que se extiende a lo largo del tiempo. Los temas se caracterizan por ciertas propiedades longitudinales, estructurales y por su singularidad.

La parcelación en temas tendría por objeto sistematizar la reconstrucción de la vida estudiada desde un punto de vista a la vez sincrónico y diacrónico. Para ello Harré y De Waele construyeron un catálogo temático muy detallado, del que reproducimos a continuación sus grandes categorías:

- *Marco microsociológico:*

- 1) perspectiva temporal
- 2) ecología social
- 3) condiciones económicas de vida

- *Pautas psicosociológicas de vida:*

- 4) familia y grupos
- 5) pautas culturales de valores, normas, expectativas y roles
- 6) situación institucional

- *Características individuales: sí mismo (self) y personalidad*

- 7) autodescripciones e interpretaciones
- 8) intereses, actividades ocupacionales y de tiempo libre
- 9) fines, aspiraciones y conflictos

El objetivo de este esquema sería identificar sistemáticamente los temas mencionados por el autor en la biografía escrita al comienzo del proceso, y percibir posibles lagunas en dicha biografía, e indagar las razones de tales omisiones, siempre a través de un proceso de cooperación.

(...) Los miembros del equipo no leen la biografía original entera, según el propio Harré, a fin de que los conocimientos implícitos, lo dado por supuesto emerge y quede reflejado en la reconstrucción de la vida del sujeto.

... (en esta fase los miembros del equipo aún no conocen al entrevistado, no se han entrevistado con él). El siguiente paso se inicia con un proceso de negociación que se inicia cuando los miembros del equipo presentan sus reconstrucciones al sujeto y afirman o modifican sus supuestos a través de una o varias entrevistas, en la que utilizan procedimientos de enfoque sobre aspectos concretos de la primera narración producida por el sujeto.

(...) De las citadas entrevistas, aquellas en que cada miembro del equipo negocia con el sujeto la reconstrucción biográfica preparada desde la segmentación en épocas y temas del primer relato, se efectúan grabaciones y sus correspondientes transcripciones, a partir de las cuales el director de la investigación construye la primera autobiografía asistida. Tras ello, el sujeto sobre cuya biografía se trabaja, el equipo y el director del mismo, se reúnen para, a través de discusiones y negociaciones, confeccionar una segunda autobiografía en la que se ha prestado especial atención a los temas longitudinales que aparecen en ella" (pág. 181-183).

La complejidad del proceso implantado por estos dos autores aleja también su planteamiento sobre los documentos personales, del que nosotros estamos realizando. Sin embargo me ha parecido necesario traer a cuento aquí su método como clara expresión del gran espectro de enfoques desde los que en estos momentos se está abordando en la investigación el tema de la reconstrucción de realidades y experiencias individuales o colectivas a través de documentos personales.

En cualquier caso, puede observarse cómo el trabajo con documentos personales implica desde luego un notable riesgo metodológico, inherente por un lado a su inserción en el contexto de la investigación cualitativa, contexto en el que se sitúan la mayor parte de los trabajos en este ámbito, aunque se hayan planteado también análisis más objetivos y empíricos de los datos sobre todo a nivel lingüístico (Ericsson y Simon, 1980), y por otro a la particular naturaleza de los datos en sí (autoinformes dados por el propio sujeto).

Con respecto a su naturaleza cualitativa las críticas han sido constantes: "los datos cualitativos, ha escrito Marsal (1977), desde las matrices teóricas hasta las meras observaciones sólo sirven, propiamente, para la fase previa a la investigación empírica o exploratoria, o bien apoyan las teorías dándoles mayor plausibilidad; pero en todo caso *aunque son más que una simple ejemplificación son menos que una prueba*" (pág. 308).

Con respecto a la naturaleza de los datos provenientes de documentos personales y las exigencias metodológicas que se han de cumplir, Blumer

(1939) comentando el trabajo de Thomas y Zaniecki, señala cuatro criterios de valoración:

La *representatividad*: esto es, que el documento aparezca como expresión de la experiencia normal, común habitual del sujeto. Que represente realmente el campo semántico que refiere.

La *adecuación*: esto es, que el propósito con el que se pretende utilizar el documento personal no desborde las posibilidades de éste como "dato", que sea proporcionado al objetivo de la investigación.

La *fiabilidad*: que estaría ligada a la veracidad del documento (y ésta a la posibilidad de comprobar los datos en distintas fuentes o a través de diversos procedimientos).

La *validez*: que se referiría a la fundamentación de las interpretaciones extraídas a través de los datos de cada documento particular. La validez se afirma a través del otorgamiento de una cierta preponderancia de evidencias con respecto a interpretaciones y/o en la justa correspondencia de éstas en aquellas.

La aplicación estricta de los criterios anteriores lleva obviamente a Blumer a concluir que es difícil justificar "científicamente" el uso de documentos personales y desde luego él piensa que los utilizados por Thomas y Zaniecki, al menos tomados individualmente, no cumplían tales requisitos. Mi impresión general es que las cosas han evolucionado desde entonces y que hoy estamos más cerca de planteamientos más abiertos con respecto a la posibilidad de trabajos científicos con documentos personales (exigir, por ejemplo, la comprobación por diversas fuentes anularía gran cantidad de documentos históricos pertenecientes a momentos ya pasados y por tanto no triangulables; la condición primera puede entrar en colisión con la tercera en el sentido de que datos sobre la vida de un famoso o sobre hechos muy relevantes podrían obtenerse a través de diversas fuentes, pero no así datos referidos a situaciones normales de vida).

En cualquier caso el marco de condiciones de Blumer, aceptable en líneas generales, no sería del todo aplicable al caso de los *diarios* donde factores como el de la fiabilidad pueden sustituir la exigencia de diversidad de fuentes por la estructura longitudinal del documento que da pie a redundancias de fiabilización (tópicos que se mantienen a lo largo del relato).

Uno de los autores clave para enfocar el tema de los documentos personales ha sido Allport (1942). Prácticamente todos los trabajos sobre el tema parten de la conceptualización que Allport hace de este tipo de materiales y del contexto de condiciones metodológicas en que los sitúa.

En dicho trabajo, Allport trata de responder a las numerosas críticas que se habían ido planteando a los documentos personales como material de investigación. Allport clasifica tales críticas en tres grupos:

1.- Críticas que son triviales, irrelevantes o falsas

Sitúa Allport en este grupo a aquellas presunciones de falta de objetividad, validez y fiabilidad de los documentos. Respecto a la objetividad es obvio que

son datos subjetivos, de eso se trata precisamente. La validez de los documentos puede ser valorada tanto cuantitativa como cualitativamente (igual que cualquier otro tipo de información disponible en otros modelos de investigación): cualitativamente a través del análisis de su consistencia interna, la fiabilidad del autor, la corroboración a través de evidencias independientes, etc.; cuantitativamente a través de correlación entre jueces que valoran por separado los documentos o fuentes. La falta de exactitud (fiabilidad) es un peligro fácilmente evitable a través de una cuidadosa selección, temática y temporal, de muestras o unidades de análisis. Salvo que se haga una selección caprichosa de los contenidos del documento no tiene por qué decaer la fiabilidad de la información.

2.- Críticas que son verdaderas bajo ciertas condiciones o en un cierto sentido

Sitúa aquí Allport aquellas críticas que pueden ser ciertas en determinadas circunstancias. Entre esas críticas incluye:

No representatividad de la muestra: que tendría sentido en estudios nomotéticos pero no en trabajos de índole idiográfica.

Excesiva simplificación: que puede darse cuando no se amplía lo suficiente el campo analítico o se cierra con excesiva premura la recogida de información. La excesiva simplificación puede venir de contar poco (el documento) o de contar las cosas desde una perspectiva excesivamente restringida (de todas maneras eso ya sería un reflejo de cuál es la posición del autor con respecto a la realidad que narra y por tanto un dato de interés para el analista).

Errores de deliberado: que es probable cuando las consecuencias que se derivan del documento pueden afectar a su autor (el uso que se vaya a hacer del documento). Puede obviarse en gran medida a través del anonimato o de la clara negociación de los propósitos a conseguir y de las consecuencias posibles.

Errores de memoria: se acentúa más este riesgo en el caso de relatos retrospectivos. Tiene menos sentido con respecto a los diarios, una de cuyas características es precisamente la inmediatez de la anotación. En todo caso también sería sintomático el hecho de recordar unas cosas y no otras: en el fondo lo que interesa al investigador es recuperar lo que el sujeto recuerda puesto que eso es lo que él realmente maneja en sus procesos cognitivos conscientes.

Ceguera de los motivos: suele suceder con respecto a motivos inconscientes pero es menos probable que ocurra con los motivos que el sujeto maneja en sus procesos conscientes. En todo caso el investigador sabe que los motivos reales, sobre todo los motivos más personales, de la mayor parte de las actuaciones de los sujetos no suelen pasar a los documentos personales, sobre todo si estos son públicos. De ahí que casi siempre el análisis de motivos se produzca desde la asunción de que son las razones contadas (y no necesariamente las únicas razones existentes).

3.- Críticas ciertas y que han de ser tenidas seriamente en cuenta

En este grupo de críticas, Allport señala tan solo una: el hecho de que en muchos de los sistemas de trabajo con documentos personales la conceptualización es arbitraria o predeterminada bien por el autor del documento bien por el investigador que lo analiza.

Aquí residiría para Allport el principal riesgo metodológico en el trabajo con los documentos personales: probablemente el investigador pueda utilizarlos para avalar aquella teoría que él previamente ha elaborado y con la que accede al análisis del material.

El procedimiento legítimo de la conceptualización de un material sólo puede surgir de una adecuada y dialéctica interacción entre lo que son en sí mismos los hechos o textos analizados y lo que aporta la teoría, esto es, entre inducción y deducción. Si el investigador guía la lectura de los textos desde la teoría, su visión del material aparecerá sesgada por la postura de partida. Si el investigador acude a los hechos sin teoría sólo encontrará en ellos un universo de datos inabordable y con frecuencia caótico.

En todo caso parece claro que no hay un criterio general de análisis que nos avale con respecto a que la interpretación de un texto sea una y solo una. Más bien parece claro que cualquiera que sea la interpretación, que dependerá de la particular interacción entre datos y teoría que se produzca en cada caso, tal interpretación no será sino una de las varias posibles.

Pues bien, ésta es la situación que el diario ocupa en cuanto documento personal. He tratado de recoger algunas de las características conceptuales y de las condiciones metodológicas que son atribuibles a los documentos personales en el marco de la investigación en Ciencias Sociales. Como ya he ido señalando en cada caso, muchas de las prevenciones y consideraciones que se hacen con respecto a este tipo de material no son directamente aplicables a los diarios. No lo son al menos en el contexto de la investigación que nosotros estamos desarrollando en este momento. Si lo serían en el caso de que tratáramos de llegar a través de los diarios a otro tipo de objetivos: por ejemplo diseñar un modelo que reflejara los usos habituales de los profesores a la hora de elaborar su discurso sobre las clases (en ese caso habríamos de responder a las condiciones de representatividad a que se ha aludido repetidamente) o si a través de los diarios quisiéramos llegar a los hechos objetivos que realmente ocurren en las clases, cuya versión personal del profesor conocemos a través del diario (en ese caso tendríamos que complementar los datos del diario con observaciones directas de la clase y el manejo de otro tipo de materiales documentales, etc.).

En el punto siguiente analizaré más detenidamente los diarios como instrumento de investigación con los profesores.

LOS DIARIOS COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DEL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO

El sentido básico del diario en el contexto de este trabajo es el convertirse en *espacio narrativo* de los pensamientos de los profesores. Lo que se pretende explorar a través del diario es, estrictamente, lo que en él figura como expresión de la versión que el profesor da de su propia actuación en clase y de la perspectiva personal desde la que la afronta.

El diario como documento de expresión y elaboración del pensamiento de los profesores

En el diario, el profesor expone —explica— interpreta su acción diaria en la clase o fuera de ella. En ese sentido, el ámbito al que el diario puede referirse varía de unas investigaciones a otras. Yinger y Clark (1985) lo han utilizado, por ejemplo como instrumento para explorar las actividades de planificación de los profesores; nosotros, como expresión general de su trabajo en el aula, etc.

Yinger y Clark (1985) relatan la forma en que ellos introdujeron el tema de los diarios en sus investigaciones. Me parece interesante acudir aquí a su experiencia porque resulta un proceso casi paradigmático.

“Cuentan estos autores que inicialmente su sistema de trabajo se basaba en el uso del *thinking aloud* pero eso les llevaba tanto tiempo (la realización de las grabaciones de los relatos verbales, la transcripción, el análisis, etc.) que acabaron sustituyéndolo por los diarios de clase de los profesores investigados. La consigna que se les dio fue que recogieran en el diario, todo lo ampliamente que pudieran, lo que habían pensado mientras realizaban su planificación”.

Es decir, el diario se incorpora a su repertorio metodológico como un sustituto más económico que el *thinking aloud* pero con sus mismos propósitos (en el fondo, lo que sucedía era que trasladaban a los profesores la carga de trabajo que suponía para el investigador dicho método): *aparecía así el diario como un thinking aloud escrito*.

“Una vez comenzado el trabajo los investigadores supusieron que no sería fácil que los profesores estuvieran dispuestos a realizar el gran esfuerzo que suponía estar pendientes de anotar las ideas que iban cruzando por su mente mientras planificaban (a la dificultad de planificar, y de hacerlo dentro de un contexto de investigación donde tal operación había de ser analizada, lo cual exigía planificar con sumo cuidado, había que añadir la de escribir los propios pensamientos). Estaban dispuestos pues, dentro del proceso de investigación, a dedicar un gran apoyo y estímulo a los profesores para animarles a cumplir los diarios.

Sin embargo se encontraron con una doble sorpresa: de un lado, aunque al principio fue un poco duro para algunos de los profesores implicados en la investigación, muy pronto todos ellos se sintieron muy cómodos trabajando con el diario y no hizo falta ninguno de los recursos de apoyo previstos: “los profesores comenzaron a trabajar solos y requirieron muy poco apoyo de los investigadores”. De otro, los profesores fueron valorando la riqueza intrínseca del diario para hacerse cargo de su propia actuación. Es decir, el diario pasó de ser instrumento de la investigación a convertirse en instrumento para ellos mismos (veían que el trabajo reflexivo del diario les servía a ellos para clarificar sus ideas; el participar en la investigación empezó a tener para ellos importantes repercusiones personales): “Para casi todos los profesores, el escribir el diario se convirtió en un valioso instrumento para su planificación y enseñanza”.

za. El leer y reflexionar sobre lo que ellos habían hecho llegó a ser para bastantes de ellos en un poderoso medio de desarrollo profesional" (pág. 3).

Más adelante, cuando describa el proceso de investigación que seguí, se verá cómo esta inesperada consecuencia con que se encuentran Yínger y Clark al trabajar con diarios se ha presentado también entre nosotros. El diario es un recurso ciertamente costoso, por lo que implica de continuidad en el esfuerzo narrativo, por lo que supone de constancia y accesos al tener que ponerse a escribir tras una jornada a veces agotadora de trabajo en las clases (en ese sentido nuestro uso del diario, al tenerse que realizar en una fase post-activa de la enseñanza, aún implica mayor esfuerzo que el de los profesores que trabajaban con Yínger y Clark, que lo redactaban antes de dar las clases), y por el propio esfuerzo lingüístico de reconstruir verbalmente episodios densos de vida. Pero una vez que los profesores se "meten" dentro de la dinámica del diario le encuentran, por lo general, mucho sentido y una gran utilidad para ellos mismos; y a partir de ese momento el diario suele desbordar con mucho los propósitos iniciales del investigador (el profesor lo utiliza como algo suyo y para él).

De cara al sentido que aquí he querido dar a los diarios como recurso para acceder al pensamiento del profesor cabe destacar en él, al menos, cuatro dimensiones que lo convierten en un recurso de una gran potencialidad expresiva por el hecho de que:

- a) Se trata de un recurso que requiere escribir
- b) Se trata de un recurso que implica reflexionar
- c) Se integra en él lo *expresivo* y lo *referencial*
- d) Tiene un carácter netamente *histórico* y *longitudinal* de la narración

a) Respecto al primer aspecto, el *diario como documento escrito*, ha sido abordado ampliamente por Yínger (1981). Su argumento es que el hecho de escribir conlleva toda una serie de operaciones que lo aproximan mucho a lo que es el proceso de aprender¹. Cita Yínger al respecto toda una serie de esloganes que están en la experiencia común de las personas y que recogen las grandes virtualidades del hecho de escribir:

"Si usted quiere realmente clarificar sus pensamientos, trate de ponerlos por escrito..."

"Nunca me dí cuenta de lo que sentía realmente hasta que traté de expresar mis sentimientos por escrito".

"Pensé que lo entendía hasta que me puse a escribirlo" (pág. 2).

Desde la perspectiva del diario, Yínger señala cuatro características especialmente importantes:

¹ Autores como EMIG (1977) lo señalan explícitamente: *Writing as a mode of learning*, es el título de uno de sus artículos.

1) El proceso de escribir es *multirrepresentacional e integrativo*

En el desarrollo de la narración escrita, el escritor maneja las diversas formas de acceso a la realidad: hace, piensa y maneja imágenes (ojos, manos e ideas están trabajando simultáneamente y en interacción). De alguna manera el acto de escribir fuerza al que escribe a expresar en símbolos un conocimiento y unos recuerdos que habían sido representados originariamente (y almacenados en la memoria inmediata) de un modo diferente. En ese sentido se habla de representación como presentación de la experiencia de un modo y en unos códigos diferentes. En las ya clásicas teorías de los hemisferios cerebrales, ambos hemisferios participan en la tarea de escribir: el uno en tanto que se trata de un proceso de recreación de la experiencia en el que intervienen las emociones y la intuición; el otro en tanto que proceso de organización de esa experiencia en un mensaje estructurado, esto es, produciendo la síntesis, el pensamiento simbólico, la percepción de conjunto, etc.

2) En el proceso de escribir se produce un *feedback autorproporcionado*

Feedback en su doble dimensión reforzadora e informativa. "A medida que quien escribe va leyendo las palabras que acaba de escribir, esas mismas palabras le dicen si ha comunicado o no lo que quería comunicar. Los propósitos y objetivos íntimos del que escribe así como los componentes expresivos de la escritura, proporcionan un modelo de pistas para el contraste y la comparación.(...) El hecho de que la escritura recoja y mantenga pensamientos y sentimientos, convierte a los productos escritos en algo disponible como documento de la evolución y desarrollo de esos pensamientos y sentimientos" (pág. 6).

De alguna manera, como quiera que al escribir tenemos inmediatamente presente el resultado (proceso y producto de la escritura prácticamente se solapan) eso crea un proceso cíclico de creación-revisión, de salida y entrada de información sobre uno mismo y sobre lo que está escribiendo.

3) Escribir requiere una *estructuración deliberada del significado*

Todo aprendizaje (al menos el significativo) requiere establecer conexiones y relaciones entre la nueva información y lo que ya se conoce. El acto de escribir requiere el establecimiento continuo de ese mismo tipo de conexiones y de manipulación de la información. Como ha señalado Vigotsky (1962): "la escritura requiere una semántica deliberada y una sintaxis deliberada en el seno de una red de significado" (pág.100). Esto es, al escribir el escritor no puede por menos que manipular explícita y sistemáticamente los símbolos que utiliza. No se puede escribir (al menos no un diario) de manera mecánica e inconsciente. El significado, en la escritura, no puede sustentarse en apoyaturas no verbales o paraverbales como sucede en el lenguaje verbal: en este caso es únicamente la propia semántica y sintaxis de la narración la que soporta el significado de los mensajes.

4) La escritura es *activa y personal*

Toda escritura por su propia naturaleza supone una implicación personal (cognitiva y motora). A nivel del diario escrito es sobre todo la implicación cog-

nitiva la que resulta relevante y constructiva del pensamiento: se ha de estructurar, organizar, releer, reflexionar, modificar, etc. Es personal además en cuanto a la propia semántica de la narración: los temas los selecciona el autor, que es además quien define el sentido del texto y expresa la información en los términos en que ésta tenga sentido para él.

En el hecho de escribir el diario el que lo escribe no solo transporta su pensamiento a la narración escrita sino que lo hace a un ritmo propio: "el discurso escrito, han señalado Luria y Yudovich (1971), está estrechamente relacionado con la inhibición de las conexiones simpáticas inmediatas. Implica un proceso de análisis y síntesis mucho más lento, repetidamente mediatizado, lo cual hace posible no solo que se desarrolle el pensamiento deseado, sino, incluso, el retornar a pasos anteriores, y de esta manera transformar la cadena secuencial de conexiones en una estructura simultánea y autorrevisada. El lenguaje escrito representa un nuevo y poderoso instrumento de pensamiento" (pág.118).

De esta manera el propio hecho de escribir sobre la propia práctica lleva al profesor a aprender a través de su narración. Al narrar su experiencia reciente no sólo la construye lingüísticamente sino que la reconstruye como discurso práctico y como quehacer profesional. La descripción se ve continuamente desbordada por planteamientos reflexivos sobre los porqués y las estructuras de racionalidad y justificación que fundamentan los hechos narrados. Es decir la narración se constituye en reflexión.

b) La *reflexión* como dimensión constitutiva de los diarios es el segundo gran aspecto a destacar. Básicamente toda mi concepción de la Didáctica está montada sobre el principio de la reflexión y lo que ello implica en cuanto a considerar al profesor y a los alumnos como agentes conscientes del proceso instructivo.

Como he señalado en el punto anterior, el propio hecho de que el diario suponga una actividad de escribir trae consigo la reflexión como condición inherente y necesaria a la redacción del diario. Como ha señalado Bereiter (1980) la escritura desarrolla una *función epistémica* en la que las representaciones del conocimiento humano se modifican y reconstruyen en el proceso de ser recuperadas por escrito. Las unidades de experiencia que se relatan se analizan al ser escritas y descritas desde otra perspectiva, se ven con una "luz diferente". Es la idea del "descenramiento" brechtiano: el personaje que describe la experiencia vivida se disocia del personaje cuya experiencia se narra (el yo que escribe habla del yo que actuó anteriormente; esto es, es capaz de verse a sí mismo en perspectiva, en una especie de negociación a tres bandas: yo narrador-yo narrado-realidad).

Ésta es probablemente la virtualidad más interesante del diario. Incluso por el de creación de un material escrito que luego pueda ser analizado por el investigador. Es el diálogo que el profesor, a través de la lectura y la reflexión, entabla consigo mismo con respecto a su actuación en las clases.

c) La reflexión es, pues, uno de los componentes fundamentales de los diarios de los profesores. En los diarios esta reflexión se proyecta en dos vertientes complementarias, que siguiendo la terminología de Jacobson (1975) podríamos denominar vertiente referencial y vertiente expresiva. La primera de ellas, supone una *reflexión sobre el objeto narrado*: el proceso de planificación, la marcha de la clase, las características de los alumnos, etc. (la semántica de la narración variará en función de la consigna que delimite el espacio a presentar y el propósito del diario). En los diarios, como en las entrevistas, son frecuentes las descripciones sobre la situación de la escuela donde los profesores desarrollan sus tareas, sobre las características de los alumnos, sobre los aspectos objetivos de la marcha de las clases, etc. A ello me refiero al hablar del *componente referencial* de los diarios. La segunda incluye una *reflexión sobre sí mismo*, sobre el narrador (uno mismo como actor y por tanto protagonista de los hechos descritos, y uno mismo como persona y por tanto capaz de sentir y sentirse, de poseer emociones, deseos, intenciones, etc.). Es a lo que denotamos *componente expresivo* de los diarios.

En cierta ocasión señale (Zabalza, 1986):

"Si a nivel general, el diario constituye una lectura de la realidad de las clases, en esa lectura se integran, de manera bastante dialéctica, el componente lector y el componente realidad leída. En unos diarios prevalece intensamente la dimensión lector (están más saturados de la función expresiva: visión poética, analógica, autorreferencias emotivas, lectura de la realidad desde uno mismo y desde las reacciones que a uno le provocan o desde experiencias personales análogas, etc.). En otros diarios predomina la dimensión realidad (están más saturados por la función referencial: descripciones de lo que se hace, de los programas que se siguen, narraciones objetivas de cómo son y cómo suceden las cosas en clase, etc.). También existen casos mixtos en los que el diario aparece como una mezcla (con diversas proporciones según los días narrados) de aspectos expresivos personales y aspectos descriptivos" (pág. 5).

La implicación personal en la realización del diario es pues multidimensional y afecta tanto a la propia semántica del diario (en él van apareciendo lo que los profesores saben, sienten, hacen, etc., así como las razones por las que lo hacen y la forma en que lo hacen, y eso es propiamente lo que convierte al diario en un *documento personal*) como a su sentido (el diario es ante todo algo que uno escribe desde sí mismo y para sí mismo: lo que se cuenta tiene sentido, sentido pleno, únicamente para aquel que es a la vez autor y principal destinatario de la narración).

d) El último aspecto destacable del diario es su carácter *longitudinal e histórico*. Este aspecto lo diferencia y le da ventaja sobre el resto de los documentos personales, que o bien son puntuales (cartas, documentos sobre momentos específicos, etc.) o bien constituyen reconstrucciones de períodos vitales desde momentos distantes a los hechos narrados (biografías, entrevistas, historias de vida, etc.).

Por el contrario, el diario va estableciendo la secuencia de los hechos desde la proximidad a los propios hechos. Dos aspectos son destacables en los diarios desde el punto de vista de la diacronicidad.

Por un lado, la narración recorre un prolongado periodo de actividades con lo cual la perspectiva que se ofrece de los hechos es una perspectiva longitudinal que permite observar cómo van evolucionando. Muchas de las circunstancias que caracterizan la dinámica instructiva de las clases y de la actuación de los profesores son evolutivas (los fenómenos evolucionan no en función de los *inputs* sino en función del propio proceso dinámico del desarrollo de dichos fenómenos).

De otro lado, el diario presenta la característica de la segmentación del periodo general (el conjunto del periodo narrado) en segmentos temporales unitarios. El profesor cuenta cada día lo que ha pasado y luego no escribe hasta la próxima vez introduciendo hitos temporales en la narración. Eso evita el sesgo de la perspectiva homogénea de análisis de los datos. Cuando uno escribe su autobiografía en un periodo narrativo unitario toda la narración viene realizada desde una perspectiva bastante homogénea, la que corresponde al momento en que se escribe. Así, por ejemplo, uno reconstruye su historia de vida desde la perspectiva del momento actual, pese a que con toda probabilidad la perspectiva con que actuó en cada momento no fue la actual sino que también dicha perspectiva ha ido variando con el tiempo, cosa que no se evidenciaría en la narración.

En el diario se percibe no solamente el transcurrir de la acción, sino lo que es más importante, ya que se trata de estudiar el pensamiento del profesor, la evolución del pensamiento de los profesores a lo largo del transcurso del periodo que cubre el diario. En ese sentido el diario conserva la secuencia, evolución y actualidad de los datos recogidos. Concretamente de cara al estudio de los *dilemas*, esta evolución de la perspectiva (razonamientos, enfoques, actitudes, actuaciones, etc.) del profesor que el diario recoge resulta fundamental.

Salvaguardias metodológicas en el trabajo con diarios

En un punto anterior, al plantear el tema general de la investigación cualitativa y después al presentar las características de los documentos personales en el ámbito de la investigación, he ido señalando algunas de tales salvaguardias. Aquí quisiera referirme de modo explícito a las cuestiones más específicamente relacionadas con los diarios.

Creo que es importante tomar en consideración dos tipos de salvaguardias: por un lado las *salvaguardias técnicas* y por otro las *salvaguardias de contextualización pragmática*.

Por lo que se refiere a las *salvaguardias técnicas* se centran, sobre todo, en la *validez* de los diarios. Validez que se especifica, por un lado, en el proble-

ma de la *representatividad* (no muestral sino significativa) de las unidades textuales recogidas en el diario, y por el otro en la incidencia de la *reactividad* en el proceso de elaboración del diario. Por supuesto, como en toda investigación, el tema de la *fiabilidad* y *constancia* de los propios datos y de los análisis que sobre ellos se realizan es también un punto importante, pero en esto los diarios participan de las condiciones del conjunto de los documentos personales, y sobre ello ha habido ya muchas referencias en puntos anteriores (características de la hermenéutica, procesos de interpretación, análisis de los datos, etc.).

Con respecto a la *validez-representatividad*, el tema afecta a los diarios de una manera bastante similar a como afecta al conjunto de las investigaciones cualitativas. Ya he señalado anteriormente que la cuestión, al menos en nuestro caso y en el momento actual de la investigación, no se plantea en términos de representatividad muestral ni de generalización. Pese a ello el tema de la *validez* sigue siendo una condición básica en dos sentidos.

• En cuanto al nivel de *naturalidad* frente a *artificiosidad* de las operaciones y contenidos que están implicados en el proceso de elaborar el diario y en lo que se refiere a su propio contenido.

En términos sencillos, la cuestión que no puede por menos plantearse quien trabaja con diarios es a qué responde el diario en sí y lo que en él se cuenta: ¿el proceso reflexivo que hace posible el diario refleja una conducta habitual del sujeto o solo una respuesta coyuntural a la necesidad de escribir el diario? ¿los contenidos que el diario transmite se corresponden con lo que es la marcha habitual de las clases o más bien con una "reconstrucción" para el diario? ¿hasta qué punto el diario refleja o por el contrario altera la marcha "normal" de los profesores y de sus clases?

A nivel más general, la cuestión se plantea en términos de adscripción de la técnica del diario bien al espacio de las *técnicas naturalistas* (observar-recoger una situación sin alterarla) bien al espacio de las *técnicas convencionales* (la información que se recoge es la respuesta de los sujetos a una situación artificial, la situación de prueba).

Posiblemente la disyuntiva pueda plantearse en términos de diversas modalidades de investigación que implicarían la elaboración de distintos tipos de diarios:

- Si utilizamos el diario de cara a recoger el *pensamiento habitual de los profesores* en el desarrollo de sus clases no interesará mucho que el instrumento no altere de manera sustancial lo que es la realidad que a través de él queremos estudiar, es decir, el pensamiento "habitual" de los profesores.
- Si utilizamos el diario como *fuerza de datos* para investigar la marcha real de las clases de los profesores que realizan el diario, es decir, el diario como documento descriptivo, como fuente de información veraz, enton-

ces nos interesará mucho asegurar la fidelidad de los datos que el diario ofrece (que el profesor no altere la realidad al contarla), necesitando, como salvaguardia metodológica, contrastar tales datos con otros obtenidos a través de la observación directa de la realidad narrada.

- Si utilizamos el diario como *instrumento de desarrollo profesional* de los profesores, ni una cosa ni otra poseen excesiva relevancia. Si la actuación reflexiva del profesor sobreviene a raíz de su implicación en la redacción del diario, bienvenida sea, ya que con ello ha logrado el diario uno de sus objetivos más importantes: introducir al profesor en un contexto de racionalidad superior al que anteriormente poseía. Si el profesor no narra sino que construye la realidad que aparece en los diarios, tampoco eso supone un detrimento sustantivo del mensaje que el diario contiene: de una manera u otra a lo largo de la narración (y hay que pensar que lo propio del diario es que se trata de un largo proceso de narraciones sucesivas y distanciadas en el tiempo) irá apareciendo su auténtico "estilo docente". Obviamente esto puede no suceder en el caso de que exista una voluntad explícita y mantenida de "engañar" por parte del autor del diario (engañarse a sí mismo y/o engañar al destinatario, si lo hubiere). Esto puede suceder en función del contexto pragmático en el que se produjera el diario. A ello me referiré en el siguiente punto.

• Conectada con el punto anterior está la dimensión de la *reactividad* (problema común a las investigaciones cualitativas y observacionales). En ese sentido el trabajo con diarios se incluye en el mismo contexto paradójico en que se inscriben el conjunto de las investigaciones "naturalísticas": se trata de observar cómo actúa la gente cuando no es observada.

En el caso de los diarios se trata de que los profesores los escriban para trabajar sobre ellos como material de investigación o de desarrollo profesional, pero bajo la implícita pretensión de que han de escribirlos como si nadie fuera a leerlos.

Éste es un tema importante en toda investigación. Pero en el caso de los diarios cabe plantearlo mejor desde la perspectiva del contexto pragmático en el que se incluye el diario. Eso es lo que analizaremos a continuación.

El *contexto pragmático* de realización de los diarios es el otro punto fundamental de las salvaguardias técnicas. En el tema de la pragmática relacional en que se inscribe el diario se entrecruzan y vierten tanto el discurso técnico de los diarios como su discurso más estrictamente didáctico; esto es, tanto el sentido de los diarios como documentos referidos a estrategias de investigación como su sentido de procesos reflexivos vinculados al desarrollo profesional de sus autores.

En buena medida el contexto pragmático de la realización del diario viene definido por tres parámetros:

- El tipo de *solicitud* a que responde el diario, o más bien, a qué tipo de solicitud responde el profesor que lo escribe.
- Desde qué percepción de sí mismo y del investigador elabora el profesor el diario; esto es, qué *definición de la situación* de investigación y del papel de los que en ella participan enmarcan la realización del diario.
- Cómo se resuelve la *dialéctica privacidad-publicidad* con respecto a los contenidos del diario.

La cuestión de la solicitud puede situar al diario en contextos muy diversos: puede tratarse de una actividad inscrita en un proceso de investigación, puede ser algo realizado a iniciativa del propio profesor, puede tratarse de una actividad enmarcada en un proceso formativo (en nuestro caso, por ejemplo, lo estamos utilizando en los periodos de prácticas de los alumnos de magisterio), puede tratarse de un documento para analizar y evaluar a los profesores, etc.

Obviamente los diarios surgidos en cada uno de esos contextos poseen unas características muy diferentes entre sí. Sobre todo el hecho de que el diario como tal vaya a convertirse en un *producto evaluable* y que de tal evaluación puedan derivarse consecuencias de algún tipo (positivas o negativas) para el redactor del diario que afectan profundamente al contexto pragmático del diario y compromete su validez (en todo caso, no de manera sustantivamente distinta a como la compromete en cualquiera de las otras técnicas de recogida de información).

La *definición de la situación y de la relación* es también otro de los componentes de este contexto pragmático del diario y puede afectar mucho a su sentido. El diario bajo este punto de vista, se convierte en un *espacio de interacción*. A lo largo de la narración el profesor va entablando una "conversación" consigo mismo y con los virtuales destinatarios del relato.

El tema de la reactividad, a que antes aludí, tiene aquí uno de sus principales factores de influencia: tanto más natural será la conducta del profesor autor del diario cuanto más naturalmente defina al investigador con el que trabaja. En la medida en que el investigador (y virtual destinatario del diario) aparezca investido de fuerte poder, y en la medida en que tal poder lo sitúe en una posición distante y evaluadora (contexto judicial) con respecto al profesor (que en ese caso sería además la parte débil, el evaluado y, en sentido simbólico, incluso el "reo") la *naturalidad del diario* obviamente decae. En muchos casos el autor del diario se ve, consciente o inconscientemente, impedido a elaborar un discurso bien artificial, bien autojustificativo.

A este respecto, el diario hay que situarlo teóricamente en el marco del *interaccionismo simbólico* y de la *pragmática comunicacional*. Hay siempre en el diario un juego relacional puesto en marcha, una negociación de expectativas: primero entre el autor y su obra, después entre el autor y el destino real o percibido de su producto. Y este intercambio no siempre se produce en términos

lógicos y explícitos sino que en él interactúan evidencias y percepciones subjetivas, certezas objetivas y sensaciones personales al margen e incluso en contra de tales certezas.

Este mundo de la transacción simbólica de expectativas está muy arraigado en la investigación educativa y constituye uno de los marcos de condiciones más determinantes en que se desarrollan las relaciones investigador-profesor. Y, como ya digo, dada su naturaleza etérea y alógica no es fácilmente neutralizable desde estrategias convencionales de negociación. Pese a los esfuerzos de unos y otros permanece agazapada la sensación de que cualquier estudio es una evaluación, de que cualquier explicitación del propio pensamiento o la propia actuación en las clases es un riesgo.

La naturaleza particular del diario, por otra parte, tiende a aumentar más que a disminuir esta tensión implícita en la investigación y/o en el trabajo conjunto entre "los de dentro" y "los de fuera" de la escuela (Holman, 1980), entre investigadores y profesores (incluso aunque tal dicotomía en el diseño de la investigación no exista y explícitamente se haya identificado la condición de investigadores de ambos y la complementariedad de las aportaciones de unos y otros).

Otro componente del contexto pragmático de los diarios es el que se refiere a la *dialéctica privacidad-publicidad* de los contenidos del diario. Éste es quizá el aspecto que más suele destacarse por quienes analizan el tema de los diarios desde fuera. En varios Congresos algunos de mis colegas me han hecho notar las implicaciones éticas que el trabajo con diarios trae consigo basándose en la naturaleza privada del documento. Sin embargo, planteada la cuestión a los profesores (luego analizaré sus respuestas al respecto) no parece que el tema se plantee en términos tan dramáticos.

En el fondo, tratamos de conceptualizar el diario no como documento privado sino como documento personal (lo sería en igual manera una entrevista, una observación, etc.). Y además ofrecer las garantías suficientes como para saber en cada caso qué tipo de datos se ofrecen *off the record* y qué datos constituyen el "cuerpo público" del documento.

En el planteamiento que nosotros estamos haciendo, las condiciones de una "higienización" del contexto pragmático obtienen siempre una atención especial. Escribir un diario es siempre una alternativa opcional, optar por ella no supone ventaja alguna, y es más, significa preferirla sobre otras alternativas más cómodas. El diario jamás entra en sistemas de evaluación. Por otro lado, el análisis del diario es siempre un análisis negociado. Y en tercer lugar el profesor, que es a la vez, el auténtico investigador y el principal usufructuario de los análisis, sigue siendo dueño de su escrito y éste no es utilizable salvo en contextos de investigación y siempre de forma anónima.

Todo esto es, al menos, lo que aportan las comunicaciones explícitas entre los profesores y yo mismo. De alguna manera, éste es un tema "resuelto". Es

más, se lo he planteado explícitamente a ellos en las sesiones de negociación y sus respuestas han sido claras. Siempre puede plantearse la objeción de que también tales respuestas estaban condicionadas por el contexto (no podrían decir que les afectaba el hecho de que alguien, en este caso yo, fuera a leer y trabajar sobre el diario, porque eso hubiera significado anular el valor del diario y entrar ellos mismos en contradicción) y la validez del diario se vería igualmente comprometida. Pero esto nos llevaría a un encadenamiento sin posible respuesta. En todo caso la "no validez" queda aquí planteada en términos de posibilidad y/o conjetura técnica, mientras que la validez es una constancia explícita.