

El Prácticum en el Grado de Maestro/a de Educación Infantil: análisis de diarios docentes

Paula Martín Gómez¹, María Luisa García Rodríguez², Juanjo Mena Marcos³

Recibido: Febrero 2021 / Evaluado: Junio 2021 / Aceptado: Julio 2021

Resumen. INTRODUCCIÓN Desde el Plan Bolonia de formación de maestros se aboga por ampliar la tradicional función docente del profesorado, confiándole además una función investigadora. Al mismo tiempo se reta al profesorado universitario para cumplir con las nuevas demandas que exigen dotar a los maestros y maestras de recursos suficientes para responder, con la mayor calidad posible, a las necesidades de las sociedades modernas. El Prácticum ofrece al futuro profesorado oportunidades de entrenar ambas funciones en los contextos profesionales reales, cada vez más diversos y complejos. Las estancias en las escuelas proporcionan escenarios en los que realizar cierta investigación educativa a través de la autoevaluación reflexiva, iniciándose así en una estrategia de adquisición de la necesaria competencia investigadora, componente insoslayable de la identidad profesional. En estas circunstancias cobra importancia el diario docente, entendido como instrumento que favorece la actitud reflexiva e investigadora. MÉTODO Se analiza, con NVIVO 12, el contenido de diarios profesionales escritos por estudiantes de Grado de Maestro de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, durante la estancia en escuelas correspondiente al Prácticum del último año formativo. Del análisis emergen las categorías contexto educativo, profesorado, alumnado y familias. RESULTADOS Los resultados muestran que las reflexiones se centran fundamentalmente en las tareas del profesorado. DISCUSIÓN Las conclusiones ofrecen pistas sobre ciertas características de la formación actual que servirán como punto de partida para orientar al profesorado universitario sobre la dirección a tomar para contribuir al desarrollo profesional de los futuros docentes. Avalan el diario docente como alternativa posible a tener en cuenta entre las estrategias conducentes a adquirir la competencia investigadora por parte del profesorado de Educación Infantil, a condición de que sea enfocado desde la necesaria mirada autoescudriñadora y, preferentemente, guiado por el profesorado universitario para alcanzar un buen nivel de profundidad.

Palabras clave: Formación de profesores; práctica pedagógica; investigación educativa ;autoevaluación.

[en] The Practicum in the Degree of Early Childhood Education: analysis of teaching journals

Abstract. The Bologna Plan for teacher training advocates expanding the traditional teaching role of teachers, while also entrusting them with a research role. At the same time, university professors are challenged to meet the new demands that require providing teachers with sufficient resources to respond, with the highest possible quality, to the needs of modern societies. The Practicum offers future teachers opportunities to train both functions in real professional contexts, increasingly diverse and complex. Stays in schools provide scenarios in which to carry out some educational research through reflective self-evaluation, thus initiating a strategy for acquiring the necessary research competence, an unavoidable component of professional identity. In these circumstances, the teaching diary becomes important, understood as an instrument that favors a reflective and investigative attitude. METHOD We analyzed, with NVIVO 12, the content of professional diaries written by students of Early Childhood Education Teacher Training of the Faculty of Education of the University of Salamanca, during the stay in schools corresponding to the Practicum of the last year of training. From the analysis emerged the categories educational context, teachers, students and families. RESULTS The results show that the reflections are mainly focused on the teachers' tasks. DISCUSSION The conclusions offer clues about certain characteristics of current training that will serve as a starting point to guide university faculty on the direction to take in order to contribute to the professional development

¹ Universidad de Salamanca (España).
E-mail: pauluap.mg@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6484-7767>

² Universidad de Salamanca (España).
E-mail: malugaro@usal.es
<https://orcid.org/0000-0002-1490-8728>

³ Universidad de Salamanca (España).
E-mail: juanjo_mena@usal.es
<https://orcid.org/0000-0002-6925-889X>

of future teachers. They endorse the teaching diary as a possible alternative to be taken into account among the strategies leading to the acquisition of research competence by Early Childhood Education teachers, provided that it is approached from the necessary self-scrutinizing viewpoint and, preferably, guided by university faculty in order to achieve a good level of depth.

Keywords: teacher training; pedagogical practice; educational research; self-evaluation.

Sumario. 1. Introducción. 2. Objetivos. 3. Método. 4. Resultados. 5. Discusión y conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Martín Gómez, P.; García Rodríguez, M. L.; Mena Marcos, J. (2022). El Prácticum en el Grado de Maestro/a de Educación Infantil: análisis de diarios docentes. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 131-140

1. Introducción

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), recoge la voluntad política de avanzar en la calidad de la formación del profesorado en España, afirmando que “los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado” (Artíc. 2, apartado 2, p. 122881).

Dicha Ley nos invita a contemplar la formación universitaria con una mirada interpeladora, para identificar, con cierta precisión, *dónde estamos*, antes de plantearnos hacia dónde nos debemos dirigir.

Según defienden unánimemente numerosas voces, una parte esencial de la formación inicial docente, es su componente práctico, que en ocasiones forma parte del enfoque dado a algunas asignaturas de los planes de estudios (García y Barrios, 2019). El papel de la práctica ha sido ampliamente analizado, entre otros, por Martínez, Calderón y Villamor (2019), quienes parten de contemplar la articulación entre teoría y práctica para pasar a centrarse, más específicamente, en el Prácticum.

En la pasada década ya advertían González-Garzón y Gutiérrez (2012) que:

El proceso de Convergencia Europea de la Educación Superior ha otorgado al Prácticum en la formación universitaria un protagonismo aún mayor del que ya tenía. Particularmente en los estudios de Magisterio ha sido siempre uno de los pilares fundamentales, no sólo por su contribución a la formación académica y profesional, sino también por la experiencia y disfrute que obtienen los estudiantes. La nueva situación universitaria ha supuesto, en muchos casos, un impulso para la innovación en su desarrollo (p.132).

Manifestaciones coincidentes en destacar la trascendencia otorgada al Prácticum aparecen en: Jyrhämä, 2011; Zabalza, 2016; Rodríguez-Gómez, Armengol, y Meneses, 2017; Saiz-Linares y Susinos, 2017; Tejada-Fernández, Carvalho-Días y Ruiz-Bueno, 2017; Pérez-Ferra y Quijano, 2018; Gairín, Díaz-Vicario, Del Arco y Flores, 2019; Gil, 2019; Pantoja, Cámara y Molero, 2019; Rodríguez-Loera y Onrubia, 2019 y en Saiz-Linares y Ceballos-López, 2019.

Dicha asignatura, ofrece un entorno apropiado para desarrollar la capacidad de regulación (Saariaho et al., 2016), a la vez que proporciona oportunidades para poder reflexionar sobre la propia práctica y las cuestiones relacionadas con el ámbito educativo (Saiz-Linares y Susinos, 2017). Durante la estancia de Prácticum el futuro profesorado tiene ocasión de analizar su propia actividad (Plazaola, Ruiz e Iriondo, 2018) con la orientación y supervisión de profesionales expertos (Lilach, 2020).

De acuerdo con Asensio, Ruiz y Castro (2015), si se pretende que los futuros docentes sean “eficaces” es fundamental que durante la formación inicial desarrollen las competencias profesionales, que adquieran un conocimiento amplio tanto de sí mismos como del entorno y que se ejerciten como profesionales reflexivos, matización ya defendida desde las últimas décadas del pasado siglo (Schön, 1992; Zeichner, 1993), y requerimiento indispensable para alcanzar la competencia investigadora incorporada a las titulaciones de Grado desde la Convergencia Europea (Jakku-Shivonen y Niemi, 2011), de la que las autoras anteriormente citadas ya se hacían eco en referencia a nuestro país.

Una vez revisada la literatura publicada al efecto, pasemos a observar cómo se abordan actualmente las asignaturas Prácticum. Al acceder a la página web de 56 universidades españolas en las que puede estudiarse la titulación de Magisterio de Educación Infantil, se observa que en las Facultades de Educación de España, la asignatura Prácticum se conceptualiza como una materia profesionalizante que requiere una serie de actividades tutoriales en torno a las estancias de prácticas en centros educativos acreditados.

Se deduce del análisis de las páginas web la pretensión de que el alumnado universitario verifique sus actitudes, identifique sus necesidades formativas, afiance y ponga en práctica sus competencias y los contenidos teóricos estudiados hasta el momento en las Facultades. Ha de adquirir, además, nuevos conocimientos relacionados con la metodología, características del alumnado, gestión del aula, currículo, acción tutorial, procesos de evaluación, etc.

A partir de la experiencia en aulas escolares, las universidades organizan seminarios, fórums, debates, tutorías, estudios de casos, asistencia a eventos relacionados con la temática, lecturas, exposiciones en sesiones formativas y elaboración de documentos como memorias, portafolios, diarios, etc.

Dado que en los primeros años del presente siglo se juzgaban escasos los métodos de evaluación de la competencia en práctica reflexiva validados hasta entonces (Levett-Jones, 2005) y hace una década el rendimiento que se pretendía obtener al incorporar tareas reflexivas a la formación inicial del profesorado no había sido el esperado (Mena, García y Tillema, 2011), parece indicado seguir persiguiendo metas en esa dirección a partir de la recopilación de posibles estrategias para incorporar la práctica reflexiva al ejercicio docente en la fase formativa. Entre ellas se reconocen mentoring, portafolio reflexivo, evaluación reflexiva, diario reflexivo y orientación reflexiva del alumno (Trif y Popescu, 2013).

Por su parte, el diario se conceptualiza como *contribución para el estudio de los dilemas prácticos de los profesores* (Zabalza, 2002), *instrumento de investigación y desarrollo profesional* (Zabalza, 2004), *instrumento de análisis y reflexión* (Martín-Cuadrado, 2017) o *estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores* (Aranda-Vega, Martín-Cuadrado y Corral-Carrillo, 2020).

Desde esta perspectiva, Martín-Romera y García-Martínez (2017) destacan su utilidad para perfeccionar la práctica docente. Congruentemente, las conclusiones del estudio de Poveda, Barceló, Rodríguez y López-Gómez (2021) resaltan la conveniencia de potenciar estrategias narrativas durante el Prácticum de Magisterio. Sin embargo, como ya advertía Stíngu (2012), es posible que el profesorado no sea capaz de iniciar y abordar una reflexión crítica que posibilite su desarrollo profesional si no se le proporciona una guía elaborada con esmero y cuidado.

2. Objetivos

La presente indagación pretende dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Los estudiantes de Grado utilizan el diario como instrumento de reflexión crítica sobre la propia práctica pedagógica?. El objetivo general es analizar el contenido de diarios redactados por estudiantes de Grado de la titulación de Educación Infantil.

Como objetivos específicos se plantean:

- Describir las principales características de los diarios en términos de diversas variables.
- Categorizar las distintas temáticas abordadas por los estudiantes en los diarios.

3. Método

El enfoque metodológico de la investigación es cualitativo, por su adecuación para avanzar en el ámbito pedagógico desde posiciones éticas, comprometidas con las necesidades sociales y orientadas por valores respetuosos (Tójar, 2010); en este caso, para detectar y describir las actitudes reflexiva e investigadora del futuro profesorado de Educación Infantil durante las estancias de Prácticum, a partir del análisis del contenido (Ruiz, 2012) de los diarios.

Tras solicitar y obtener los oportunos permisos éticos, constituyen la muestra diarios redactados por estudiantes de Grado de Magisterio de Educación Infantil el curso 2016-2017, durante la estancia de prácticas en centros educativos. Los diarios formaban parte de las actividades propuestas en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, debían ser realizados obligatoriamente por todos los estudiantes con la única indicación de su finalidad reflexiva sobre la propia acción, es decir, con un enfoque autoevaluativo en el marco de la asignatura Prácticum II (4º curso de Grado), sin otra indicación que su concepto, y fueron seleccionados al azar.

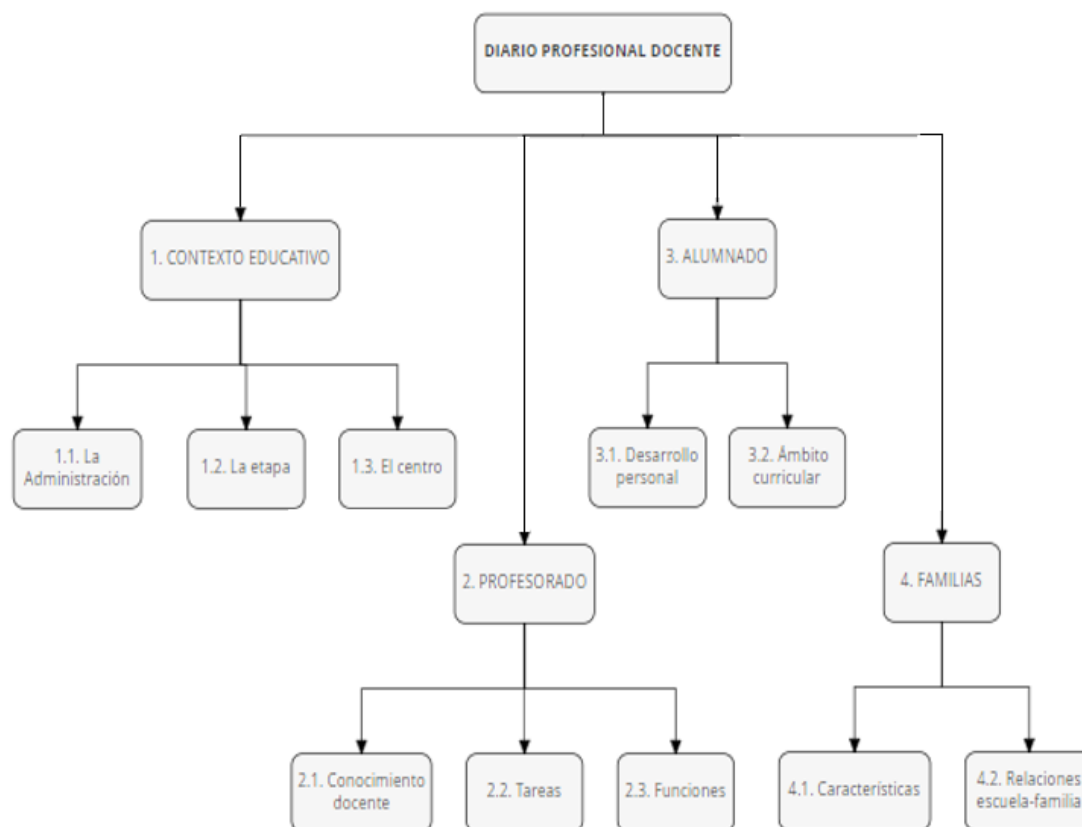
Una vez leídos diez diarios -185 páginas en total- se estima haber conseguido una muestra suficiente, pues “ la información nueva recoge aspectos que ya se han reflejado anteriormente, es decir, se produce saturación o redundancia de la información” (Sánchez, Delgado y Santos, 2013, p. 93). A efectos de preservar la identidad de sus autores se adopta la siguiente nomenclatura: G, que corresponde al Grado, seguida de un número del 1 al 10 en función del orden alfabético de los apellidos.

La lectura inicial permite también diferenciar en la muestra siete variables descriptivas: existencia de categorización de la información; naturaleza de la misma, si procede; periodicidad de escritura; presentación de datos visuales; referencias bibliográficas; autoevaluación de la propia práctica y reflexión final.

El procedimiento de reducción de los datos se inició con la separación de unidades. Se eligió como unidad textual la reflexión en torno a una misma idea, independientemente de la extensión ocupada, que es variable, abordándose seguidamente la compleja tarea de categorización, codificación y agrupamiento de los datos, orientada a la elaboración del instrumento de análisis mediante un proceso inductivo, en el que códigos y categorías de análisis son derivados de los datos.

Tras quince versiones sucesivas, emergieron cuatro categorías principales, con sus correspondientes subcategorías como se muestra en la figura 1.

Figura 1. Versión definitiva del árbol de indización. (Elaboración propia)



Todas ellas cumplían los requisitos de ser exhaustivas y excluyentes, conformándose así el árbol de indización definitivo, dispuesto para ser aplicado con el software de análisis cualitativo NVIVO 12. Se acompaña de la definición de las categorías en la tabla 1 para facilitar su interpretación, permitiendo así que la indagación pueda ser replicada.

Interpretando que, dada la autonomía otorgada para la redacción de los diarios, se optimiza la libertad de plasmar aquellas cuestiones que suscitan mayor inquietud, cabe contabilizar las temáticas más y menos cuestionadas, lo que permite obtener datos cuantitativos para apoyar la relevancia otorgada, en conjunto, a cada una de dichas temáticas.

Con el fin de verificar la fiabilidad de las categorías de análisis se solicitó a dos jueces, investigadores cualitativos del área de Ciencias Sociales, que revisaran tanto la categorización elaborada como su aplicación, alcanzándose un 85 % y un 80 % de grado de acuerdo, respectivamente.

Se recoge en la tabla 1 la definición de cada una de las categorías.

Tabla 1. Definición de las categorías del árbol de indización

1. Contexto educativo	Entorno físico y educativo en el que se sitúa quien escribe el diario.
1.1. La Administración	Reflexiones efectuadas por quien escribe el diario relativas al Ordenamiento Jurídico o situaciones cotidianas fruto de la gestión de la Administración que afectan directamente a la actividad escolar
1.2. La etapa	De acuerdo con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, el sistema educativo español se organiza en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza. La etapa educativa en la que se centra este estudio es la Educación Infantil, que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años. Se ordena en dos ciclos: el primero comprende hasta los tres años, y el segundo desde los tres a los seis años de edad, este último, gratuito.
1.3. El centro	Institución destinada a la enseñanza. Puede presentar diversas características y tipologías. Esta categoría comprende toda la información referente a su ubicación (ámbito rural, urbano, etc.), instalaciones, recursos disponibles, tipo de centro (público, privado o concertado), horario, contexto, etc.
2. Profesorado	Figura educadora. Persona que se dedica profesionalmente a la enseñanza, bien con carácter general, bien especializada en una determinada área de conocimiento, asignatura, disciplina académica, ciencia o arte. En palabras de García (2010): “Los profesores pertenecen a una categoría profesional muy heterogénea. Los profesores de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Universidad, Adultos o Educación Especial presentan diferencias en formación, reclutamiento, salarios, reconocimiento social y autonomía profesional. Por otra parte, se constatan diferencias en los profesores según países, nivel de desarrollo y culturas. Pero la profesión de profesor también conlleva unas características propias y diferenciales” (p.30).
2.1. Conocimiento docente	Conjunto de habilidades y conocimientos que debe poseer quien escribe el diario para lograr una enseñanza eficaz y que influye de forma esencial en la actividad escolar y el aprendizaje de los alumnos (Connolly, Clandinin & He) 1997; Fennema & Franke, 1992).
2.2. Tareas	Práctica profesional (¿qué hago?).

2.3. Funciones	Papeles que alguien desempeña o conducta esperada de alguien en una determinada situación o actividad. En este caso se refiere a la identidad y autoconcepción como docente.
3. Alumnado	Conjunto de estudiantes de un centro educativo.
3.1. Desarrollo personal	Tal y como afirma García (2016): “La persona es conceptualizada como un ser dotado de múltiples capacidades o aptitudes que le permiten sentir, pensar/conocer y actuar. Las capacidades se clasifican en dimensiones humanas o ámbitos de desarrollo madurativo fundamentalmente con el fin de facilitar el trabajo de la educación” (p.40). Propone, además, la estructuración de las capacidades en las dimensiones afectivo-emocional, cognitiva, comunicativa, social y psicomotora.
3.2. Ámbito curricular	Campo de actividad que comprende todo lo perteneciente al currículo de la etapa educativa o lo relativo a él.
4. Familias	La familia es el grupo de individuos emparentados entre sí.
4.1. Características	Conocer las circunstancias familiares y el entorno en el que vive el alumnado.
4.2. Relaciones escuela-familia	Generar y mantener, en la medida de lo posible, una relación fluida y fructífera que favorezca la implicación y participación de todos los agentes que intervienen en el proceso educativo. Coordinarse con el entorno familiar del alumnado y atender a sus demandas.

4. Resultados

Al abordar la descripción de los diarios analizados, se obtiene la información expuesta en la tabla 2:

Tabla 2. Variables estudiadas, definición y porcentajes

VARIABLES	DEFINICIÓN	PORCENTAJE
1. Existencia de categorización.	Organización de la información en distintas categorías o ausencia de categorización.	100 % Sí
2. Naturaleza de la categorización.	Cuando existe categorización, se puede basar en un paradigma o estructurarse de forma libre.	100 % Libre
3. Periodicidad.	Frecuencia de escritura en el diario: cada día, semanalmente, de forma aleatoria o de forma indeterminada.	Diaria 0 % Días alternos 0 % Semanal 10 % Indeterminada 90 %
4. Datos visuales.	Puede contener información visual: imágenes, dibujos, fotografías, infografías, logos, etc.	Sí contienen 60 % No contienen 40 %
5. Referencias	Incluye alusiones a la literatura para justificar o apoyar la información que aparece reflejada o las decisiones que se toman, o bien carece de ellas.	Legislativas 10 % Bibliográficas 50 % No contiene referencias 40 %
6. Autoevaluación.	Evaluación consciente de la propia práctica.	Sí contiene 80 % No contiene 20 %
7. Reflexión final.	Se realiza a modo de conclusión como recopilación de los aprendizajes más destacados. Recoge qué ha aportado el uso del diario.	Sí realiza 60 % No realiza 40 %

Los datos recogidos indican que todos los diarios están categorizados y que, en el 100 % de los casos, dicha categorización es completamente libre e intuitiva sin seguir paradigma alguno. Un 90 % no son escritos de forma periódica.

Los datos más concluyentes para esta indagación son aportados por las variables “6. Autoevaluación” y “7. Reflexión final”, hallados en un 80 % y un 60 % de los diarios, respectivamente. Además se advierte que el 60 % incluye datos visuales, las referencias bibliográficas están presentes en la mitad de los diarios (50 %) y las referencias legislativas solamente en el 10 %.

Por otra parte, los resultados derivados del análisis de los datos mediante el árbol de indización se exponen en las tablas 3,4,5,y 6, acompañados de datos textuales de los diarios, debidamente identificados.

Tabla 3 . Primera categoría: Contexto Educativo

1. Contexto educativo		
	Frecuencia	Porcentaje
1.1. La Administración Educativa	0	0 %
1.2. La Etapa	10	41.66 %
1.3. El Centro	14	58.34 %
TOTAL	24	100 %

En la tabla 3, la subcategoría reflejada en mayor medida dentro de la categoría “**1. Contexto educativo**”, a la que corresponden 24 unidades textuales, es “1.3. El Centro”, evidenciando que lo que más preocupa a los futuros docentes, en relación al contexto educativo, es todo lo relativo a la institución de enseñanza: instalaciones, material, horario, ámbito en el que se encuentra, etc.

El haber escogido un colegio público urbano, me da la posibilidad de conocer más de cerca el funcionamiento que tienen estos y apreciar las diferencias y semejanzas, si las hay, entre uno concertado y uno público. En nuestros estudios de Grado hemos podido comprobar las diferencias más significativas entre cada tipo de centro educativo y sus semejanzas. Pero, estar dentro de ellos y ejerciendo como un/a profesional más, da otra perspectiva más real y verídica de lo que es. (G2).

En relación a las frecuencias restantes, (10 u.t.) se refieren a “1.2. La etapa”. No existen referencias a la Administración educativa.

La etapa de educación infantil es una etapa muy bonita y enriquecedora, tanto para los niños y niñas como para las maestras/os. Los unos aprenden de los otros y juntos comienzan a socializar y a desarrollar valores, aprendizajes y conocimientos nuevos. (G5).

Tabla. 4. Segunda categoría: Profesorado

2. Profesorado		
	Frecuencia	Porcentaje
2.1. Conocimiento docente	34	10.66 %
2.2. Tareas	238	74.61 %
2.3. Funciones	47	14.73 %
TOTAL	319	100 %

Se advierte en la tabla 4 que, dentro de las subcategorías relativas a la categoría “**2. Profesorado**”, la que muestra mayor relevancia en los diarios es “2.2 Tareas” (238 u.t., 74.61 %). En ella los futuros docentes recogen aspectos como la enseñanza, la formación, la gestión del aula o su propia autoevaluación y creencias.

Tras observar que mi tono de voz no es el adecuado para captar la atención del alumnado -es un tono débil y monótono- he intentado alzar más mi voz y modularla. También me ha funcionado moverme por la clase. Comprobé que quedarme estática en un mismo sitio no funcionaba, pues solo conseguía llamar la atención de los que están más cercanos a mí. (G6).

Muchas veces, y casi todas durante este curso, me he preguntado qué pasaría si aprobase unas oposiciones nada más terminar la carrera. ¿En qué momento hemos aprendido cómo hacer frente al inicio del curso escolar? Ya no solo con el grupo de tres años, sino con cualquiera de los que nos asignen. Llegamos, entran nuestros niños a clase (los cuales ni nos conocen) y, ¿qué hacemos?, ¿nos presentamos?, ¿les empezamos a explicar la teoría aprendida durante estos cuatro años?. No me siento capaz de transformar esta teoría en práctica porque no me han enseñado cómo hacerlo.

No me gustaría convertir esta reflexión previa en un drama sobre la calidad de la formación que reciben los futuros maestros, simplemente analizo el punto de partida (que es en parte desde cero) para saber cómo debo orientar estas nueve semanas y cómo puedo extraer de ellas todos los aprendizajes que, en este momento, sé que me faltan. (G10).

Antes de comenzar con esta experiencia, necesito pararme a pensar en cómo me veo, cómo me veo a mí misma frente a lo que va a suceder, frente a mi próxima carrera como docente. ¿Soy acaso consciente de lo que voy a vivir?, ¿qué situaciones me puedo llegar a encontrar en el aula?, ¿la cantidad de contratiempos que pueden llegar a suceder? No, rotundamente, no soy consciente. Puedo pensar en un montón de situaciones que se pueden llegar a dar en este período, pero no puedo saber cómo enfrentarlas hasta que no me encuentre con ellas de frente. Tengo la base, la teoría, pero aplicarla... esa ya es otra cuestión.

Ahora mismo, en este momento, y con sinceridad, no me siento preparada para afrontar lo que se me viene encima. Por supuesto, siento miedo, miedo de ser responsable de la educación de unos niños y unas niñas a los que todavía no conozco. Y no conocerlos me dificulta la tarea, yo no los conozco pero ellos tampoco me conocen a mí. No sienten esos lazos, esa afinidad, esa cercanía o como queráis llamarlo, conmigo. Es algo que me parece importantísimo, considerando que yo seré su nueva maestra. Pero a pesar de ello, me siento muy capaz de conseguirla, sin saber aun quiénes van a ser mis alumnos y alumnas. Me considero una persona paciente, y puedo esperar a que ellos se abran a mí, a que me dejen entrar y conocerles poco a poco. Dejarles su espacio, en lo que se habitúan a la situación “extraña” de que alguien acaba de entrar en su clase. Y una vez conseguido esto todo será más sencillo, o eso creo. (G8).

Para comprobar que sus conocimientos están realmente bien interiorizados, me funciona hacer como que he olvidado algo, de tal manera que los niños me ayuden a recordar. Por ejemplo, esta mañana hablamos del reciclaje, quería saber si recordaban en qué contenedor había que depositar los residuos:

- *Chicos, este papel ¿dónde lo tengo que tirar?, no me acuerdo.*
- *A la papelera azul. (G6).*

Creo que esta actividad les ha motivado, puesto que el cuento les gustó y disfrutaron cuando lo releímos. La historia la han sabido ordenar a la perfección, ya que la comprendieron. Sin embargo, les ha resultado complicado tener que pegar las palabras correspondientes sobre cada viñeta, puesto que la mayoría no sabe leer y no han logrado descifrar dónde debían colocarlas. Aunque anteriormente yo les había indicado cuál era el lugar de cada palabra, al tener que ordenar previamente la historia, se les ha olvidado. (G4).

Por su parte, la subcategoría “2.3. Funciones” (47 u.t., 14.73 %) aglutina tanto las situaciones en las que el docente tiene un rol de instructor o transmisor de conocimiento, como cuando toma el de educador, orientando al alumnado, regulando conductas o desarrollando sus capacidades morales e intelectuales.

Hoy decidí aprovechar la asamblea y el semáforo de las emociones para hablar de esta conducta y corregirla. Señalé en rojo a aquellos niños y niñas que habían hecho una mala acción y expliqué por qué estaba mal: el baño está para hacer pipí o caca, no para jugar; para jugar están el patio, el parque. Después nos lavamos las manos y cerramos el grifo. Si no, el agua se gasta, y un día, cuando queramos usarla, se habrá agotado. En el momento en el que fuimos al baño por grupos, les recordé lo que habíamos hablado en clase y observé a aquellos que el día anterior habían tenido un mal comportamiento. Hoy, gracias a mi sencilla explicación, lo habían entendido y su conducta está corregida. (G6).

La subcategoría que menor frecuencia presenta es “2.1. Conocimiento docente” (34 u.t., 10.66 %) en la que se reflejan conocimientos básicos de contenidos estudiados en distintas materias integrantes del plan de estudios.

La creatividad es algo intrínseco al ser humano, tiene que ver con el verbo “crear” y es por lo que se nos diferencia, entre otros aspectos, del resto de los animales. En la infancia el juego y la creación se ven como procesos estrechamente vinculados, por ejemplo, el juego simbólico (Piaget y Vigotsky) constituye un proceso decisivo en el desarrollo cognitivo y de la creatividad. (G7).

El pensamiento preoperacional que caracteriza a los niños y niñas de entre 2 y 7 años se basa principalmente en el pensamiento mágico, en las asociaciones simples y en la incapacidad de realizar aún operaciones mentales más complejas, da lugar a esta conversación espontánea entre una niña del aula de 3 años y otra de 5 años (aunque véase como la niña de 5 años ya es capaz de razonar):

- *Aula de 3 años: yo ya tengo 4 años y el año que viene tendré cinco.*
- *Aula de 5 años: yo ya tengo 5 años.*
- *Aula de 3 años: entonces estaremos juntas en clase.*
- *Aula de 5 años: no, porque cuando tu cumplas los cinco yo ya tendré 6 años e iré a primaria. (G6).*

Tabla 5. Tercera categoría: Alumnado

3. Alumnado		
	Frecuencia	Porcentaje
3.1. Desarrollo personal	55	83.33 %
3.2. Ámbito curricular	11	16.67 %
TOTAL	66	100 %

En la tabla 5 se expone cómo dentro de la categoría “**3. Alumnado**”, la subcategoría “3.1. Desarrollo personal”, con 55 u.t., concentra la mayoría de las frecuencias (83.33 %).

Se creaban muchas situaciones de conflicto por el egocentrismo propio de esta etapa, la falta de capacidad de ponerse en el lugar del otro y, sobre todo, causadas por la posesión de objetos. (G10).

Un hecho que me impresionó verdaderamente fue que, a pesar de tener 3 años, aun había niños a los que les costaba mucho pasar de página o coger algunos objetos pequeños, cuando la pinza comienza a desarrollarse entre los 9 y los 14 meses. (G1).

La subcategoría “3.2. Ámbito curricular” obtiene un 16.67 % (11 u.t.). En ella se recogen inquietudes reflejadas en alusiones a la programación que se está desarrollando en el aula, apreciaciones sobre los distintos ritmos y estilos de aprendizaje...

Verdaderamente me ha sorprendido la respuesta que he obtenido por parte de los discentes. Cuando yo estaba planteando la nueva U.D., “Bajo la sombra de las acacias”, se han mostrado atentos, receptivos y muy interesados en los contenidos que iba exponiendo. Ha sido una sensación realmente gratificante. (G7).

Los niños y las niñas tienen unos ritmos que debemos respetar si realmente queremos conseguir unos buenos resultados a la hora de trabajar. Todo lleva su tiempo y está claro que en una clase hay gran variedad de ritmos, tantos como alumnos tengamos. (G8).

Tabla 6 . Cuarta categoría: Familias

4. Familias		
	Frecuencia	Porcentaje
4.1. Características del entorno familiar	4	14.28 %
4.2. Relaciones escuela-familia	24	85.72 %
TOTAL	28	100 %

En lo relativo a la categoría “**4. Familias**”, la tabla 6 muestra cómo recibe la mayor atención la subcategoría “4.2., “Relaciones escuela-familia” con 24 u.t., (85,72 %). En ella se incluyen datos precisos sobre la colaboración de las familias cuando hay tareas específicas que requieren ayuda e incluso intervenciones directas ante el alumnado en las aulas.

Vinieron dos padres al aula para hablarnos de sus profesiones puesto que también entraban en esta unidad las actividades profesionales. Vinieron un padre policía y otro padre bombero a las clases de 4 años A y 4 años B a darnos información sobre lo que hacían en sus respectivos trabajos. (G7).

Afortunadamente en el CEIP Rufino Blanco, familias y centro se involucran mucho en la educación, especialmente en los actos que se llevan a cabo en conjunto. Los padres se ofrecen voluntarios para ayudar en las actividades que se requiera algo más de atención para los niños, como pueden ser las salidas, o también en momentos en los que se necesite alguna mano más para agilizar el proceso, como sucedió el día de Carnaval con los disfraces, que si no llegan a venir dos madres como voluntarias, hubiese sido imposible. Muchos padres también se ofrecen voluntarios para aportar al aula todo lo que puedan, como hizo el padre de Diego para conseguirnos la excursión al cuartel o la mamá de María al proponernos la visita de los bomberos. (G1).

La subcategoría “4.1. Características del entorno familiar” en la que se han contabilizado 4 u.t., correspondientes a un 14.28 %, aunque en menor proporción, también es objeto de análisis por parte de los estudiantes de Grado.

Uno de los aspectos que debo destacar son las características negativas del entorno sociocultural que poseían los alumnos y alumnas del centro, las cuales me abrieron los ojos en la importancia que tiene la educación emocional y la importancia que tiene el lado afectivo-emocional ante lo didáctico. Me encontré con niños y niñas en el aula que vivían en familias desestructuradas y con problemas de atención. Aquello produjo un giro en mi concepto educativo. Nosotras, en la Facultad, partimos de la base teórica de casos en los que no existen éstos déficits, por ello me produjo realmente la inquietud de formarme más en Psicología y asuntos sociales para poder enfrentarme del mejor modo posible a estos casos en un futuro. (G7).

5. Discusión y conclusiones

La información hallada permite alcanzar los objetivos específicos que conducen al objetivo general, para responder, finalmente, a la pregunta de investigación.

El primer objetivo específico, describir las principales características de los diarios en términos de diversas variables, se ha conseguido a partir de siete variables útiles para describir la muestra, entre las que destacan las más relevantes para esta indagación: autoevaluación y reflexión final, lo que indica que el futuro profesorado tenía presente la finalidad perseguida al elaborar el diario. Ciertamente ambas variables -autoevaluación (80 %) y reflexiones finales explícitas (60 %)- representan la esencia del diario como instrumento para favorecer la reflexión sobre propia práctica docente y alcanzar el desarrollo profesional (Zabalza, 2002, 2004; Martín-Cuadrado, 2017 y Aranda-Vega, Martín-Cuadrado y Corral-Carrillo, 2020).

Un dato interesante y significativo es, sin duda, la existencia de categorización, lo que da idea de la capacidad de sistematización de sus autores. La frecuencia obtenida (100 %) indica que en los diarios se prestaba especial atención a la categorización, aunque el 100 % de los diarios no siguen ningún tipo de criterio ni paradigma a la hora de establecer las categorías, sino que lo hacen de forma libre, por lo que el número de categorías es completamente aleatorio y varía considerablemente de unos diarios a otros.

En cuanto a la periodicidad, el hecho de que el 90 % del alumnado universitario siga un criterio indeterminado a la hora de reflejar sus reflexiones en los diarios, carece de trascendencia.

La formación del alumnado de Grado en Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como el acceso a las mismas, redundan en aportar contenido visual en un 60 % de los diarios, aunque solamente el 50 % contiene referencias bibliográficas de la literatura especializada, con el objetivo de fundamentar, apoyar y argumentar sus reflexiones, lo cual resulta bastante deseable si se tiene en cuenta el componente investigador que caracteriza la titulación de Grado. Las referencias legislativas aparecen en un porcentaje mínimo -el 10 %- de diarios.

En lo que se refiere al segundo objetivo específico, categorizar las distintas temáticas abordadas por los estudiantes en los diarios, se han identificado cuatro categorías principales: 1. Contexto, 2. Profesorado, 3. Alumnado y 4. Familias, en las que el alumnado, aunque fuera de forma implícita, categorizaba sus diarios y organizaba la información, revelándose así las principales preocupaciones de los aprendices de docentes.

La subcategoría “2.2 Tareas del profesorado” es la que muestra, de forma global, mayor frecuencia en los diarios analizados. En ella los futuros docentes recogen aspectos como la enseñanza, la formación, la gestión del aula o su propia autoevaluación y creencias, lo cual proyecta en alta medida que se ha comprendido la finalidad de esta estrategia metodológica. Se aprecian reflexiones sobre aspectos más bien “prácticos” aunque en ocasiones el futuro docente escribe además sobre su conocimiento de la materia, ya sea pedagógico o referido al propio programa curricular.

En cuanto a la categoría “3. Alumnado”, obtiene mayor puntuación “3.1. Desarrollo personal” frente a “3.2. Ámbito curricular”, evidenciando así que, para los futuros docentes, prima el desarrollo integral del alumnado frente al progreso puramente académico.

Una pequeña proporción juzgó importante conocer las características, a nivel socioeconómico y cultural, de las familias con las que trabajan, centrándose mayormente en reflejar las relaciones escuela-familia.

El objetivo general, analizar el contenido de diarios redactados por estudiantes de Grado de la titulación de Educación Infantil, se logra al percibir la aproximación a un perfil docente preocupado por cuestiones relativas a la tipología y características del centro educativo, la necesidad y responsabilidad de autoevaluarse y plasmar sus propias opiniones y sensaciones sobre su práctica educativa; el desarrollo personal del estudiante en todas las dimensiones humanas frente al desarrollo curricular, y, finalmente, la relación personal y bilateral, de estilo cooperativo, con las familias.

Respondiendo, finalmente, a la pregunta de investigación ¿los estudiantes de Grado utilizan el diario como instrumento de reflexión y autoevaluación?, a partir del pensamiento reflejado por los aspirantes a maestro en la redacción de los diarios docentes, los datos parecen indicar que dicho instrumento favorece sus capacidades de reflexión y autoevaluación, en aras del desarrollo de la competencia en investigación educativa, orientándola a generar conocimiento, en primer lugar sobre la propia acción. No obstante, todavía cabe ampliar la mirada hacia otros ámbitos, y, en concreto hacia los que parecen percibir como más “alejados” -entornos familiares, por ejemplo- lo que podría alcanzarse con algún tipo de guía y dirección por parte del profesorado universitario, según proponía Stíngu (2012).

Futuras líneas de trabajo pueden ser: replicar el estudio en otras Universidades, a nivel nacional e internacional, para contrastar los datos obtenidos en el presente estudio y su consistencia, en el convencimiento de que promover la puesta en práctica del diario docente y reivindicar sus beneficios y aportaciones, mejorará la propia práctica, contribuyendo así al desarrollo profesional que repercutirá en elevar la deseada calidad de la enseñanza.

Ambas aspiraciones son necesarias en la sociedad actual, pues la figura docente -una de las profesiones fundamentales y con mayor responsabilidad- se enfrenta a dificultades como cargas burocráticas, elevadas ratios y plantillas inestables en el tiempo que dificultan el trabajo colaborativo, sustrayendo a la vez dedicación a la gestión del aula y a la atención al alumnado.

6. Referencias bibliográficas

- Aranda-Vega, E. M., Martín-Cuadrado, A. M. y Corral-Carrillo, M. J. (2020). Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. *Educación y Educadores*, 23(2), 243-266.
- Asensio, I., Ruiz, C. y Castro, M. (2015). Formación de maestros e investigación educativa: La percepción de los estudiantes de grado en la universidad Complutense de Madrid. *Tendencias pedagógicas*, (26), 217-236.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J., and He, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and teacher education*, 13(7), 665-674.
- ESPAÑA. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). BOE núm. 340, de 30 de diciembre.
- Fennema, E., & Franke, M. (1992). Teachers' knowledge and its impact. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. Macmillan.
- Gairín, J., Díaz-Vicario, A. Del Arco, I. y Flores, O. (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los Grados de Educación Infantil y Primaria: la perspectiva de estudiantes, tutores y coordinadores. *Educación XXI*. 22(2), 17-43. <https://doi.org/10.5944/educXXI.21311>
- García García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 29-41.
- García, M.L. (2016). Virtudes de la escolarización temprana. *Revista Pediatría Integral*, XX(16), 40-42.
- García, M. L. y Barrios, M. (2019). Estudiantes de Magisterio practican en la Universidad con escolares de 3-6 años. *Revista Prácticum*, 4(1), 70-96.

- Gil, P. (2019). La primera experiencia de prácticum: un estudio exploratorio con alumnado y profesorado-tutor del Grado de Educación Infantil. *Contextos Educativos*, 23, 31-47. <https://doi.org/10.18172/con.3531>
- González-Garzón, M. L., y Gutiérrez, C. L. (2012). El Prácticum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de Educación infantil y primaria.: el punto de vista de profesores y estudiantes. *Pulso: revista de educación*, (35), 131-154.
- Jakku-Shivonen, R. y Niemi, H. (Ed.). (2011). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*: MEC-Kaleida Forma.
- Jyrhämä, R. (2011). La función de los estudios prácticos en la formación del profesorado. En R. Jakky-Shivonen y H. Niemi (Eds.). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. MEC-Kaleida Forma.
- Lilach, M. (2020). Speaking truth to power: Ethical dilemmas of teacher candidates during practicum. *Teaching and Teacher Education*, 89, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103002>
- Levett-Jones, T. (2005). Self-directed learning: Implications and limitations for undergraduate nursing education. *Nurse Education Today*, 25(5), 363-368. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2005.03.003>
- Martínez, M., Calderón, I. & Villamor, P. (2019). El papel de la práctica en la formación de profesionales de la educación. En *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas*. Editorial GEU
- Martín-Cuadrado (2017). (15 de julio de 2021). *El diario de las prácticas. Instrumento de análisis y reflexión del estudiante*. Canal UNED. <https://canal.uned.es/video/5a6f55f3b111f875c8b4574>
- Martín-Romera, A. y García-Martínez, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 7-23.
- Mena, J. M., García, M. L. & Tillema, H. (30 de septiembre de 2011). *Revealing practical knowledge through deliberate reflection in student teaching*. 14th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Exeter, Reino Unido.
- Pantoja, A., Cámara, A. y Molero, D. (2019). Perceived student satisfaction and professional relevance in the Practicum. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 375-392.
- Pérez-Ferra, M. y Quijano, R. (2018). Análisis del discurso de los estudiantes de magisterio sobre la contribución del prácticum al desarrollo de su identidad profesional docente. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 331-352. <http://dx.doi.org/10.6018/j/333091>
- Plazaola, I., Ruiz, U. e Iriando, I. (2018). Análisis de la propia actividad en el Prácticum: una experiencia formativa. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 33-52. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54890>
- Poveda, B., Barceló, M. L., Rodríguez, I. y López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el Prácticum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 43-53. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.67953>
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C. y Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, (376), 229-251. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350>
- Rodríguez-Loera, R. y Onrubia, J., (2019). La percepción de estudiantes de maestro de último semestre sobre la relación entre teoría y práctica en el prácticum. *Revista Practicum*, 4(2), 42-59. <https://doi.org/10.37042/practicum.2019.4.2.3>
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Saariaho, E., Pyhältö, K., Toom, A., Pietarinen, J. y Soini, T. (2016). Student teachers' self-and co-regulation of learning during teacher education. *Learning: Research and Practice*, 2(1), 44-63. <https://doi.org/10.1080/23735082.2015.1081395>
- Saiz-Linares, Á. y Ceballos-López, N. (2019). El prácticum de magisterio a examen: reflexiones de un grupo de estudiantes de la Universidad de Cantabria. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 136-150.
- Saiz-Linares, A. y Susinos, T. (2017). Nos Dabas la Confianza para hablar". El Supervisor Universitario en un Prácticum Reflexivo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2017, 15(1), 55-69.
- Sánchez, M. C., Delgado, M. C. y Santos, M. C. (2013). *El proceso de la investigación cualitativa. Manual de procedimiento: ejemplificación con una tesis doctoral*. Edintras.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseños de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. MEC-Paidós.
- Stíngu, M. (2012). Reflexive practice in teacher education: facts and trends. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 617-621. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.195>
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M.L. y Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis Revista Internacional De Investigación En Educación*, 9(19), 91-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- Tójar, J.C. (2010). *La investigación cualitativa en educación*. En S. Nieto Martín (Ed.), Principios, Métodos y Técnicas esenciales para la investigación educativa. Dykinson.
- Trif, L., and Popescu, T. (2013). The reflective diary, an effective professional training instrument for future teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1070-1074. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.332>
- Zabalza, M. A. (2002). *Diarios de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora.
- Zabalza, M. Á., (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. Á., (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.