

**LOS TEMAS DEL MAESTRO Y LA MAESTRA
DOMINICANOS: ANALISIS DE DIARIOS DE CAMPO
*HACIA UNA LITERATURA DE LA PRACTICA***

Miguel Angel Moreno*

RESUMEN

A falta de una sistematización in extenso de los innumerables testimonios que, como investigador cualitativo, hemos recogido durante varios años de la realidad de las aulas dominicanas, se ofrece el resultado de una pequeña indagación que articula una serie de diarios de campos de maestros/as, en período de formación en el INTEC, con una parte de la rica literatura pedagógica al respecto.

Esta revisión documental en torno a los diarios de campo entendemos que permite comprender su significado en la investigación cualitativa, y contribuye a otorgar criterios de validez a una técnica de investigación tan modesta en su forma, como potente en sus alcances, bajo parámetros rigurosos de ejecución. La presente revisión, plagada de aportes teóricos y metodológicos fruto de las experiencias que describen diversos autores/as, constituye un excelente marco de diálogo para las investigaciones que desarrollamos con maestros/as participantes en los programas de formación ofertados desde el INTEC, específicamente en su componente de *Práctica Docente*.

Finalmente, nuestra revalidación de esta vieja técnica se aproximará a algunas percepciones de los propios sujetos docentes, desde el entrenamiento y ejercitación que llevan a cabo, y que acompañamos día a día "a pie de aula".

PALABRAS CLAVE

Diario de campo, investigación cualitativa, maestros/as, formación docente, profesionalización, reflexividad

(*) **Area de Humanidades - INTEC**

I. EL MARCO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN Y NUESTROS PRESUPUESTOS METODOLÓGICOS

Al indagar sobre el uso que algunos maestros/as dominicanos/as están llevando a cabo de diarios de campo de su propio quehacer docente, no solamente analizamos su validez como técnica de recopilación de datos en investigaciones de carácter cualitativo, sino que además optamos manifiestamente por un modelo de acompañamiento de la práctica docente – mal llamada aún supervisión —, que promueve la reflexividad de los maestros y maestras.

Bajo la denominación *Práctica Docente* se planifica, ejecuta y evalúa en el actual Plan nacional de estudios de Licenciatura en Educación (para maestros y maestras en servicio), un “componente a distancia”; es decir, que no requiere asistencia en las aulas de la universidad, sino que se ejecuta en los contextos laborales de los maestros/as participantes. Esta modalidad, para muchas universidades implica una “supervisión” o fiscalización de determinados desempeños docentes, como evaluación externa al practicante, por lo que acarrea la mayor parte de las ocasiones grandes dosis de ansiedad y autoritarismo.

En la sub-área de Educación de INTEC este componente lo concebimos como un *acompañamiento* de las prácticas de los maestros y maestras, orientadas desde la universidad por un/a “profesor/a-tutor/a”. La descripción de esta asignatura no presencial, tal y como se lee en el citado plan de estudios, reza así:

“Realización de actividades que permitan al futuro maestro/a aplicar en el ambiente de trabajo escolar, los conocimientos teórico-prácticos adquiridos en las distintas asignaturas – presenciales— del plan de estudios. Incursión gradual y sistemática en la realización de las tareas de orientación y apoyo que conlleva la enseñanza en las distintas situaciones educativas”.

A partir de una caracterización tan genérica, hemos diseñado una secuencia próxima a una perspectiva de investigación-acción, que enfatiza los siguientes elementos :

- a) Partir de la racionalidad que fundamenta el trabajo de estos maestros/as, y de su valoración.
- b) Potenciar una reflexividad que permita develar esa racionalidad.
- c) Impulsar el desarrollo de esta actitud reflexiva a través de la organización de equipos docentes de intercambio de experiencias y toma conjunta de decisiones.
- d) Retroalimentar el desarrollo de esta reflexividad a través de la identificación y aprovechamiento de redes socio-educativas en los entornos de pertenencia.
- e) Reconstruir la racionalidad revelada, en función de proyectos de innovación pedagógica, tendentes a la transformación social.

En este contexto de relaciones académicas horizontales entre un educador/a-acompañante, y un educador/a acompañado/a, hemos optado por promover la ejercitación de los equipos de docentes en dos técnicas básicas de trabajo intelectual, que han sido profundizadas y recreadas en cada uno de los cuatro niveles de *Práctica docente* (véase Anexo 1). Para nosotros, la posibilidad más cercana de convertir a estos/as practicantes en auténticos *intelectuales en la acción*, ha sido elegir el diario de campo (o diario del/la docente, o diario de aula, o diario personal ...) como una de las técnicas básicas de este componente a distancia. El diario de campo aporta el pulso de la experiencia local, inmediata, cercana, y, por lo tanto, insustituible como base para todo análisis de la práctica profesional.

La otra técnica básica priorizada en nuestra propuesta formativa consiste en la revisión documental a través del internet, lo cual supone ofrecer la oportunidad de acceder al universo de

experiencias y saberes que confrontan o confirman nuestra práctica local.

Periódicamente, los integrantes de cada grupo pedagógico formado por diferentes maestros y maestras, se están reuniendo en cada uno de los centros de cada miembro, conociendo así diferentes contextos. En cada reunión son acompañados/as, asesorados e interpelados por el/la profesor/a tutor/a, recorriendo en cada nivel de *Práctica docente* un trayecto que abarca desde la identificación y selección de una necesidad de intervención socio-educativa, la formulación y reconstrucción del correspondiente proyecto, la ejecución y seguimiento de lo planificado, y, finalmente, la sistematización de resultados y socialización de productos (cfr. Moreno Hdz., 2000a).

De todo este, creemos, innovador perfil de *Práctica docente*, está siendo testigo privilegiado el diario de campo de cada participante, como ejercicio de auto-análisis, y como estímulo a la co-evaluación grupal, detallando la metodología del programa de cada período académico, con guías, esquemas, lecturas de apoyo, etc., los diferentes usos o matices que reviste la implementación de los diarios, según el énfasis de construcción de saberes y experiencias. En este sentido, cada maestro/a ha recibido una guía de ejecución, así como una guía de análisis de los componentes de su propia producción (véase Anexo 2). Confiamos así, haber promovido una real comprensión de los diarios como técnica de análisis de la realidad educativa.

II. DIARIOS DE MAESTROS Y MAESTRAS: APORTES DESDE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.

Nuestra experiencia y nuestros interrogantes

La mayor parte de los autores y autoras que se aproximan a teorizar o sistematizar prácticas en torno a los diarios de campo,

justifican esta incursión en función del fin mayor que supone considerar al *profesor como investigador*, o, al menos, en el marco del conjunto de técnicas de observación que caracterizan a la investigación cualitativa. Justificación ésta, pues, ambiciosa y de altura, para una técnica tan sencilla como laboriosa, si nos atenemos a algunas de sus características, fácilmente reseñables, cuando además pretendemos que apoye un trabajo sistemático.

¿Qué nos ha enseñado hasta ahora el trabajo con los diarios ?

En el marco de la experiencia que describíamos en el apartado anterior, hemos constatado que el diario

- Requiere una gran constancia por nuestra parte, dado el carácter periódico y secuencial de las observaciones.
- Precisa de un gran número de observaciones para satisfacer un objetivo de investigación, pues las acciones que nos interesan suelen aparecer mezcladas con otras muchas.
- Supone una gran claridad de criterios acerca de qué anotar y no, en relación a los propósitos de investigación, a falta de otro protocolo de observación estandarizado.
- Nos exige cierto dominio de nuestras capacidades de expresión escrita, para describir adecuadamente aquello que está sucediendo, evitando además mezclar la descripción de los hechos con su interpretación.

Estas características, que a veces se convierten en dificultades o limitaciones, permiten, no obstante, una concentración tal en lo que es nuestro quehacer profesional, “dejando de ser una persona que permanente está en peligro de caer en la rutina” (Torres, 1986). La observación reiterada y permanente de las acciones profesionales que para otros/as acaban siendo “rutinas”, con-

duce a que los/as docentes, más allá de preguntar sólo el cómo se deben o pueden hacer cosas en el aula, se pregunten los por qué, como paso previo para tomar decisiones que beneficiarán su trabajo de aula.

Esta forma de razonar que caracteriza nuestro particular trabajo como docentes en el denominado *nicho ecológico* del aula, nos introduce en otra fecunda línea de análisis que promueve el trabajo con diarios, en torno al *pensamiento de los profesores*.

Como señala Zabalza (1991), este paradigma, como legitimación conceptual, plantea “una conexión entre pensamiento y acción –que– no es sólo lógica sino que integra componentes afectivos, experienciales y de conocimiento”. Así mismo, “la acción del profesor responde a una estructura discursiva contingente (a la forma en que *capta e interpreta* las situaciones en que actúa). Por ello “la relación entre pensamientos y actuación de los profesores constituye, pues, un proceso dialéctico e indeterminable”, lo que fuerza a que “los recursos metodológicos han de ser capaces de afrontar la bidimensionalidad de la acción docente”. Toda esta batería de afirmaciones del autor citado, cristalizan en su insistencia de que incorporemos al propio docente al proceso mismo de investigación, si creemos en la racionalidad de su actuación, de modo que nadie mejor que él nos aclare el por qué de sus acciones.

Esta virtualidad también la enfatiza Porlán (1987b), cuando define al diario como “una herramienta para la reflexión significativa y vivencial de los enseñantes”, identificando un posible tipo de diario “centrado en las emociones”, muy referido a sentimientos y estados de ánimo personales “en relación con la vida profesional...y...la autoimagen del propio enseñante”.

En idéntico sentido se expresa Pérez Serrano (1998), cuando expresa que “la escritura de un diario no crea fenómenos cognitivos artificiales, sino que plasma vivencias interiores. La redacción de diarios es especialmente significativa para registrar el pensamiento y los sentimientos, la conducta a lo largo del tiem-

po”. Para esta autora, el entender el diario como “la experiencia *vivida*”, nos sitúa incluso ante “una expresión *natural* de la conducta, por lo que se revela como una técnica muy adecuada para la expresión de la personalidad”.

El peso de la subjetividad, pues, está justificado, si aceptamos, con Woods (1989), que “el maestro es el *único* poseedor de conocimiento pedagógico”, entendiendo que éste integra la *orientación* docente que el maestro confiere a las distintas disciplinas que constituyen el saber elaborado considerado básico, así como un *conocimiento* situacional que, más allá del medio material, u otras variables controlables, abarca los propios recursos personales y de los alumnos, en una interacción plagada de códigos culturales específicos.

En esta línea de favorecer esta comprensión holística de la realidad escolar,

Porlán (1991) distingue entre “una *trama académica* que configura la estructura y la dinámica de tareas escolares y que refleja los objetivos e intereses de la escuela a través de una serie de principios”, y “una *trama oculta* de relaciones informales, que refleja (...) el *auténtico* trasfondo de intereses, conocimientos y aprendizajes reales”.

Desde una perspectiva etnográfica, asumir esto como *realidad*, justifica, a nuestro modo de ver, la validez epistemológica del uso de los diarios, entre otras técnicas, como vía de conocimiento del medio escolar, y del desarrollo de la reflexividad para la toma de decisiones (lo cual nos aproxima a la Investigación-acción). Se acepta, pues, que los diarios arrojan un *saber* válido, en el marco de una profesión eminentemente práctica. La alusión a la “subjetividad” de los diarios, a nuestro modo de ver, cobra más sentido en relación a debilidades metodológicas en la aplicación de esta técnica.

Cualquier otra objeción a la validez epistemológica de los diarios requeriría una lectura detenida de los argumentos de

Zabalza (1991, pp.188-189), quien, con gran humildad y realismo expone los criterios de credibilidad que guarda, a su juicio, su propia investigación basada en diarios. Para este autor, la *objetividad* científica es compatible con la propia definición que él mismo ofrece de la técnica que analizamos : “una narración *subjetiva* de los acontecimientos del aula realizada por el propio profesor”.

¿De qué hablan los diarios de los maestros y maestras dominicanos?

Aunque son posibles numerosas clasificaciones, la experiencia que estamos desarrollando con los docentes dominicanos/as concentra un número muy elevado de anotaciones y reflexiones en torno a estas *temáticas emergentes* :

- Los conflictos y relaciones interpersonales en las escuelas.
- La Niñez como nuevo sujeto social, con nuevas posibilidades de expresión y valoración.
- La participación de los padres y las familias en la actividad escolar.
- Revalorización de la profesionalidad docente y nuevas formas de entender la escuela.

(Por razones de espacio y del enfoque de esta revisión teórico-metodológica sobre el uso de los diarios en la práctica docente, obviamos conscientemente la inclusión de los testimonios etnográficos de los propios diarios, que nos han permitido abstraer estas temáticas emergentes, y cuyo análisis de contenido detallado, escapa a la consideración de estas líneas).

La consideración progresiva de las temáticas citadas, aunque refleja en estos momentos el sesgo propio del *Discurso* de la Reforma educativa en República Dominicana (y nuestro análisis de contenido bien puede avalar este extremo), también pone de

manifiesto pequeñas transformaciones en el pensamiento de los maestros y maestras, siempre contradictorias. En la medida en que la experiencia se “escrituriza”, se hace reflexiva, la inclusión de estas temáticas, a nuestro modo de ver, expresa lo que Torres (1986) entiende que convierte al maestro/a

“en una persona de mente más abierta, que somete permanentemente a contrastación crítica cualquier comportamiento, creencia o teoría, a la luz de las bases que la sustentan así como de las consecuencias que conlleva”.

Para equilibrar cualquier optimismo ingenuo sobre el desarrollo de la capacidad reflexiva en los maestros y maestras, creemos, no obstante, que la *forma* en que se están expresando estos mensajes recogidos en los diarios, dice mucho también acerca del alcance de la cuestión. Aunque muchos de los diarios que estamos analizando, reconocen implícitamente la posibilidad de otros modelos de planteamientos y relaciones en la Escuela, coincidimos, sin embargo, con Porlán (1991), en identificar a la vez en estos maestros y maestras

“la dificultad de asumir la diversidad de discursos en el aula y la construcción de un conocimiento compartido que respete dicha diversidad. Este problema [...] tiene mucho que ver con las dificultades de control y de mantenimiento del orden y la disciplina”.

Esta posibilidad que Torres (1986) sitúa en el profesor reflexivo, de “ser consciente de la gran responsabilidad de su labor profesional”, es refutada, pues, en cierto modo, por la evidencia de que los educadores/as seguimos etiquetando a los sujetos proyectando

“en los propios estudiantes la responsabilidad de la problemática: *no poseen las capacidades suficientes, suelen distraerse, no muestran interés por nada, etc.*” (Porlán, 1991).

Para evitar cualquier tentación moralista, o que la lectura de los diarios de otros/as colegas provoque juicios de valor, resulta interesante retomar aquí una de las innovaciones más apreciables que ofrece la literatura en torno a las investigaciones basadas en diarios, cuando Zabalza (1991) plantea el concepto de “dilema” y su sentido didáctico, entendiendo por *dilema*

“todo el conjunto de situaciones bipolares o multipolares que se le ofrecen al profesor en el desarrollo de su actividad profesional”. En palabras del propio autor, “leyendo 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, en torno a qué situaciones dilemáticas de la acción instructiva desarrolla su procesamiento de la información y toma de decisiones”.

Este interesantísimo constructo teórico-experiencial nos ayuda a comprender las contradicciones a las que hemos aludido líneas atrás, entre las temáticas emergentes que reflejan los diarios y las actuaciones tradicionales de los maestros y maestras, pues

“los dilemas [...] 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 [...] 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.)”.

Valgan pues, estas consideraciones, para rehuir la tentación sutil de utilizar el análisis de los diarios como un nuevo mecanismo de control, sino, más bien, para comprender mejor, como concluye Zabalza (1991), que

“la gestión práctica de la clase no sólo a nivel inmediato sino a nivel general [...] es una tarea esencialmente problemática”.

Lo cual, a nuestro modo de ver, no reduce nuestra potencialidad para asumir roles de asesoría y acompañamiento, ni de que

los maestros/as a quienes acompañamos sean menos sinceros/as al narrar sus vivencias de aula, si se dan estas condiciones de respeto democrático al pensamiento y acción docente.

¿A qué modelo de profesión docente apunta el uso de los diarios?

Este tercer interrogante es para nosotros una consecuencia lógica de los planteamientos previamente expuestos. El diario de campo de los maestros y maestras con quienes trabajamos ha sido validado en nuestra experiencia como un recurso al servicio de la mejora de la propia práctica de los y las participantes, sin ningún énfasis fiscalizador. De cara a la construcción del conocimiento, en el marco de una evaluación académica, hemos insistido en que instrumento y contenidos –cualesquiera que fueren– *pertenecen* a los propios autores maestros/as.

Incluso, se les ha aclarado que un análisis como el que realizamos –y que profundizaremos en el marco de otra investigación mayor– sería llevado a cabo sobre sus producciones, en interés de mejorar nuestro conocimiento del manejo metodológico de las mismas. De este modo, hemos hecho públicas todo tipo de intenciones respecto al rico material de los diarios, esforzándonos en ser percibidos como sujetos de aprendizaje de su propio trabajo.

Por último, hemos pretendido que estos estudiantes maestros/as comprendan que es posible desarrollar una evaluación de los diarios basada en criterios objetivos –objetividad consensuada, contingente, pero pública–, tendente, no a *opinar* sobre el contenido de los diarios, sino a promover la ejercitación de los y las participantes en el uso más enriquecedor posible de esta técnica de carácter cualitativo. O sea, que una evaluación deficiente –motivo siempre de conflicto– ha sido atribuida, por defecto, a un uso pobre de las posibilidades metodológicas de la técnica de los

diarios, o a repetidas resistencias a escribir sobre la práctica docente.

Aunque este último elemento (los/as que escriben “poco”) tiene que ver con carencias instrumentales del contexto de los maestros/as dominicanos, así como con la tradicional resistencia de nuestra profesión a plasmar por escrito la experiencia docente, desde un inconsciente plano motivacional, estamos de acuerdo con Torres (1986) en que

“una condición necesaria para la realización del diario escolar será la pérdida del *miedo al ridículo* que los profesores a veces suelen padecer debido a las fuertes presiones de políticas educativas desprofesionalizadoras y a la carga de desprestigio social que en algunos ambientes aún sigue caracterizando este trabajo”.

Consideraciones perfectamente aplicables al contexto dominicano.

Tal y como pone de manifiesto el diseño de nuestra *Práctica docente*, en el que promovemos el uso del diario, éste “es, además, un decisivo instrumento para la comunicación en el seno de los equipos de trabajo de profesores” (Torres, 1986). Coincidimos, pues, con el autor, en que

“es necesario potenciar un nuevo clima de confianza y colaboración mutua entre los profesores (...) en la medida en que también ellos pondrán de relieve sus propios puntos débiles y fuertes, irán dejando de ser rivales o fuente de amenaza, para pasar a verse como complemento necesario para mejoras recíprocas. Podremos así construir una cultura colectiva pedagógica vinculada estrechamente con la acción, a la que todos los profesores aportan continuamente los resultados de su específica acción práctica y reflexiva”.

La rotundidad de las afirmaciones puede excusarnos lo extenso de la cita, que ahorra comentarios. Apostillemos sólo : El diario del docente es el instrumento reflexivo más modesto, que

más puede contribuir, bajo un diseño coherente, a la emancipación epistemológica de nuestra profesión.

III. PERCEPCIÓN DE LOS DIARIOS, SU UTILIDAD, DIFICULTADES Y LIMITACIONES, DESDE LOS MAESTROS/AS IMPLICADOS/AS.

No podríamos concluir esta revisión sin permitir que se expresaran los propios autores/as de los diarios, que para López Górriz (1997), “convierte a sus protagonistas en objeto y *sujetos* de investigación, generadores de información”.

Como Jurjo Torres nos recuerda (1986), la metodología naturalista de investigación, al tratar de entender el comportamiento de forma holística, procura “captar y comprender lo que allí sucede *teniendo en cuenta el punto de vista de los actores, alumnos y profesores*”.

Al ser cuestionados sobre la utilidad del diario de campo de su prácticas, los y las docentes con quienes trabajamos plantearon lo siguiente:

- a) **Sobre la práctica docente como proceso:** Posibilidad de trabajar *día a día* sobre los conflictos; desarrollar una secuencia de cada caso o hecho; recolección de experiencias de aula para *convertirlas* en prácticas innovadoras; mejora lo que debemos y necesitamos *superar* en lo realizado; me ayuda a no *seguir* cometiendo errores; conocer más *día a día* a mis alumnos que cada día llevan cosas *nuevas* al aula.
- b) **Sobre los/as estudiantes:** Posibilidad de conocerlos mejor; revalorizar cada caso y sus acciones; acercarme más; anotar sus necesidades; visualizar su progreso (el cómo, por dónde y hacia dónde van y los dirijo); me he vuelto más detallista y cuidadosa en su observación; me sirve

para reflexionar sobre el presente y pasado de mis estudiantes; darme cuenta de cómo puedo yo mejorar en la medida de tiempo esos problemas detectados; anécdotas de algunos estudiantes a los cuales hay que ayudar.

- c) **Sobre el desarrollo de la criticidad :** Reflexionar sobre mi práctica docente; auto-evaluarla; conocimiento de las cosas que funcionan y las que no; de datos y aspectos que se me pasaban inadvertidos, tenerlos ahora presentes; registro de informaciones o situaciones problemáticas observables; he descubierto cuántas cosas importantes no tomé en cuenta; sirve para ir *combatiendo* paulatinamente muchas dificultades de *pesadez, dejadez, y desenvolvimiento* en la labor que se desempeña; mis dominios afectivo, intelectual y emocional han cambiado para beneficio mío y de mis alumnos.
- d) **Sobre el desarrollo de la capacidad organizativa:** ayuda a mejor organizar nuestra forma de trabajo, de pensar y aprovechar mejor nuestro tiempo; sirve hasta para sortear el *aburrimiento*; sirve para *buscar y aplicar* alternativas viables a los problemas que registramos, y proporcionar nuestras experiencias a otros docentes; evaluar y *sistematizar* los contenidos que se imparten.
- e) **Sobre el desarrollo de la reflexividad:** Forma de mantener un recuerdo y de tomar más en serio *experiencias relevantes*; puedo *sentarme* y analizar todas las actividades buenas o malas que realizo en el día; es como algo de mi vida, ya que escribo todo lo más relevante de mi vida; es significativo; conocimiento de las dificultades personales; me ha ayudado a crecer y refinar mi perfil de maestro; he aprendido a *valorar* lo que observo; me ha servido para diferenciar lo objetivo de lo subjetivo; sirve para exteriorizar nuestras *percepciones y subjetividades* referentes a nuestros trabajos docentes; *darme cuenta* de lo que está

ocuriendo; guardar aconteceres en forma de anécdotas que luego se usarán para reflexionarlas y mejorar nuestro quehacer.

- f) **Sobre la incorporación de saberes del contexto:** Conocer más sobre la comunidad educativa, conocimiento de las dificultades de los otros; he aprendido a observar lo que pasa en todo mi entorno; sirve para tener a mano informaciones objetivas y subjetivas referentes a las diversas situaciones que vivimos diariamente en las aulas y entornos escolares; retroalimentación para mi práctica como docente, ya que considero que todo trabajo realizado por mí se ve plasmado a través de mis estudiantes.

El entusiasmo que muestran estos testimonios habla por sí solo, y nos hace sentirnos cercanos a Guerrero López (1992) cuando afirma que

“el diario de campo es como el cuaderno de bitácora de nuestra *travesía* investigadora. Es la metáfora de un *crucero*, de un viaje a *Itaca* lleno de experiencias, que parte de un día concreto y que acaba – tiene que acabar– en una fecha también concreta”.

BIBLIOGRAFIA

1. AA.VV. (1996): *Medita 1996-1997. Los días del maestro dominicano*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos.
2. BERNAL, A., y VELAZQUEZ, M. (1989): *Técnicas de investigación educativa*. Sevilla : Alfar.
3. BERNARDINI, A.(1974): *Diario de un maestro. “Un año en Pietralata”*. Barcelona: Fontanella.
4. FREINET,C.(1974) : *El diario escolar*. Barcelona: Laia.
5. FREINET,C. (1977): *Parábolas para una pedagogía popular (Los dichos de Mateo)*. Barcelona : Laia.
6. GUERRERO LOPEZ, J.F. (1992): *Estudio sobre los inadaptados (Diario de campo)*.Málaga : Aljibe.

7. LOPEZ GORRIZ, I. (1997): *Experiencias de innovación pedagógica. Hacia la formación del profesor que pide la LOGSE*. MADRID: CCS.
8. MORENO HERNANDEZ, M.A. (1999-00): *Programa de la materia Práctica Docente (Niveles I, II, III y IV)*. Santo Domingo : INTEC, Licenciatura en Educación Básica/1er.Ciclo. Mimeo.
9. MORENO HERNANDEZ, M.A. (2000): *El proceso de formación de los/as maestros/as como personas adultas en el marco de la práctica docente en República Dominicana: Una evaluación de la significatividad curricular en el contexto neoliberal*. Proyecto de tesis, fase I, versión III. Universidad de Sevilla : Dpto. Teoría e Hª.de la Ed. y Pedagogía Social. Mimeo.
10. PEREZ SERRANO, G.(1998): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
11. PEREZ SERRANO, G.(Coord.)(2000): *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea. .
12. PORLAN ARIZA, R. (1987): “El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar”, en *Investigación en la escuela*, nº1, pp.63-70.
13. PORLAN ARIZA, R. (1987): “El diario del profesor”, en *Investigación en la escuela*, nº 2, pp.77-78.
14. PORLAN ARIZA, R. y Martín, J. (1991): *El diario del profesor.Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada.
15. SANTOS GUERRA, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid : Akal.
16. TORRES SANTOME, J. (1986): “El diario escolar”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº142, pp.52-55.
17. WOODS, P. (1989): *La escuela por dentro.La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona : Paidós/MEC.
18. ZABALZA, M.A. (1991): *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. PPU: Barcelona.
19. ZIMMERMANN, D. (1987): *Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil*. Madrid: Morata/MEC.

ANEXOS
PRACTICA DOCENTE I-II-III-IV:
Análisis comparativo de contenidos

ANEXO I

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO/LICENCIATURA EDUCACION BASICA
 PRACTICA DOCENTE I-II-III-IV: ANALISIS COMPARATIVO DE CONTENIDOS
 Area Socio-Psicopedagógica y de Práctica Docente/Profesor Miguel Angel Moreno

PRACTICA DOCENTE I	PRACTICA DOCENTE II	PRACTICA DOCENTE III	PRACTICA DOCENTE IV
<p>1. Perfil docente: Redimensionalización</p> <p>1. Historia de vida, historia profesional y saberes para la práctica.</p> <p>1.2. Las Ciencias de la Educación y las nuevas necesidades formativas.</p>	<p>2.2. Dimensiones y necesidades.</p> <p>1. Cultura escolar y significatividad pedagógica.</p> <p>1.1. Usos y costumbres en el sistema educativo dominicano.</p> <p>1.1.1. Redes de roles y relaciones</p>	<p>2.2. La www de temas educativos en Internet.</p> <p>3. Respuestas curriculares para el cambio: Proyectos de intervención socio-educativa</p> <p>3.1. Componentes y diseño.</p>	<p>2. Ampliación de referentes y reflexividad: Herramientas de análisis /auto-análisis (II)</p> <p>2.1. El diario de campo.</p> <p>2.2. La www de temas educativos en Internet.</p> <p>3. Los equipos docentes</p> <p>3.1. Modalidades organizativas.</p>

<p>2. Primera aproximación al contexto de la comunidad educativa.</p> <p>2.1. Actores/actrices sociales.</p>	<p>1.2. Currículum explícito y currículum oculto en las rutinas escolares dominicanas.</p> <p>1.2.1. Propósitos de los Ciclos y obstáculos a la Transformación Curricular.</p>	<p>1. Cultura organizativa y cambio de ritmo en la vida escolar.</p> <p>1.1. Análisis de la capacidad organizacional de la escuela dominicana y sus límites.</p>	<p>1. Cultura popular y sistematización de experiencias.</p> <p>1.1. Documentación educativa: Creación, organización y difusión de experiencias innovadoras.</p> <p>1.2. Modalidades de socialización e intercambio de experiencias. Redes de docentes.</p>
<p>2. Ampliación de referentes y reflexividad: Herramientas de análisis /auto-análisis (I)</p> <p>2.1. El diario de campo.</p>	<p>1.2. Trabajo cooperativo y gestión escolar.</p>		

ANEXO 2
 PROYECTO DE INVESTIGACION
 PARTICIPACION Y DESARROLLO INTEGRAL DE LA NIÑEZ
 Miguel Angel Moreno - Programa doctoral Acción socio-educativa y Desarrollo Local
 Universidad de Sevilla – Febrero 2000

MATRIZ DE ANALISIS DEL DIARIO DE CAMPO

AUTOR	FECHA	CONTEXTO
OBSERVACIONES/Plano experiencial		
ANECDOTAS/Plano Procedimental: Registro/ expresión de la experiencia		
VIVENCIAS/Plano afectivo (actitudinal): Interpretación de la experiencia		
REFLEXIONES/Plano cognitivo (reconceptualización): Generalización de la experiencia		