

El diario del profesor como medio para ampliar la competencia y autonomía docente

Ana María Cea Álvarez

Departamento de Estudos Românicos, Área de Estudos de Espanhol

Instituto de Letras e Ciências Humanas,

Universidade do Minho, Braga, Portugal

anacea@ilch.uminho.pt

Teniendo en cuenta los principios constructivistas y humanistas aplicados a la enseñanza de segundas lenguas (en adelante L2), la función del profesor actual es contribuir a que los alumnos amplíen su competencia comunicativa en la lengua meta, y, que, además, desarrollen habilidades que les permitan gestionar, monitorizar y autorregular su propio aprendizaje. Para ello, el docente dará prioridad a la perspectiva de aprendizaje del alumno, lo cual implica, a su vez, aumentar la reflexión sobre la actuación y desarrollar su saber ser crítico sobre todo el proceso. En el marco de una investigación doctoral en la que se implementó un entrenamiento estratégico para mejorar la expresión oral de los alumnos, el recurso al diario del profesor permitió mejorar la comprensión del sentido didáctico y pedagógico de la autonomía, tanto en la dimensión del discente como del docente. Este instrumento de investigación contribuyó, asimismo, a realizar una interpretación de la acción didáctica e investigativa más rigurosa, dotando de mayor coherencia y transparencia todos los pasos implicados en el proceso y permitiendo, a su vez, monitorizar el desarrollo de la competencia docente con mayor fiabilidad y validez.

Taking into account the constructivist and humanist principles applied to the teaching of second languages (L2 onwards), the teacher's current mission is to contribute to the development of their students' communicative competence on the target language, and, similarly, to develop skills to manage, monitor and self-regulate their own learning process. Thus, the teacher should make a constant search of the student's perspective, which also means increasing the reflection on the action and develop his or her critical knowledge above all the process. In the framework of a PhD research, based on a strategic training in order to improve students' oral expression, the teacher's journal allowed me to improve the understanding of the didactic and pedagogical sense of autonomy, both in the dimension of the student and of the teacher. This research instrument provided of greater coherence and

transparency all the steps involved in both the pedagogical process and its enquiry, and it also made possible to monitor the development of teacher's competence with greater feasibility and validity.

Plabras clave: autonomía, reflexividad, metacognición

Key words: autonomy, reflexivity, meta knowledge

If I, as a teacher, want my students to be more responsible and more autonomous, one place where I need to start is thinking about myself as a teacher, what I can change about how I work in the classroom to help my learners become more autonomous and responsible.

Bobb (2009: 107)

0. Introducción

El mensaje de la cita anterior pone de manifiesto la necesidad del docente de aumentar la reflexión sobre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua (en adelante L2), con la intención de comprender en profundidad la realidad de la clase y de establecer lazos más claros entre los objetivos de enseñanza y las necesidades reales de aprendizaje de los alumnos. Con esta motivación se inició un proceso de investigación de naturaleza interventiva, que pretendía analizar la propia *praxis* en búsqueda de una transformación. Este tipo de investigación es lo que algunos autores, en el campo de la enseñanza universitaria, denominan como *scholarship of pedagogy* o *indagación de la pedagogía*, la cual “potencia uma reconfiguração da profissionalidade docente e do estatuto da pedagogia” (Vieira, 2013: 149). En este sentido, el profesor desempeña la función de mediador entre la teoría y la práctica pedagógica a través de un doble proceso, como explican Porlán y Martín (2004: 18-21):

Por un lado, en el plano cognitivo, el profesor interpreta y valora las informaciones exteriores que recibe, sean estas modelos educativos o instrucciones curriculares, desde sus propios esquemas de conocimiento. Digamos, en este sentido, que el profesor posee un sistema de creencias sobre la enseñanza que opera a modo de filtro cognitivo (...). Por otro lado, el enseñante se conduce en la clase como un práctico que toma innumerables decisiones sobre su comportamiento concreto. (...) Esta doble dimensión del carácter

mediador del profesor, evidencia la enorme importancia que tiene el hacer explícitos sus esquemas de conocimiento profesional y analizar la relación de éstos con su actuación en el aula.

El término “creencias”, mencionado en la cita anterior, sintetiza, en realidad el *saber* o *conocimiento declarativo* que los docentes poseen sobre el proceso de enseñanza y que se refleja en la práctica en aspectos diferentes como son la labor de *planificación* (programas educativos, unidades didácticas, etc) o *gestión* de la clase. En simultáneo, esas creencias están en constante interacción con la experiencia previa de los alumnos y con sus carencias, intenciones, deseos y puntos de vista, a veces diferentes y/o problemáticos. El recurso a instrumentos de reflexión que permitan establecer vínculos significativos entre las principales teorías de adquisición y didáctica de una L2 (el modelo), su adaptación curricular o diseño del método (el programa) y el procedimiento (práctica observable en la clase) permite conjugar todas esas variables, sobre todo en un contexto de investigación en el aula. De esta manera, el profesor va experimentando nuevas hipótesis de resolución y evaluando sus efectos. Es lo que algunos autores denominan “la lucha por la autonomía” o una búsqueda constante de la perspectiva del alumno a través de dos mecanismos transformadores: la *reflexión* sobre la actuación y un *saber ser* crítico por parte del docente (Vera, 1997: 5; Vieira, 1998: 56-57; Jiménez, 2009: 188; Jiménez y Vieira, 2015: 1 y 23). Todo lo cual contribuye también a mejorar la calidad de la pedagogía que se practica en el contexto universitario, poniendo la investigación al servicio de la enseñanza y del desarrollo profesional para poder provocar “una vía de mudança profunda” (Vieira, 2014: 37).

Así pues, en este artículo se hará una descripción de cómo el diario del profesor, utilizado como instrumento de investigación, sirvió para construir y monitorizar el desarrollo de la competencia docente e investigadora en el contexto de un proyecto empírico que tuvo como objetivo mejorar los procesos de adquisición y didáctica del español como lengua extranjera (ELE en adelante). En primer lugar, se hará una descripción del contexto y objetivos de la investigación llevada a cabo; posteriormente, se definirá el tipo de diario del profesor que se puso en práctica y, a continuación, se hará un breve análisis de la información recogida a través de este instrumento. Finalmente, se presentarán las principales conclusiones y aportaciones dentro del contexto de la investigación.

1. Descripción de la investigación: contexto, hipótesis, objetivos y metodología

El proyecto de investigación¹ antes mencionado se llevó a cabo en el grado de Lenguas y Literaturas Europeas de la Universidade do Minho en Braga (Portugal) y tuvo una duración de tres semestres en los períodos comprendidos entre 2010 y 2013². El perfil del grupo meta estaba compuesto en su mayoría por alumnos³ de lengua materna portuguesa y el proyecto empírico fue desarrollado en dos asignaturas: Língua II. 3 - Español B1.1 (del primer semestre) y Língua II. 4 - Español B1⁴ (del segundo semestre).

El problema de investigación era el siguiente: el perfil del alumno portugués corresponde a un falso principiante en ELE debido a su alta capacidad de intercomprensión y a la proximidad etimológica y cultural de la L1 y L2, sin embargo, su evolución en niveles intermedios y superiores no es tan uniforme como cabía esperar, pues en la *interlengua* de algunos de los alumnos analizados se identificaron una serie de mecanismos de fosilización y falta de monitorización, sobre todo en las destrezas de producción. Con base en la bibliografía consultada, se llegó a la conclusión, de que, en primer lugar, era necesario analizar el nivel de competencia estratégica y autónoma de los alumnos. Posteriormente, se decidió someter a los estudiantes a un entrenamiento estratégico con los siguientes objetivos: a) aumentar el umbral de consciencia de los alumnos sobre el proceso de aprendizaje; b) potenciar su capacidad de autorregulación en la expresión oral, superando posibles bloqueos en la comunicación e implementando determinadas estrategias para mantener el objetivo comunicativo hasta el final; c) mejorar el nivel de autonomía de los alumnos, para que pudiesen transferir los conocimientos adquiridos a otros contextos de aprendizaje y comunicación.

En lo que respecta al procedimiento de investigación, se siguió una metodología de investigación-acción, que intentó dar respuesta al problema identificado y descrito anteriormente a

¹ Los resultados de este proyecto de investigación forman parte de la tesis doctoral titulada “Desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de la expresión oral de una lengua extranjera” (Cea, 2016).

² Más adelante se describirán las fases de la investigación en relación con la progresión temporal.

³ El número de alumnos matriculados fue de entre 30 y 40 aproximadamente por semestre, lo cual implica un número total de alumnos participantes en torno a 100.

⁴ Los objetivos de aprendizaje generales de cada asignatura siguen el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2001). Sin embargo, aunque son asignaturas con una progresión consecutiva según el documento anterior, por motivos personales, cada grupo de alumnos participó en el proyecto de investigación solo un semestre, no pudiendo ser sometidos a un experimento más longitudinal.

través de la indagación sobre la práctica pedagógica. En lo que respecta a la duración de la investigación, esta se estructuró en tres semestres, constituyendo cada uno de ellos las diferentes fases de la investigación, tal y como se describe a continuación: a) *estudio piloto* (curso académico 2010-2011); b) *primera fase* de la investigación (2011-2012); c) *segunda fase* de la investigación (2012-2013). La tabla siguiente presenta el cronograma seguido en la investigación.

Tabla 1. Cronograma de la investigación.

FASES Y CICLOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO (2010-2013)	
• FASE PRELIMINAR o ESTUDIO PILOTO: 2º semestre del curso 2010-11.	
• 1ª FASE: 2º semestre (2011-12)	1º CICLO
	2º CICLO
	3º CICLO
• 2ª FASE: 1º semestre (2012-13)	1º CICLO
	2º CICLO
	3º CICLO

El análisis y reflexión realizados en cada una de esas fases fue aportando información relevante sobre las necesidades de los grupos meta para redefinir objetivos, procedimientos e instrumentos de la siguiente fase de la investigación, retroalimentando así la investigación en una espiral de ciclos, propia de este tipo de metodología (Latorre, 2003).

En lo que respecta a los instrumentos de investigación utilizados, se pusieron en práctica diferentes mecanismos para controlar las variables y realizar, así, un análisis de resultados más riguroso, objetivo, válido y fiable. Además del diario del profesor, que será objeto principal de análisis en este artículo, se pusieron en práctica diferentes instrumentos de investigación, cada uno de ellos con objetivos diferentes. Con la intención de conocer la perspectiva del alumno a lo largo de todo el proceso se implementó el diario de aprendizaje del alumno; para diagnosticar necesidades de aprendizaje, motivaciones y hábitos de estudio se aplicó al inicio del semestre un cuestionario general; a su vez, los alumnos reflexionaron sobre el uso de estrategias de aprendizaje antes y después del entrenamiento estratégico gracias al cuestionario *SILL* (Oxford, 1990)⁵; para medir el impacto del entrenamiento estratégico se diseñó y aplicó otro cuestionario; para analizar las tres muestras de expresión oral que fueron proporcionadas por los alumnos a lo

⁵ *Strategy Inventory for Language Learning* que sirvió para monitorizar el nivel de competencia estratégica de los alumnos antes y después del entrenamiento.

largo del semestre se creó una parrilla de observación directa de la expresión oral⁶; y, también, se recurrió a la observación de clases a cargo de una docente externa.

2. El diario del profesor como medio de interpretación de la acción y ampliación de la competencia docente e investigadora

Como ya se ha indicado, el recurso a este tipo de relato auto-evaluativo contribuye para un proceso de enseñanza que pretende ser reflexivo y analítico y, en consecuencia, para el desarrollo de lo que Perlán y Martín (2004: 59) llaman la construcción del *conocimiento profesional*. En el dominio de la enseñanza universitaria, este conocimiento incluye la dimensión investigativa sobre la práctica pedagógica como medio para desarrollar una mayor apertura hacia otros puntos de vista y hacer evolucionar así las propias concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Perlán y Martín, 2004: 57). Como indica Vieira (2013: 150) en el siguiente fragmento, el recurso al diario del profesor:

(...) implica que a escrita represente, em si mesma, um método autobiográfico de compreensão e teorização dessa experiência, através do qual o sujeito que escreve se distancia dela para se reunir a ela de uma forma mais íntima e sustentada (Van Manen, 1990). (...) Não se trata de escrever sobre si, mas sim a partir de si, buscando os sentidos da experiência vivida de tal forma que as narrativas produzidas encontrem ressonância nos leitores e os instiguem a refletir sobre a sua própria experiência educativa (Contreras, Pérez de Lara, 2010).

Así pues, el diario del profesor funcionó como un testigo del proceso investigativo y propició el desarrollo de la competencia docente en varias dimensiones como se describirá a lo largo de este artículo.

3. Estructura del diario del profesor

La tipología adoptada para desarrollar el diario del profesor corresponde a las características del diario semi-estructurado o semi-abierto, en el que cada una de las entradas se identifica a través del número de cada sesión y la fecha a la que corresponde. El contenido, a su vez, aparece organizado de la siguiente manera: la primera parte suele consistir en describir el

⁶ Esta parrilla pretendía identificar el recurso a determinadas estrategias durante la comunicación.

relato de los hechos (aludiendo a los procedimientos llevados a cabo en el aula, acontecimientos, evidencias de progreso o de comportamiento y necesidades, reacciones, motivaciones o estados de ánimo de los alumnos). En la segunda parte es frecuente que se incluya un tipo de relato auto-evaluativo o interpretativo, se problematizan algunas situaciones de enseñanza-aprendizaje y, en ocasiones, se mencionan propuestas de mejora. Sin embargo, como se verá más adelante, entre la primera y la segunda fase de la investigación existen claras diferencias relacionadas con la calidad de la información que se incluye en los diarios y con el desarrollo de la competencia investigativa, más evidente en la última fase de la investigación.

4. Análisis y resultados del diario del profesor en cada una de las fases de la investigación

En este apartado se hará una descripción de la información recogida en el diario del profesor en cada una de las fases en las que se estructuró el proyecto de investigación. El objetivo es sintetizar los datos más relevantes recogidos en cada una de ellas para poder después establecer una comparación en relación con el desarrollo de la competencia docente e investigadora.

4.1 Datos del estudio piloto (2010-2011)

La fase del *estudio piloto* se caracteriza, básicamente, por ser la etapa en la que se concibe el entrenamiento estratégico y se cuestiona la mejor forma de integrarlo en la programación general del curso. Por ese motivo, al analizar el contenido del diario del profesor se identificaron algunas categorías relacionadas con: a) la reflexión sobre la metodología e instrumentos de investigación en curso; b) el diseño de la programación del entrenamiento estratégico. Para ilustrar el primer ítem, se ha seleccionado una de las entradas, concretamente la que corresponde a la 7ª sesión, que tuvo lugar el 22/III/2011 y en la que se reflexiona sobre cómo se deberían demarcar los diferentes ciclos de la investigación:

Este podría ser un momento adecuado para hacer un balance sobre las actividades trabajadas, las destrezas, las estrategias presentadas y desarrolladas y evaluar los resultados obtenidos. Estaríamos cerrando el primer ciclo de la investigación, justo un mes después del inicio del semestre, reflexionaríamos sobre nuestra práctica docente y propondríamos nuevas acciones para un segundo ciclo.

En el diario se evidencia también la necesidad de crear instrumentos de investigación más específicos, como una parrilla de observación directa de la expresión oral, que incluyese en una doble dimensión, la progresión lingüística y estratégica de los alumnos. Otro de los pasos que se describe en el diario fue el diseño y pilotaje de diferentes cuestionarios, unos para conocer el perfil socio-biográfico de los alumnos y, otros, para que estos reflexionasen sobre su nivel de competencia estratégica⁷ antes y después del entrenamiento. Además de esos aspectos, resulta pertinente destacar una de las entradas del diario (15ª sesión – llevada a cabo el día 26/IV/2011) en la que se deja constancia de la elevada consciencia que algunos de los alumnos poseen sobre su proceso de aprendizaje:

Me llamó la atención la profundidad y coherencia con la que la alumna [...] trató el tema del taller [sobre estrategias de aprendizaje], hizo alusión incluso a diferentes tipos de estrategias cognitivas y metacognitivas y puso ejemplos prácticos de aplicación de estrategias en las diferentes destrezas. Todo esto indica que algunos de nuestros estudiantes poseen una competencia estratégica mayor que otros.

En lo que respecta al diseño del entrenamiento estratégico, el diario refleja la dificultad de integrar este tipo de contenidos relacionados con el “aprender a aprender” en la programación general del curso. Para ello, como se constata en el diario, se siguieron varios procedimientos: se seleccionaron algunas actividades presentes en el manual de clase o, en otras ocasiones, se realiza una búsqueda en fuentes bibliográficas especializadas (como Oxford, 1990: 63, 64, 68, 71, 75), [3ª sesión - 1/III/2011]. Se va diseñando, en definitiva una programación experimental y en el diario se recogen todos los cambios sufridos a lo largo de las diferentes fases de la investigación. Por otro lado, el diario constata cómo se va reduciendo el foco de estudio, centrándose este en la destreza de oralidad, más concretamente, en la tarea de monólogo sostenido. Por último, en esta fase, el diario fue testigo nuevamente de cómo se fueron superando algunas dificultades encontradas durante el proceso investigador, como la de encontrar un tipo de tarea de oralidad adecuada para evaluar la competencia comunicativa de los alumnos que, al mismo tiempo, permitiese analizar la progresión en su competencia estratégica a lo largo del semestre.

⁷ Como ya se ha mencionado, se recurrió al SILL de Oxford (1990).

4.2 Datos de la primera fase de la investigación (2011-2012)

A diferencia de la fase anterior, en la *primera fase del estudio* (2011-12), se identificaron categorías de análisis más específicas y los fragmentos más relevantes se agruparon en torno a los siguientes ítems:

- a) El entrenamiento estratégico: ciclos y actividades llevadas a cabo;
- b) Estado de ánimo de los alumnos en relación con la pruebas de expresión oral;
- c) Reflexión sobre algunos procedimientos didácticos;
- d) Puesta en funcionamiento del diario de aprendizaje de los alumnos; y, por último,
- e) Presencia de la profesora-observadora en las clases.

A modo de síntesis, en esta primera fase el diario del profesor sirvió para comprender cómo se desarrollaron cada uno de los ciclos del entrenamiento estratégico y permitió realizar una valoración del impacto que tuvieron otros instrumentos de investigación, como el diario del alumno o las aportaciones de una docente externa a partir de la observación de clases. En definitiva, los datos recogidos en este instrumento posibilitan una triangulación con otros utilizados en el mismo proyecto empírico.

4.3 Datos de la segunda fase de la investigación (2012-2013)

En la *segunda fase de la investigación* (correspondiente al curso de 2012-13) las categorías de análisis identificadas fueron muy similares a las de la primera:

- a) El entrenamiento estratégico: ciclos y actividades llevadas a cabo;
- b) Recepción y percepción del entrenamiento estratégico por parte de los alumnos;
- c) Metodología e instrumentos de investigación;
- d) Desarrollo de la programación didáctica del curso: análisis de necesidades, etc.
- e) Valoraciones sobre el diario de aprendizaje de los alumnos;
- f) Resultados de la observación de clases a cargo de una docente externa.

Sin embargo, a partir de un análisis más detallado de los textos de la primera y segunda fase de la investigación, se aprecia un aspecto relevante: la información que se recoge sobre temas similares se presenta de forma más explícita, clara y estructurada en la segunda fase de la investigación (2012-13). Esto se puede ilustrar, por ejemplo, cuando se presentan datos sobre las reflexiones de los alumnos realizadas a propósito de la realización de cuestionarios o después de

las presentaciones orales. En la segunda fase se transcriben directamente los propios comentarios de los alumnos, se incluyen resúmenes de los aspectos más destacables, se problematizan situaciones de manera más exhaustiva y, en algunos casos, se alude a los resultados de la primera fase investigación con el objetivo de realizar un análisis más completo. Servirá como ejemplo el contenido de la 4ª sesión de clase en ambas fases que trató también sobre el mismo tema. En la primera fase, la sesión se realizó el 2/III/2012 y su objetivo principal fue describir en qué consistiría el primer trabajo de oralidad. En esta entrada se describe el procedimiento para seleccionar una página web de interés para el estudio del español y el análisis de sus características; se especifica también cuál debe ser la duración de la presentación oral y, se especifica también que los estudiantes no recibieron ningún tipo de instrucción explícita para su preparación porque se trataba del primer ciclo del entrenamiento. A continuación, en esta entrada se menciona la realización de un cuestionario sobre el uso que los estudiantes hacían de internet cuando se trataba de preparar trabajos académicos relacionados con el aprendizaje del español. El siguiente fragmento ilustra la información que se acaba de describir:

(...) Los alumnos parecen motivados con la tarea de presentar oralmente y ante la clase una página web que consideren útil para el aprendizaje de ELE, tarea que, a su vez, servirá para recoger muestras de lengua y realizar un **análisis de necesidades** de la oralidad.

Previamente los alumnos realizaron un pequeño cuestionario sobre los recursos on line que suelen utilizar para estudiar español. Aunque no se han recogido los datos resultantes de forma exhaustiva, pues simplemente se pretendía que los estudiantes reflexionasen sobre la utilización de estos recursos, podemos concluir que la mayoría de los alumnos **podría hacer un uso más eficaz** de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de ELE. (...)

El tema y la descripción de objetivos y actividades es similar a la que se encuentra en la misma sesión de la segunda fase de la investigación, realizada el 30/X/12. Sin embargo, como se verá a continuación, la forma de presentar los datos es diferente:

Esta sesión tenía tres objetivos:

1. Por un lado, que los alumnos reflexionasen sobre los **recursos** disponibles para el aprendizaje de lenguas extranjeras a través de internet (**estrategia compensatoria**).

Para ello, los alumnos cubrieron un pequeño *cuestionario* “sobre el uso que le podemos dar a las nuevas tecnologías en el aprendizaje de lenguas extranjeras”. El cuestionario planteaba

10 preguntas a las cuales los alumnos debían responder siguiendo una respuesta escalar (en la que 1 equivalía a “nunca”, 2 a “a veces”, 3 a “frecuentemente” y 4 a “siempre”).

Fragmento del cuestionario:

“Reflexiona sobre el uso que le podemos dar a las nuevas tecnologías en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Lee el siguiente cuestionario y señala las actividades que sueles realizar con la finalidad de aprender de forma autónoma la lengua española.

Puntúa las siguientes propuestas entre: 1 (nunca), 2 (a veces), 3 (frecuentemente) y 4 (siempre).	1	2	3	4
1. Consulto la prensa española				
2. Utilizo diccionarios online				
3. Visito páginas de cultura española (...)				

2. La segunda parte del documento anterior, perseguía otro de los objetivos de la sesión: que los alumnos conociesen algunos recursos *on line*, que en el documento aparecen organizados según el siguiente índice temático:

- Recursos sobre la lengua española
- Fonética
- Diccionarios y obras de consulta
- Recursos sobre libros y literatura
- Medios de comunicación en Internet
- Recursos para la comunicación y comunidades virtuales: blogs y podcasts

3. Por último, esta actividad también ayudó en la preparación de la primera presentación oral de la evaluación continua. En esta clase, después de visitar varios enlaces, debían seleccionar uno de ellos y luego describir sus contenidos y utilidades ante la clase, con una duración máxima de tres minutos.

Así pues, la presentación de la página web serviría para recoger muestras de lengua oral y realizar un **análisis de necesidades**. Las presentaciones orales se han organizado en tres sesiones diferentes para que estas no ocupen la totalidad de las clases y resulten demasiado pesadas para los alumnos. La labor de mediador del docente es importante para orientarlos en la selección de páginas relevantes y diversificadas.

Resultados del cuestionario:

Los resultados del cuestionario anterior nos muestran varias conclusiones: en primer lugar, que de los 21 alumnos que participaron, ninguno de ellos utiliza de forma sistemática

los recursos de internet para el estudio de lenguas extranjeras, por el contrario, la mayoría de los alumnos se agrupan en el apartado de que “nunca” lo utilizan; en segundo lugar, los datos nos muestran que la mayoría de los alumnos los utilizan solamente “a veces” y, en tercer lugar, un pequeño grupo los utiliza “frecuentemente”. Estos resultados son llamativos, pues lo que sería esperable de los llamados “nativos digitales” es que recurriesen a las nuevas tecnologías con mayor frecuencia, desarrollando así **estrategias compensatorias** en este ámbito para encontrar ayuda, buscar recursos, etc. Por lo tanto, esperamos que al realizar la primera actividad de oralidad de evaluación continua esta les sirva también para conocer y dar a conocer el acervo de la web.

A grandes rasgos, las diferencias que se encuentran entre ambos textos de la investigación son sustanciales: en la última fase se indican los objetivos de la sesión de forma clara, además, se explicitan algunas de las estrategias de aprendizaje que se trabajan; se describe con más detalle el cuestionario para que los alumnos reflexionasen sobre el uso que hacían de internet como recurso de aprendizaje. Finalmente, después de haber realizado el análisis cuantitativo de los datos del cuestionario, se integra un resumen fiel de los resultados.

5. Conclusiones

Tras el análisis del documento en su conjunto, se percibe cómo de forma progresiva se va ampliando la capacidad de descripción y análisis de los hechos acontecidos en la clase, así como su categorización e interpretación, pues se supera la visión intuitiva, descriptiva y simplificada (como señalan Rolán y Martín, 2004) y se da un salto cualitativo en lo que respecta al desarrollo de la *consciencia* y *competencia investigativa*. Derivado de lo anterior, aumenta también la capacidad de autocrítica y el grado de autonomía profesional.

Por lo tanto, en una dimensión más amplia que la personal y profesional, se puede afirmar que la elaboración del diario del profesor y su posterior análisis contribuyeron a mejorar la calidad de la práctica educativa, entendiendo la educación desde un prisma de transformación y emancipación interpersonal gradual. Pues gracias al diario del profesor es posible reconocer en la praxis la presencia de una serie de principios pedagógicos como son la intencionalidad, coherencia, transparencia, relevancia, reflexividad, democraticidad, auto-dirección y creatividad o innovación que, según Vieira (2014: 28), abren nuevos caminos en la investigación en pedagogía.

Bibliografía:

- Bobb Wolff, L. (2009). The “good language learner”, learner autonomy and the teacher, en Vieira, F., *Struggling for Autonomy in Language Education. Reflecting, Acting and Being*, Frankfurt am Main, Peter Lang GmbH, (pp. 103-117).
- Cea Álvarez, A. M. (2016). *Desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de la expresión oral de una lengua extranjera*, Santiago de Compostela, Repositorio Minerva, Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/14706>
- Jiménez Raya, M., T. Lamb y F. Vieira (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe. Towards a Framework for Learner and Teacher Development*, Dublin, Authentik.
- Jiménez Raya, M. y F. Vieira (2015). *Enhancing Autonomy in Language Education. A Case-based Approach to Teacher and Learner Development*, Berlin, Walter de Gruyter.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graó.
- Porlán, R. y J. Martín (2004). *El diario del profesor, un recurso para la investigación en el aula, Investigación y enseñanza*, Serie Práctica nº 6, Sevilla, Díada Editorial. Disponible en: <http://es.slideshare.net/javierdanilo1/el-diario-del-profesor-por-rafael-porln>
- Vera Batista, J. L. (1997). *Formación inicial del profesorado de secundaria de inglés y la autonomía del alumno: un estudio de casos*, Tesis doctoral, Sta. Cruz de Tenerife, Universidad de la Laguna.
- Verdía, E. (2011). *La observación de la actuación docente: instrumentos, criterios de uso e interpretación. La sesión de retroalimentación sobre la actuación docente*, Curso de Formación de Profesores del Instituto Cervantes (no publicado).
- Vieira, F. (2009). *Struggling for Autonomy in Language Education. Reflecting, Acting and Being*, Frankfurt am Main, Peter Lang GmbH.
- Vieira, F. (2009). Developing the Scholarship of Pedagogy: Pathfinding in adverse Settings, en Morone, M. et al. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 9, No. 2, (pp. 10 – 21). Disponible en: <http://josotl.indiana.edu/>
- Vieira, Flávia (2013). O professor como arquiteto da pedagogia na universidade, *Revista Teias*, Vol 14, nº 33 (pp. 138-156). Disponible en: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24369>
- Vieira, F. (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade, *Revista de docência universitária (REDU)*, Vol 12 (2), (pp. 23-39). Disponible en: <http://polipapers.upv.es/index.php/REDU>,

