

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

94 (33,3) DICIEMBRE 2019

NARRATIVAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

COORDINADOR: JOSÉ CONTRERAS DOMINGO



ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

***Revista Interuniversitaria
de Formación del Profesorado***

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Número 94 (33.3)

Zaragoza (España), diciembre 2019

***La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,
continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)»,
es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación
del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo.
Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza,
de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.***

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

Universidad de Zaragoza
Facultad de Educación
Pedro Cerbuna, 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España

Editor

Cosme Jesús Gómez Carrasco
Universidad de Murcia. Facultad de Educación (cjgomez@um.es)

Páginas web

<http://www.aufop.com>
Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

Composición de textos e impresión

Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza

Diseño de portadas y diseño web

José Palomero Fernández * hello@josepalomero.com * <http://www.josepalomero.com/>

ISSN: 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

DEPOSITO LEGAL: Z-1573-87

CÓDIGOS UNESCO: «Preparación y empleo de profesores 5803»

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Solo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/las autores/as. La Revista ha recibido en 2018 una subvención del Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

JAVIER JÉRONIMO MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Vicepresidente

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Vocales

ANTONIO GARCIA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Trabajo Social).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Editor del Consejo de Redacción

COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

Editora Adjunta

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid)

Secretario

TOMÁS IZQUIERDO RUS (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

Pre-revisión y revisión de normas APA

VICTOR ARIAS GONZÁLEZ (Universidad de Salamanca)

ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS (Universidad de Murcia)

Relaciones institucionales

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

MARÍA DEL MAR LORENZO MODELO (Universidad de Santiago de Compostela)

Relaciones internacionales

ROBERT E. STAKE (University of Illinois. Estados Unidos).

CAMERON MCCARTHY (University of Illinois. Estados Unidos).

SANDRA RACIONERO PLAZA (Universidad Lolo de Andalucía. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Educación).

JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (Universidad de Antioquía. Facultad de Educación. Colombia).

GABRIEL GALARZA LÓPEZ (Universidad Estatal de Bolívar. Ecuador).

RENATO GRIMALDI (Facoltà di Scienze della Formazione. Università Degli Studi di Torino. Italia).

JUAN MILA DEMARCHI (Universidad de la República de Montevideo, Uruguay. Escuela Universitaria de Tecnología Médica. Facultad de Medicina).

ERICA ROSENFELD HALVERSON (University of Wisconsin-Madison. Educational Psychology Department).

Maquetación y revisión de estilo

CARMEN MARÍA CABALLERO GARCÍA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

TOMÁS IZQUIERDO RUS (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Soporte informático

TOMÁS IZQUIERDO RUS (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Base de datos

ALEX IBÁÑEZ ETXEBARRÍA (Universidad del País Vasco).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).
MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (Universitat Politècnica de Catalunya. Institut de Ciències de L'educació).
JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Trabajo Social).
JULIA BORONAT MUNDINA (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).
ADELICIO CABALLERO CABALLERO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria).
ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).
TERESA GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Almería. Departamento de Didáctica y Organización Escolar).
ALFONSO GARCÍA MONGE (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).
COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Historia).
MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (Universidad Pública de Navarra. Departamento de Psicología y Pedagogía).
JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).
SANTIAGO MOLINA MOLINA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
RAQUEL PÉREZ RUBIO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
ANA MARÍA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).
REBECA SOLER COSTA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO ASESOR

CESAR COLL (Universitat de Barcelona, España).
MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo, España).
JOHN ELLIOTT (University of East Anglia, Norwich, Reino Unido).
ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza, España).
JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (Universidad de Valencia, España).
JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (Universitat de Barcelona, España).
NITA FREIRE (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy).
HENRY GIROUX (McMaster University, Canadá).
GORDON KIRK (University of Edinburgh, Reino Unido).
DANIEL LÓPEZ STEFONI (Universidad de Los Lagos, Chile).
PETER L. MCLAREN (Chapman University. Orange, California, Estados Unidos).
JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla, España).
ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (Universidad de Málaga, España).
STEPHEN KEMMIS (Deakin University, Australia).
ROBERT STAKÉ (University of Illinois, Chicago, Estados Unidos).

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).
VICENTA ALTABA RUBIÓ (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).
GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria).
ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de La Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).
ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JOAN BISCARRI GASSIÓ (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).
FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Facultad de Educación. Badajoz).
HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).
JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).
MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).
ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Albacete).
MARTÍN MUELAS HERRAÍZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Cuenca).
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).
JESÚS NIETO DÍEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación. Segovia).
ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de La Laguna. Facultad de Educación).
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Facultad de Educación. Guadalajara).
ROSARIO QUECEDO LECANDA (Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Lugo).
CARMÉ TOLOSANA LIDÓ (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).
LUIS J. VENTURA DE PINHÓ (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado).
NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

JAVIER CERMEÑO APARICÒ (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

INSTITUCIONES COLABORADORAS

Departamento de Pedagogía (Universidad de Valladolid).
Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Málaga).
Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada).
Facultad de Educación (Universidad de Murcia).
Facultad de Educación (Universidad de Valladolid).
Maestría de Educación SUE Caribe (Colombia).
Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza.

ÍNDICE DE IMPACTO DE LA REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (RIFOP)

La RIFOP tiene el sello de calidad FECYT desde junio de 2016. Por otra parte, está indexada en el «Emerging Sources Citation Index (ESCI)», la nueva edición de Web of Science, desde el número 87 (30.3) Diciembre 2016.

Su índice más detallado de impacto está disponible en
<<http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/home>>.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Coordinador

JOSÉ CONTRERAS DOMINGO

Número 94 (33.3)

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

ÍNDICE

Narrativas en la formación del profesorado

Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades	
<i>Laura Pañagua, Diego Martín Alonso, Nieves Blanco.....</i>	11
Un sentido narrativo de la Didáctica	
<i>José Contreras Domingo, Adrià Paredes Santín.....</i>	29
Compartilhar histórias: cadernos de professores em formação	
<i>Laura Noemi Chaluh.....</i>	47
Indagación narrativa y experiencia educativa. De los hallazgos indagativos a los tanteos formativos	
<i>Roxana Hormazábal Fajardo, Julio Hizmeri Fernández.....</i>	69
Enseñar la indagación narrativa en la formación docente. Una experiencia de investigación que nos acerca	
<i>Valeska Cabrera Cuadros, Claudia Soto García.....</i>	87
Atender a las tensiones educativas en la formación inicial del profesorado: La indagación narrativa como práctica pedagógica	
<i>Emma Quiles Fernández, Susana Orozco Martínez.....</i>	105
Movement toward living relationally ethical assessment making: bringing indigenous ways of being, knowing, and doing alongside narrative inquiry as pedagogy	
<i>Trudy Cardinal, M. Shaun Murphy, Janice Huber.....</i>	121

Interpretación y conversación en torno de relatos pedagógicos: hacía otra política de (re)conocimiento para la formación docente	
<i>Paula Dávila, Agustina Argnani, Daniel Suárez.....</i>	141
Naturaleza, saber y narrativa. A la búsqueda de una relación sensible con el mundo natural y con el saber	
<i>Cristina Sendra Mocholí, Clara Arbiol González.....</i>	159
Encender el deseo de saber. Movilizar las visiones epistemológicas en la formación inicial de maestras y maestros	
<i>Ester Caparrós Martín, J. Eduardo Sierra Nieto.....</i>	175
Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete	
<i>Ilich Silva Peña.....</i>	195

Miscelánea

Movimiento y danza en Educación Secundaria. ¿Un fraude curricular o un currículo fraudulento?	
<i>María López Ríos, Gregorio Vicente Nicolás</i>	213
Competencia digital docente para la búsqueda, selección, evaluación y almacenamiento de la información	
<i>Antonio Manuel Rodríguez García, Arturo Fuentes Cabrera, Antonio José Moreno Guerrero.....</i>	235
Innovación de los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento en la tutoría (PMAR): Mi historia	
<i>José Antonio Marín Marín, Juan de Dios Tejero Peregrina, Magdalena Ramos Navajas Parejo, Santiago Alonso García</i>	251
Profundización del profesorado español en <i>flipped learning</i> según el nivel de competencia digital	
<i>Jesús López Belmonte, Santiago Pozo Sánchez, Santiago Alonso García</i>	269
Las plataformas 2.0 como herramientas de aprendizaje y adquisición de competencias en educación patrimonial	
<i>Olaia Fontal Merillas, Silvia García Ceballos.....</i>	285
Neuroeducación y autocontrol: cómo vincular lo que aprendemos con lo que hacemos: Un estudio de caso múltiple en un grupo de Educación Infantil	
<i>Elena Betegón Blanca, Jairo Rodríguez Medina, María J. Irurtia Muñiz</i>	307
Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos	
<i>Álvaro Chaparro Saiz, María del Mar Felices de la Fuente.....</i>	327
La enseñanza de ciencias sociales en educación primaria mediante el modelo de aula invertida	
<i>José M. Campillo Ferrer, Pedro Miralles Martínez, Raquel Sánchez Ibañez..</i>	347

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Coordinador
JOSÉ CONTRERAS DOMINGO

Número 94 (33.3)
ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

INDEX

Narratives in teacher training

Reflective writing and development of experiential knowledge: tensions and possibilities	
<i>Laura Pañagua, Diego Martín Alonso, Nieves Blanco.....</i>	11
A narrative sense of Didactics	
<i>José Contreras Domingo, Adrià Paredes Santín.....</i>	29
Sharing Stories: Notebooks from Teachers in Formation	
<i>Laura Noemi Chaluh.....</i>	47
Narrative inquiry and educational experience. From the research discoveries to the trial and error in training teachers	
<i>Roxana Hormazábal Fajardo, Julio Hizmeri Fernández.....</i>	69
Teaching narrative inquiry in teacher education. A research experience that brings us closer	
<i>Valeska Cabrera Cuadros, Claudia Soto García.....</i>	87
Attending to the Educational Tensions in Teacher Education: Narrative Inquiry as a Pedagogical Practice	
<i>Emma Quiles Fernández, Susana Orozco Martínez.....</i>	105
Movimientos Hacia la Posibilidad de Vivir Relacional y Éticamente la Evaluación: Traer Modos Indígenas de Ser, Conocer y Hacer Junto a la Vivencia de La	
<i>Trudy Cardinal, M. Shaun Murphy, Janice Huber.....</i>	121

Interpretation and conversation about pedagogical stories: towards another knowledge policy for teacher training	
<i>Paula Dávila, Agustina Argnani, Daniel Suárez.....</i>	141
Nature, knowledge and narrative. Looking for a tactful relationship with the natural world and with the knowledge	
<i>Cristina Sendra Mocholí, Clara Arbiol González.....</i>	159
Arouse the desire to know. Mobilize epistemological visions in initial teacher education	
<i>Ester Caparrós Martín, J. Eduardo Sierra Nieto.....</i>	175
Teacher education for social justice from the emotional perspective: Narrative inquiries in the context of the "turnstile revolution"	
<i>Ilich Silva Peña.....</i>	195

Miscellany

Body movement and dance in Secondary Education. Curricular fraud or fraudulent curriculum?	
<i>María López Ríos, Gregorio Vicente Nicolás</i>	213
Teaching digital competence for searching, selection, evaluation and storage of information	
<i>Antonio Manuel Rodríguez García, Arturo Fuentes Cabrera, Antonio José Moreno Guerrero.....</i>	235
Innovation in Learning Improvement Programs and Mentoring Performance Improvement (PMAR): My Story	
<i>José Antonio Marín Marín, Juan de Dios Tejero Peregrina, Magdalena Ramos Navajas Parejo, Santiago Alonso García</i>	251
Deepening of Spanish teacher staff in flipped learning according to the level of digital competence	
<i>Jesús López Belmonte, Santiago Pozo Sánchez, Santiago Alonso García</i>	269
Platforms 2.0 as tools for learning and acquiring teaching skills in heritage education	
<i>Olaia Fontal Merillas, Silvia García Ceballos.....</i>	285
Neuroeducation and Self-control: how to link what we learn with what we do. A multiple case study in a child education group	
<i>Elena Betegón Blanca, Jairo Rodríguez Medina, María J. Irurtia Muñiz</i>	307
Perceptions of teachers in initial training about the use of heritage in educational contexts	
<i>Álvaro Chaparro Saiz, María del Mar Felices de la Fuente.....</i>	327
Teaching social science in primary education through the flipped classroom model	
<i>José M. Campillo Ferrer, Pedro Miralles Martínez, Raquel Sánchez Ibañez...</i>	347

Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades

Laura PAÑAGUA
Diego MARTÍN-ALONSO
Nieves BLANCO

Datos de contacto:

Laura Pañagua
Universidad de Málaga

Diego Martín-Alonso
Universidad de Málaga

Nieves Blanco
Universidad de Málaga

RESUMEN

En este artículo se presenta una propuesta formativa que pretende favorecer la construcción de saberes experienciales a través de procesos en los que la reflexión y la escritura se configuran como elementos esenciales. Se trata de una investigación centrada en analizar, describir y comprender en profundidad el proceso formativo durante las prácticas, el acompañamiento pedagógico y los recursos narrativos utilizados. Metodológicamente se ha configurado como un estudio de caso utilizando como instrumentos la observación, la entrevista y el análisis de documentos. Los resultados y su discusión señalan la potencialidad de la escritura reflexiva para movilizar la experiencia y las concepciones de los estudiantes, generando consciencia sobre sus ideas pedagógicas, así como sobre las cualidades y la complejidad del oficio educativo. Esta cuestión será fundamental para orientar el sentido de las acciones y las decisiones propias, es decir, para desarrollar saberes vinculados a su experiencia. Se constata también la necesidad de hacer propia la escritura, centrar la mirada en vivencias concretas y en lo que eso da a pensar sobre cuestiones pedagógicas, así como una mediación continuada y orientada preguntarse sobre el sentido de lo que se vive.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial; Practicum; Saberes experienciales; Escritura reflexiva; Relatos de experiencia.

Reflective writing and development of experiential knowledge: tensions and possibilities

ABSTRACT

This article presents a training proposal that aims to promote the construction of experiential knowledge through processes in which reflection and writing are configured as essential elements. This is a research focused on analyzing, describing and understanding the training process during the practices, the pedagogical accompaniment and the narrative resources analyzed. Methodologically it has been configured as a case study using instruments such as observation, interview and document analysis. The results and their discussion point to the potential of reflective writing to mobilize students' experience and conceptions, raising awareness about their pedagogical ideas, as well as the qualities and complexity of the educational profession. This point will be essential to guide the sense of the actions and their own decisions, that is to say, to develop knowledge linked to their experience. The results also point the need to focus on specific experiences and on what they invite to think in relation with pedagogical issues, as well as a continuous mediation and oriented to the question about the meaning of lived experience.

KEYWORDS: Teacher education; Practicum; Experiential knowledge; Reflective writing; Stories of experience.

Introducción

Este artículo se encuadra en nuestro interés por transformar la formación inicial del profesorado (en el marco del proyecto XXXX-XXXXXX AEI/FEDER, UE), tomando en consideración la naturaleza y complejidad epistémica de los saberes que demanda el oficio docente. Esto lo abordamos desde la noción de saber de la experiencia, que remite

a un modo, siempre en movimiento, de preguntarse por el sentido de lo vivido y de lo que significa y supone la relación educativa, siempre atravesada por la cuestión de la alteridad. No es tanto un saber que se transmite, sino que es necesario ayudar a elaborar y a contar con él como bagaje y disposición fundamental en la tarea educativa (Contreras, 2013, p.125).

Desde este marco, el propósito de este texto es ahondar en modos de formación que posibiliten el desarrollo de saberes experienciales. Para ello hemos acompañado a seis estudiantes del grado de Educación Primaria, en sus tres periodos del practicum, realizados bajo la coordinación de una profesora (Autora 3). Las tareas que debían hacer se orientaron a explorar en sus biografías, en las experiencias vividas y en las huellas que les han

dejado, invitándoles a reconocer en las situaciones vividas en las aulas las cualidades pedagógicas que conectan con su ser y con sus propios principios y deseos acerca de lo educativo (Arnaus, 2013; Autor/a, 2013). Lo hicieron, principalmente, escribiendo relatos de aula y el diario de prácticas; y desde un enfoque que entiende la formación como un proceso de indagación narrativa, donde lo que se vive en los centros de prácticas va cobrando un sentido en la propia historia personal cuando es atravesado por una escritura reflexiva que busca convertir los acontecimientos vividos en experiencias.

Al tiempo que se han desarrollado los periodos de prácticas, otros investigadores (autores 1 y 2), han seguido el proceso vivido por el alumnado, analizando el modo en que tratamos de posibilitar la elaboración de sus saberes docentes y las dificultades que encontraron en ese recorrido.

Marco teórico

Saberes del oficio docente

El oficio docente es relacional (Piussi y Mañeru, 2006), es decir, busca hacer posible la relación docente-estudiante con el propósito de que esta fructifique y posibilite el crecimiento del alumnado. El encuentro educativo se produce siempre entre dos personas singulares, en un contexto inédito e imprevisible. Por ello, los conocimientos disponibles en las disciplinas pedagógicas son necesarios para orientar nuestras decisiones pero nunca suficientes para decidir qué hacer (Van Manen, 2015). Es necesario un saber personal que oriente en la toma de decisiones ante lo imprevisto e imprevisible del encuentro con el otro.

Desde este enfoque, existe un amplio consenso en reconocer que los saberes profesionales que los maestros y las maestras requieren para llevar a cabo sus funciones, están vinculados a la práctica e implican a la totalidad de la persona. A estos saberes profesionales se los ha nombrado de diferentes maneras: saber de la experiencia (Contreras, 2011), conocimiento práctico personal (Connelly y Clandinin, 1998), conocimiento práctico (Van Manen, 2015) o sabiduría pedagógica (Biesta, 2017). Aunque estos estudios presentan ciertas diferencias, todos apuntan a un lugar común: el saber que requiere el oficio docente

es siempre un saber de la alteridad, un saber que acepta la sorpresa del otro, de la otra, de lo otro del mundo, y que se interroga por sus necesidades y sentidos y por lo adecuado de la relación. Pero es un saber que no solo se pregunta por lo otro, sino por sí mismo en relación con eso otro (Contreras, 2013, p.130).

En tanto que surge al cuestionarse por uno mismo en relación con el otro, el saber de la experiencia nace de aquellas situaciones que dejan huella, transita la reflexión y la pregunta permanente y persigue la atribución de sentido y significado sobre aquello que se vive. Experiencia no es, por tanto, lo que acontece sino lo que nace del pensar y reflexionar

sobre lo que se vive, dejando una resonancia en cada quién (Conle, 2003).

Resumiendo, entendemos que los saberes que demanda el oficio educativo requieren de un aprendizaje concebido como un proceso de creación y construcción de la propia subjetividad (Biesta, 2017), donde se cultiven modos personales de ser, estar, pensar y saber. De este modo, aquello que vivimos va creando un poso, no por acumulación de conocimientos, sino por la transformación que el pensar sobre la experiencia produce (Contreras y Pérez de Lara 2010).

Formación inicial del profesorado

Teniendo como horizonte el desarrollo de saberes experienciales, lo que proponen diferentes estudios (Alliaud, 2015; Contreras, 2017; Suárez, 2015) es una formación docente que tenga como ejes las relaciones (con el alumnado y con el conocimiento), la reflexión y la búsqueda de sentido pedagógico. De este modo, los docentes pueden prepararse para habitar la complejidad del aula sin desentrañarla, avivando la experiencia en sí mismos y en su alumnado. Se trata de desplazar el sentido de la enseñanza como una práctica del actuar sobre el otro y del enseñar algo, hacia una dimensión en la que lo educativo pueda ser pensado como una práctica de relación y de enseñar para relacionarse con el legado cultural, procurando la vinculación con su propia experiencia y tomar así conciencia de sí mismos y de los fundamentos que sostienen las prácticas profesionales.

Lo que se plantea, entonces, es una formación en la que ir cultivando la disposición a construir saber a partir de lo que se vive, se piensa y se hace (Contreras, 2013) desde la reflexión sobre la acción en el momento que sucede y, también, de forma retrospectiva. No es esta una forma de buscar explicaciones acerca de los hechos, sino una disposición a identificar lo novedoso del acontecimiento y pensar en su sentido pedagógico.

La clave, señala Contreras (2010), se encuentra en establecer una relación viva entre las tradiciones de pensamiento (las teorías) y la experiencia viva de los estudiantes. En este sentido, la formación, como han señalado diversos autores (Khortagen et al, 2013; Loughran, 2011; Stenberg et al, 2014; Biesta, 2012), debería crear oportunidades que posibiliten explorar en sus biografías, en sus propios saberes encarnados y en las experiencias vividas, reconociendo las cualidades que conectan con su ser y con sus propios principios y deseos acerca de lo educativo.

Tradicionalmente, la formación inicial delega los aprendizajes vinculados a la experiencia y a la vida de las aulas a los períodos de prácticas o incluso al futuro desarrollo profesional. Así, las prácticas pueden convertirse en la única posibilidad para los estudiantes de establecer relación con los saberes experienciales durante toda su formación. En este contexto, Contreras (2013) propone que las prácticas formativas pueden sacar a la luz aquellas experiencias que los estudiantes traen consigo, y ponerse así en relación con la realidad educativa.

El practicum se configura de esta manera como un espacio de

formación donde las propias vivencias pueden transformarse en experiencia por la mediación que se produce en los espacios de los seminarios y las tareas propuestas para él (Autor/a, 2017). A su vez, existe la posibilidad del encuentro con docentes que viven sus prácticas con sentido y que mantienen una disposición reflexiva hacia su experiencia.

La escritura en la formación docente

A través de la narración construimos significado sobre lo que vivimos, haciendo pasaje de la vivencia a la experiencia (Van Manen, 2003) y favoreciendo el desarrollo de saberes experienciales. La palabra y la narración se convierten así en mediadores en la construcción de saberes experienciales al permitir la elaboración de un sentido de lo vivido.

En este sentido, la palabra escrita se presenta como un recurso que invita a pensar sobre uno mismo y construir ideas propias ancladas en lo vivido, en una experiencia íntima que da lugar al nacimiento de un universo subjetivo y personal (Contreras, 2011; Blezio, 2013) uniendo de manera única e irrepetible la vida a su sentido (Recalcati, 2016). La escritura constituye un medio fundamental para dar forma al pensamiento, para reconstruir lo vivido y comunicar algo de su cualidad. Siendo así, puede decirse que escribir sobre lo que nos sucede es una experiencia formativa, en la que los docentes en formación “ponen en tensión sus biografías, sus horizontes de expectativas, sus saberes disciplinares, sus representaciones acerca de la escuela y los sujetos que participan en ella, sus relaciones ante lo supuesto y lo actuado” (Blake, 2013, p. 33).

El tipo de escritura que los docentes necesitan para su propio desarrollo guarda poca relación con los escritos académicos (Carlino, 2005), que tienden a ser impersonales y teóricos. La escritura, para ser formativa, debe iniciar una indagación personal y reflexiva de uno mismo, poniendo en relación lo vivido con lo que se piensa respecto a eso. Es una escritura que permite situarse en una dimensión temporal, es decir, hablar siendo parte del relato; y que posibilite distanciarse de las propias ideas para que puedan ser revisadas y transformadas (Bombini y Labeur, 2013).

La escritura reflexiva no consiste, entonces, en contar lo que se observa o describir minuciosamente una escena, porque esta forma de escritura no implica a quien escribe. Para que la escritura sea formativa quien escribe debe asumir su subjetividad, sus concepciones y su participación en la experiencia. Tiene que sentirse un sujeto de la acción (Cifali, 2010).

Metodología

Diseño y desarrollo de la investigación

Hemos seguido a 6 estudiantes (4 chicas y 2 chicos) de la Universidad de Málaga del grado en Educación Primaria durante sus 3 periodos de prácticas. En concreto en este artículo nos centramos en la experiencia

vivida en el practicum correspondiente al tercer curso (con 5 semanas de duración) y en las tareas de escrituras que debieron realizar: un diario de prácticas y la composición de relatos de aula.

Nuestros propósitos de investigación y en los que profundizamos en este texto son:

- a) Describir y comprender el contexto de relaciones y el proceso de acompañamiento docente que busca favorecer la reflexión y la emergencia de pensamiento pedagógico propio.
- b) Analizar los recursos narrativos utilizados para conectar con la experiencia de los estudiantes.
- c) Indagar en cómo los procesos de escritura reflexiva pueden favorecer el conocimiento de las propias concepciones educativas y el desarrollo de saberes experienciales.

Durante cada periodo de prácticas cada estudiante tiene asignado un tutor académico (docente de la universidad que le guía en las tareas a realizar en la asignatura y que les sigue a lo largo de toda la carrera) y un tutor profesional (maestra/o de la escuela en que se realizan las prácticas). Semanalmente se realizan seminarios (de entre dos y tres horas de duración) con la tutora académica para organizar y orientar el trabajo a realizar dentro y fuera de la escuela.

En concreto, con nuestro grupo de estudiantes hicimos énfasis en dos tareas de escritura (además de otras dinámicas encaminadas a promover la reflexión en las que profundizamos en el apartado de resultados):

- Diario de prácticas: elaborado en un espacio virtual de la universidad que permitía compartirlo con la tutora académica y el resto de compañeros. Se les plantea el diario como una herramienta descriptiva, siendo así un lugar para el registro de sucesos, pero también como un espacio para reflexionar sobre lo que acontece. De este modo la escritura termina poniendo al descubierto ideas, emociones y disposiciones personales en relación con las situaciones vividas en la escuela.
- Relatos de aula: cada semana debían elaborar dos textos que hemos llamado relatos de aula. La tarea consiste en escoger un acontecimiento que, por algún motivo, hubiera merecido su atención y describir lo sucedido para, posteriormente, pensar en su significado, en cómo pudieron haberlo vivido los participantes, qué preguntas les despierta y cómo puede ese suceso ayudar a comprender la complejidad y la naturaleza de la relación educativa. En la construcción de relatos se pretende que la mirada esté centrada en buscar el sentido de lo que sucede, evitando juzgar o valorar lo que ha ocurrido.

Recogida y análisis de información

Al ser los investigadores también parte de la propuesta formativa, este estudio de caso intrínseco (Stake, 1998) se enmarca en la modalidad de

autoestudio (Vanassche & Kelchtermans, 2015). Desde este enfoque, una de las autoras (Autora 3) ha asumido la responsabilidad de la docencia, mientras que los otros dos se han encargado de la recogida de información, que ha sido realizada a través de tres procedimientos:

- Observación y grabación en audio de los seminarios.
- Entrevistas abiertas, orientadas por los temas de interés de la investigación: a) la relación con la escritura de relatos y diarios; b) los seminarios y cada una de las actividades que se llevaron a cabo; c) la relación con el tutor profesional y la tutora académica.
- Análisis documental. A través de la lectura y análisis de los relatos y diarios elaborados por los estudiantes hemos podido acceder a sus vivencias y reflexiones. Estos documentos han permitido ahondar en los procesos de construcción de los propios saberes a través de la escritura, centrando la atención en las vivencias que tuvieron y en lo que ellas provocaron en cada estudiante.

Siguiendo con el planteamiento de Van Manen (2003) el análisis se llevó a cabo en tres niveles: a) aproximación holística, un acercamiento global a la información procurando captar significados generales; b) aproximación selectiva, llevando a cabo varias lecturas y aislando aquellas frases reveladoras de sentido; c) aproximación detallada a frases concretas y buscando el sentido subyacente en ellas.

Resultados

Durante el practicum, la escritura ha sido el eje central a partir del cual hemos tratado de facilitar el desarrollo de saberes experienciales, haciendo que las prácticas constituyan un tiempo de formación profesional y construcción de saberes docentes.

Para ello, planteamos el diario de prácticas y los relatos de aula con el propósito de poner en juego la palabra escrita, invitando a la reflexión sobre los acontecimientos vividos en las escuelas. El desarrollo de estas tareas requiere que en los seminarios realicen actividades que provoquen una actitud reflexiva y crítica, así como una mediación concreta y con tacto por parte de la tutora académica. En lo que sigue, estructuramos los resultados del análisis en tres focos:

- a) La experiencia vivida a través de la escritura.
- b) La mediación realizada por la tutora académica.
- c) Las actividades llevadas a cabo en los seminarios, en tanto que allí se establecen espacios para la reflexión compartida.

La escritura reflexiva

Dos cuestiones principales han condicionado la relación que el alumnado ha establecido con la escritura: el tiempo que requiere su elaboración y la concepción que tienen acerca del sentido de la escritura en relación al conocimiento pedagógico.

Durante las prácticas debieron dedicar un tiempo importante a la escritura de diarios, registrando lo que vivían en las escuelas. A su vez, dadas las demandas de la tarea, debían incluir su reflexión personal acerca de lo que iban registrando. Y ha resultado que la escritura de los diarios se ha visto condicionada por el tiempo del que disponían, dando prioridad al registro descriptivo de lo que sucedía en detrimento de la reflexión y profundización que a menudo queda relegada a un segundo plano.

Además, se ha hecho patente una concepción técnica de los saberes docentes que traían al llegar al practicum. Así, al comenzar las prácticas los estudiantes manifestaban vivir una desvinculación entre, por un lado, la universidad y los saberes constituidos, y por otro, la escuela y la práctica escolar. El propósito de nuestro enfoque formativo era precisamente romper esta dificultad que nos encontramos en la escritura, y cuestionar la concepción positivista que traían de la docencia y los saberes docentes.

De hecho, una idea arraigada en algunos de los estudiantes es que la formación inicial en general, y el momento de las prácticas en particular, deben proveerles de una serie de estrategias y un cúmulo de información práctica con la que contar para la futura práctica profesional. De esta forma, concebían el diario como una fuente de información a la que acudir cuando fuese necesario. Quizá por ello este recurso formativo adquiriese en ocasiones un significativo tono descriptivo:

“Si lo que ves en clase lo escribes, tienes un recurso para, en el futuro, consultarlo” (Fran).

Sin embargo, a pesar de estas cuestiones y dado que la demanda de la tarea implica reflexión, la escritura del diario les invitaba también a pensar sobre lo vivido, a hacerse preguntas, a reflexionar y hacer visibles sucesos que en un principio pasaron desapercibidos:

“En el diario vas reflexionando, te centras más. Por ejemplo, ves a una niña nerviosa y cuando te pones a escribir te preguntas ¿por qué? piensas en lo que ha pasado y por qué ha pasado” (Maria).

[El diario permite] “poder pensar luego en cosas que quizá en un primer momento no te han parecido significativas” (Jorge).

Así, la escritura fue posibilitando un cambio en la manera de abordar las situaciones que vivían en la escuela y la manera de pensarse en relación a ellas. Más concretamente, este proceso se ha visto reforzado por la escritura de relatos más que de los diarios, lo cual apunta a que la construcción de saberes experienciales, vinculados a la propia persona y su experiencia, requiere tiempo y calma para la reflexión.

Resumiendo, dos elementos han diferenciado la escritura de relatos de aula respecto a la de los diarios:

- 1) Al tener que elaborar dos relatos por semana no necesitaron disponerse a escribir cada día después de la jornada escolar. Esto concedió cierta libertad para articular la escritura en un tiempo más distendido y acorde a su propia organización.
- 2) El relato implica centrarse solo en un acontecimiento y eso resta

esa dimensión descriptiva o de registro de información que pueden tener los diarios. De este modo, el relato invita a pensar sobre un aspecto en concreto a partir de una escritura creativa y reflexiva, algo que induce más a pensarse a uno mismo en relación a lo sucedido que a contar el acontecimiento con precisión.

Es por estos motivos que los estudiantes han valorado más en su proceso la escritura de relatos de aula, adjudicándole posibilidades reflexivas y de aprendizaje, y prefiriéndolo al diario porque, dicen, les permite centrarse y profundizar:

“Los relatos ayudan más que los diarios porque permiten centrarse en cosas más importantes, te enseñan más, permiten pensar y hacerse preguntas, los relatos y pensar sobre los hechos posibilitan el ser más sensible a la realidad del otro, ponerse más en su lugar” (Sara).

De esta manera, la escritura de relatos ha adquirido diversos matices a lo largo del practicum, tanto en el contenido como en la profundidad y singularidad con la que abordan los temas. Dos cuestiones que se han abordado repetidamente han sido el rol docente y la relación educativa.

“Pedro es un hombre al que le gusta bromear y sacar a la luz la inocencia que poseen los pequeños. A pesar de que, en cada recreo, multitud de criaturas le ‘avasallan’, él resuelve rápidamente la situación con paciencia y tranquilidad. Habla a los alumnos con cariño y respeto, por eso es que le tienen tanto aprecio. Para Pedro, la biblioteca es un lugar del que no se puede prescindir en la escuela. Los niños y niñas necesitan un espacio en el que puedan estar tranquilos, lejos de ruidos y de presiones, lejos de deberes... es una zona de tiempo libre y de disfrute” (Sara).

“Desde un primer momento anima al niño a hacerlo bien. Creo que ayuda el hecho de ser consciente, antes de comenzar la clase, saber qué niño últimamente se está comportando de manera diferente y esto afecta negativamente en su ritmo de aprendizaje. ¿Qué mejor manera de ayudar que mandando mensajes positivos y de confianza? La realidad es que a todos nos gusta ver que confían en nosotros” (Jorge).

También han aparecido relatos que se preguntaban por las necesidades de la infancia. En este sentido las alumnas escribían:

“Suena la sirena que pone fin al recreo; la profesora se me acerca y me pregunta. ¿Qué le pasa a Rubén? Estoy preocupada porque últimamente lo veo muy ausente. La pregunta a primera vista puede parecer simple, pero esas cinco palabras me hicieron pensar bastante. ¿Nos paramos a pensar en qué les pasa a los niños? Cada niño tiene un mundo de circunstancias detrás que orientan sus

actos, pero ¿realmente pensamos qué hay detrás de estos actos?” (María).

“Cuando algún niño está constantemente llamando la atención de su profesor es porque necesita algo. ¿Pero el qué? ¿Qué les hace sentir bien a los alumnos? ¿Cuáles son sus intereses y necesidades?” (Carla).

Otras cuestiones que también han aparecido en la escritura de los relatos han sido: el sentido pedagógico de las vivencias y actividades del aula; la formación continua del profesorado; la responsabilidad del profesorado ante la cultura y la infancia; los exámenes y la calificación; la relación de autoridad; la relación con las familias; y la atención a la diversidad y las diferencias individuales.

En última instancia, detenerse a pensar en estos asuntos parece haberles movido a pensar que aprender a ser maestras/os requiere algo que va más allá de la adquisición de los saberes constituidos. Así, la reflexión que inicia la escritura termina invitándoles a cultivar sus propios modos de ser y estar junto a los niños y las niñas, algo que expresan con claridad en las memorias finales:

“Pienso que para transmitir algo primero hay que aprenderlo. No solo es importante aprender los contenidos curriculares que, como docentes, vamos a transmitir a nuestros alumnos. También es importante aprender cómo es cada alumno, conocer sus dificultades y necesidades, sus puntos fuertes y débiles, conocer cómo es su situación familiar” (Sara).

“Ahora mismo me encuentro dentro del camino [de llegar a ser maestra], sin duda largo y en el que me seguirán surgiendo una infinidad de dudas... Llegar a ser, porque aún no está acabado, y no creo que el camino se acabe... siempre tenemos algo que aprender y mejorar” (Maria).

La mediación

La propuesta formativa ha requerido la mediación de la tutora académica entre las situaciones vividas en las escuelas y la escritura, fomentando una disposición de los estudiantes para ir ajustando la mirada, profundizando en cuestiones pedagógicas relevantes e indagando en sus emociones y pensamientos. Su tarea se ha orientado, por tanto, a mediar en la búsqueda de vías para encajar las exigencias de la tarea de escritura con un modo de ser y estar reflexivo. En esta tarea de mediación se pueden distinguir dos espacios y momentos diferenciados: los seminarios y la plataforma virtual.

Por un lado, en los seminarios se fue conversando sobre las experiencias

narradas por alguno de los estudiantes, invitando al grupo a reflexionar sobre ellas. De esta manera se facilitó el análisis compartido de cuestiones pedagógicas vinculadas a la experiencia vivida en los centros de prácticas. Se trata de una mediación orientada a:

- Seleccionar un acontecimiento que resulte significativo.
- El desarrollo de una escritura que pudiera permitirles repensar la vivencia conectándola con elementos de la propia historia y con cuestiones acerca de la naturaleza del oficio docente.
- La búsqueda de formas de narrar que dejen entrever los temas sobre los que ellos mismos fueron pensando al escribir los relatos, y permitiendo que al ir contando la historia surgiesen ideas y cuestiones sobre las que pensar.
- La naturaleza de las preguntas que los alumnos se fueron haciendo a partir del acontecimiento vivido, orientándolos a preguntarse por el fenómeno, alejando ideas cerradas o preconcebidas, y abriendo a la búsqueda del sentido que para cada quien puedan adoptar sus vivencias.

A su vez, la tutora realizó un seguimiento periódico del diario y de los relatos, continuando la mediación y relación con ellos a través de la plataforma virtual, realizando comentarios sobre lo que iban elaborando. Este trabajo se ha orientado a invitar a profundizar la reflexión proponiendo nuevos focos de atención y preguntas sobre el sentido y significado de lo vivido.

Las aportaciones que realizó a los estudiantes se dirigieron a: 1) realzar aspectos positivos que pudo observar en sus narraciones; 2) profundizar sobre los temas abordados y abrir nuevos focos sobre los que pensar, algo que hizo introduciendo sugerencias con un lenguaje cercano, afectuoso y de reconocimiento; 3) guiar la escritura hacia la reflexión, buscando una disposición de apertura a la experiencia, es decir, a la observación atenta y reflexiva.

“Procurad ponerles un título a los relatos porque eso ayuda a centrar la atención. También, cuidado que haya un único hilo sobre el que se va desarrollando el relato... y, sobre todo, algo que cueste mucho, que es cómo escribirlo para ayudar a pensar en torno a lo que puede sugerir. La clave quizá esté en narrar de tal forma que invite a pensar más que en darlo ya por concluido”.

“Muy interesantes los dos “momentos” que recoges, (muy bien relatados), que muestran una mirada sensible hacia un hecho habitual en la escuela pero de grandes consecuencias para las niñas y los niños. Y las preguntas que te haces realmente son relevantes y muy bien planteadas”.

Los seminarios

Durante cada seminario se realizaron actividades que pretendían continuar la dinámica de reflexión que la escritura había iniciado. Su propósito fue centrar la mirada en las concepciones sobre sí mismos, el oficio docente y la educación, así como proyectar expectativas, pensar en lo que cada uno tenía para aportar y hacia donde orientarse. En definitiva, se trataba de pensarse y proyectarse como docentes. Debido a la extensión de este texto, nos centramos aquí en exponer dos de las actividades realizadas: el trabajo con relatos de docentes y la “caja de compromisos”.

Los relatos utilizados en los seminarios [extraídos de Cárdenas (2015), Contreras (2017) y Punta (2013)] son de la misma naturaleza que los que la tutora propuso elaborar a los estudiantes. Son relatos de experiencias vividas por los autores, que ponen el foco en las relaciones que se establecen entre las personas y con el conocimiento, y que muestran como estos profesores se preguntan por el significado de sus actos o de lo que acontece. Lejos de brindar respuestas cerradas a cómo actuar en determinadas situaciones, estos textos abren preguntas y posibilidades interpretativas, transportando al lector a la experiencia narrada.

De forma general, el trabajo con estos textos se inicia con una lectura conjunta, a la que sigue una reflexión orientada a entablar un diálogo con el texto dejándose interpelar por las historias que se cuentan (y la forma en que se narran).

En este momento, posterior a la lectura, se buscaba una conversación con el texto y las preguntas que a cada quien le abría (Molina y Gómez, 2016). De este modo los relatos se convirtieron en experiencias atravesadas por los significados que le atribuyeron los estudiantes y la apropiación que hicieron de ellos en los seminarios. A modo de síntesis, podríamos identificar dos líneas en torno a las que han girado las conversaciones:

- Desde la propia historia y experiencia, se han puesto en el lugar de los protagonistas del relato, atribuyendo un sentido propio a lo que estos hacen y viven.
- Ya que el diálogo se entablaba en el marco concreto de la experiencia leída, han pensado y conversado acerca del oficio docente, abordando fenómenos educativos ligados a la vida del aula y cuestiones a las que los docentes deben dar respuesta cotidianamente

Por otro lado, con el propósito de generar un espacio y tiempo en el que pensarse en relación con la escuela, al finalizar el periodo de prácticas se propuso a los estudiantes recoger, en una caja que tuviese un significado personal para ellos, seis objetos que simbolizasen aspectos de la imagen que tenían de sí mismos como docentes: tres que quisiesen cultivar y tres que desearan abandonar. Debieron, además, narrar el sentido de su elección para compartirla en el seminario, tanto verbalmente como por escrito.

La finalidad no es la creación de la caja, ni la selección de los objetos en

sí mismos, sino que esta dinámica abriese un proceso de reflexión personal en torno a cómo se estaban viviendo en la escuela. De este modo se les invitaba a poner nombre a sus fortalezas y deseos, a sus temores e inseguridades, tomando conciencia de aquellas cuestiones personales con las que se sienten cómodos y las que les inquietan en su día a día en las aulas.

Pensaron delicada y profundamente el sentido de sus cajas, atribuyendo un sentido profundo a la elección profesional de la docencia. Entre lo que deseaban cultivar aparecían pensamientos y preocupaciones de una gran sensibilidad pedagógica, en muchos casos fruto de la experiencia que han tenido en su infancia como alumnas y durante las prácticas.

“Quiero observar y cultivar mi capacidad de adaptación, la capacidad de organizar el tiempo y el trabajo en red, con las familias, otros maestros” (Maria).

Esta actividad despertó gran interés, establecieron conversaciones, intercambiaron puntos de vista y compartieron diversas experiencias que se encontraban viviendo en los centros de prácticas y que les habían resultado significativas. Al finalizar, tanto en el seminario como en las entrevistas, los estudiantes señalaron que les permitió reflexionar sobre lo que quieren y buscan como docentes. Por ejemplo, cuando la profesora preguntó por qué creían que se había propuesto esta actividad respondieron:

“Porque tienes que saber bien lo que quieres, lo que buscas y lo que no buscas” (Maria).

[...] “para que reflexionáramos sobre lo que queremos como maestros” (Sara).

Discusión

La palabra y la escritura han formado parte de todo el proceso de prácticas, convirtiéndose en un puente que ha permitido explorar tres lugares: el de la propia historia, el del conocimiento y el del otro (alumnado, docentes y familiares).

El diario es instrumento de indagación narrativa, donde analizar la realidad y reflexionar sobre la experiencia (Autor/a, 2001) convirtiéndose en un medio para aprender a pensar pedagógicamente. Pero se corre el riesgo de desvirtuar su naturaleza cuando se concibe como un instrumento descriptivo para demostrar la presencia en el centro de prácticas, para ser calificado por el tutor académico o como un manual de información al que acudir cuando sea necesario. De este modo, en lugar de orientarse hacia la reflexión y el desarrollo de saberes propios se vuelcan a cumplir con una tarea, que puede ser más o menos reflexiva, pero en la que se verá limitada la disposición necesaria para hacer del diario un instrumento narrativo.

Esta fue, precisamente, una de las tensiones que atravesó el diario durante el periodo de prácticas. Si bien fue evolucionando en el grado de reflexión y profundidad, en la elección de temas para registrar y

desarrollar, no llegó a convertirse para los estudiantes en un diario narrativo y que mediase en la construcción de saberes. Esta dificultad ha surgido cuando se ha confundido el propósito de la tarea. Porque no se trata de escribir un diario, sino de habitar la experiencia a través de la palabra. Esto requiere una disposición a vivir la experiencia a través de la palabra escrita, el reconocimiento de que la construcción del saber no se materializa en la vivencia, en el estar ahí viendo o haciendo, sino en el pensar reflexivo que se reconoce como indispensable para el desarrollo de saberes propios (Mortari, 2012).

Es necesario dejar que lo que sucede nos interpele. Si la elección de los temas y la exposición del propio ser está guiada sólo por las exigencias de la tarea a realizar, se pierde la esencia pedagógica de la escritura del diario. Se trata, por tanto, de buscar una disposición de responsabilidad con respecto al conocimiento y a la construcción del saber propio, lo cual implica asumir riesgos y comprometerse con uno mismo y con el otro.

Aunque no ha sido una tarea sencilla, la escritura de relatos ha atravesado menos tensiones, quizá debido a que, como expresa Cifali (2010) estos seducen y captan la atención. Y es que los relatos se configuran como un espacio de indagación más libre y creativo, ya que centran la atención en una sola cuestión para profundizar en ella. Esto ha hecho posible que el alumnado haya percibido y expresado su potencial para pensar y pensarse.

La construcción de saberes de la experiencia, como una relación pensante con lo que se vive, requiere trabajar la subjetividad, retornar sobre sí mismo. Y puede verse favorecida por procesos reflexivos y narrativos donde se ponga en juego el propio ser, haciendo hincapié e impulsando las interpretaciones personales acerca de la experiencia. En este sentido, la escritura de diarios y relatos se ha convertido en una vía de innegable potencial, junto con las actividades desarrolladas en los seminarios, en las que se puso en juego la percepción que cada uno tiene de sí mismo, como una forma de repensar y reinterpretar la experiencia vivida y de proyectarse hacia el futuro. Actividades como “la caja de compromisos” o el trabajo con relatos de maestros y maestras permitieron pensar la complejidad de la vida del aula sin pretender teorizarla o interpretarla, y desde una concepción de los saberes docentes y su construcción vinculados a la experiencia.

Esta actividad brindó la oportunidad de apreciar todo aquello que se pone en juego cuando implicamos nuestra subjetividad y nuestro ser a disposición de la experiencia. Por un lado, ha permitido pensar en saberes, conscientes o inconscientes, que atesoran de la experiencia vivida en su propia infancia y trayectoria escolar, teniendo la oportunidad de contrastarlos con conocimientos e información adquirida a lo largo de la carrera. Asimismo, pudieron imaginar y proyectar su trayectoria profesional desde la universidad y desde la experiencia que viven en el presente hacia sus prácticas docentes en sus futuras aulas. Simbolizarlo

con objetos apoya la experiencia y la hace más potente y profunda, porque los objetos escogidos tienen un significado que va más allá de esta actividad y de la reflexión que hacen a partir de ella.

Actividades de estas características han posibilitado en los estudiantes el trabajo sobre sí mismos, tomando conciencia de las cualidades personales y de las maneras de ser y estar ante lo educativo.

Conclusión

En la propuesta formativa que hemos presentado, el alumnado del grado de Primaria ha trabajado a través de la lectura y escritura de relatos que les han hecho preguntarse de manera fructífera por lo que viven, construyendo un saber vinculado a su propia experiencia. Hemos constatado que esta disposición en la que el alumnado se cuestiona a sí mismo y su propio saber solo es posible en un contexto relacional que brinde confianza y seguridad ante lo nuevo (y por ello desconocido), y donde, por tanto, la relación entre la tutora académica y los estudiantes es esencial (Autor/a, 2015).

En esta línea, y dado que la educación es siempre una relación encarnada y viva (Autor/a, 2006), para que los estudiantes puedan entablar una relación narrativa con la experiencia, permitiendo que los acontecimientos vividos les interpelen y que puedan pensarlos desde sí mismos, es necesario que el profesor/a establezca una relación narrativa con lo que acontece, enseñando a los estudiantes un modo, el suyo propio, de ser docente.

En esta propuesta formativa la construcción de saberes experienciales se ha visto favorecida por las actividades desarrolladas, optando por aquellas que tienen sentido para los estudiantes y para los propósitos de la asignatura, en tanto que permitan pensarse cómo docentes. Entre estas tareas docentes destacamos dos, por su relevancia: 1) los seminarios, trabajando con relatos de otros docentes y entrando en relación con ellos para mostrar modos de estar ante la experiencia y formas de relacionarse con las historias; 2) la realización regular de devoluciones a la escritura de los diarios y los relatos de manera cuidadosa y respetuosa (Van Manen, 2003).

Concluyendo, lo que nos da a pensar el análisis de esta experiencia formativa es cómo el practicum puede constituirse como una oportunidad para desarrollar saberes docentes cuando se vincula lo vivido en las aulas con la historia personal del estudiante. En concreto, hemos propuesto acercarnos a ello a través de una escritura que mueva a un pensar reflexivo (Mortari, 2012) y desde una disposición de apertura a la pregunta sobre la adecuación de lo que se hace y el sentido de lo que sucede (Biesta, 2017). Y esta escritura es posible cuando busca poner en juego la palabra adecuada y el silencio oportuno, abriendo preguntas que muevan hacia otros lugares desde los que mirar lo educativo. Algo que sólo es posible con una mediación exigente y flexible, que confía y tiene esperanza en el otro. Así la

enseñanza se abre a vivir el encuentro educativo como una experiencia transformadora.

Referencias

- Arnaus, R. (2013). La relación como práctica política en la formación inicial de educadoras y educadores sociales. REIFOP, 27 (3), 71-88.
- Alliaud, A. (2015). Los artesanos de la enseñanza post-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta de formación. Historia y Memoria de la Educación, 1, 319-349.
- Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? Research on Stern Education, 3 (1), 8-21.
- Biesta, G. (2017). El bello riesgo de educar. Madrid: SM.
- Blake, C. (2013). Tensiones en las prácticas de escrituras escolares. En V. Sardi (coord.), Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras (pp. 33-55). La Plata: Universidad de La Plata.
- Autor/a. (2001)
- Autor/a (2006)
- Autor/a (2015)
- Autor/a (2013)
- Blezio, C. (2013). Escritura, sujeto y saber: el caso de la enseñanza universitaria. Educação, 38 (1) 111-122.
- Bombini, G. & Labeur, P. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. Enunciación, 18 (1), 19-29.
- Cárdenas, H. (2015). Diario de ruta: enseñar y aprender en tiempos del renacer indoamericano. Buenos Aires: Colihue.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Buenos Aires: FCE.
- Cifali, M. (2010). Enfoque clínico, formación y escritura. En L. Paquay et al., La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias (pp. 170-196). México: FCE.
- Conle, C. (2003). An anatomy of narrative curriculum. Educational Researcher, 32 (2), 3-15.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1988). Teachers as curriculum planners. Narratives of experience. New York: Teachers College Press.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. RIFOP, 68 (2), 61-81.
- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. Cuadernos de

Pedagogía, 417, 60-63.

- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. REIFOP, 27 (3), 125-136.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.
- Khortagen, F. et al. (2013). Teaching and learning from within. Nueva York: Routledge.
- Loughran, J. (2011). On becoming a teacher educator. Journal of Education for Teaching, 37 (3), 279-291.
- Molina, D. y Gómez, D. (2016). Señales de vida en la universidad. Cuadernos de Pedagogía, 470, 68-70.
- Mortari, L. (2012). Learning thoughtful reflection in teacher education. Teachers and Teaching, 18 (5), 1-21. Doi: 10.1080/13540602.2012.709729
- Piussi, A.M. & Mañeru, A. (coords). Educación, nombre común femenino. Barcelona: Octaedro.
- Punta, T. (2013). Señales de vida. Una bitácora de escuela. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Recalcati, M. (2016). La hora de clase: por una erótica de la enseñanza. Barcelona. Anagrama.
- Autor/a (2017)
- Stenberg, K. et al. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. European Journal of Teacher Education, 37 (2), 204-219.
- Suárez, D. (2015). Los docentes escriben para investigar y formarse. La red de documentación narrativa en Argentina. Trayectoria. Práctica docente en educación artística, 3, 1-13.
- Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona: Idea Books
- Van Manen, M. (2015). Pedagogical tact. Knowing what to do when you don't know what to do. California: Walnut Creek.
- Vanassche & Keltermans, (2015). The state of the art in self-study of teacher education practices: a systematic literature review. Journal of Curriculum Studies, 47, 508-528. Doi: 10.1080/00220272.2014.995712

Un sentido narrativo de la Didáctica

José CONTRERAS DOMINGO
Adrià PAREDES SANTÍN

Datos de contacto:

José Contreras Domingo
Universitat de Barcelona
Departament de Didàctica i
Organització Educativa
jcontreras@ub.edu

Adrià Paredes Santín
Universitat de Barcelona
Departament de Didàctica i
Organització Educativa
adria.paredes@ub.edu

RESUMEN

En este artículo se propone una visión narrativa de la Didáctica, en cuanto que experiencia formativa en la formación inicial del profesorado. Se destacan tres fuentes entrelazadas en su configuración: a) las tramas narrativas que componen la vida de las clases y los procesos de enseñanza; b) las historias con las que profesores y estudiantes nos hemos ido construyendo y en las que se asienta nuestro saber experiencial; c) las historias que van configurando la experiencia de formación en la asignatura de Didáctica. La indagación narrativa ofrece un modo de tomar estas múltiples historias para aprender de y con ellas. Aquí se expone una visión de esta Didáctica narrativa a partir de la indagación realizada con una clase de primer curso en el grado de educación primaria. A partir de relatos de experiencias se muestra el proceso de gestación de saberes didácticos personales; un proceso solo comprensible en la trama de historias que se fueron viviendo en el curso. Saberes entendidos como una especial disposición para relacionarse con lo que va aconteciendo y para ir creando y cuidando, en relación con lo que sucede, la vida de una clase abierta a la enseñanza, al estudio y al aprendizaje. El artículo pretende aportar una experiencia indagada narrativamente para que quien la lea pueda seguir pensando con ella. Para que pueda pensar en sus experiencias y pueda así captar lo que de narrativa hay en sus procesos de formación, y para vislumbrar la apertura narrativa que está en condiciones de asumir en su propia práctica.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado; Didáctica; Indagación narrativa; Saber de la experiencia.

A narrative sense of Didactics

ABSTRACT

In this article a narrative vision of the Didactics is proposed, as a formative experience in the initial teacher education. For this, three interwoven sources stand out: a) the narrative plots that make up the life of the classes and the teaching processes; b) the stories with which we, teachers and students, have been building and on which our experiential knowledge is based; c) the stories that configure the formative process in the subject of Didactics. Narrative inquiry offers a way to take these multiple stories to learn from and with them. The article exposes a vision of this narrative Didactics from the inquiry made with a first course group in the primary education degree. Based on stories of experiences, the process of creating personal didactic knowledge is shown; a process only understandable in the plot of stories that were lived in the course. A knowledge that is understood as a special disposition to relate to what is happening and to create and care for, in relation to what happens, the life of a class that it is opened to teaching, to study and to learning. The article aims to provide a narratively inquired experience so that whoever reads it can continue thinking with it. So that you can think about your experiences and thus capture what is narrative in your training processes, and to glimpse the narrative openness that you are able to assume in your own practice.

KEYWORDS: Teacher education; Didactics; Narrative inquiry; Experiential Knowledge

Introducción¹

Es el primer día de clase. El aula está llena de estudiantes de primer curso (son sesenta) en silencio, con miradas expectantes. La primera sorpresa es que entramos dos profesores. La mayoría ya conoce a Adrià, a quien han tenido en una asignatura de primer semestre, y quien, de manera voluntaria, ha decidido compartir este curso conmigo. Nos presentamos, e iniciamos también la presentación de la asignatura. Realizamos un primer tanteo acerca de lo que les sugiere el título de la asignatura (“Planificación, diseño y evaluación del aprendizaje y la actividad docente”). Y evidentemente, lo que destacan entre lo que esperan es aprender a planificar las clases. Sin embargo, una idea fundamental que nosotros queremos traer al curso es que las clases no son exactamente la aplicación de un plan y que adentrarnos en lo que supone la enseñanza y prepararse para enseñar

¹ Este artículo es fruto del proyecto de investigación “Relaciones educativas y creación del currículum: entre la experiencia escolar y la formación inicial del profesorado. Indagaciones narrativas” (EDU2016-77576-P) (AEI/FEDER, UE)

requiere trascender esta visión que la concibe como aplicación de planes.

Para situar mejor lo que estoy insinuando, les leo una pequeña historia de una situación vivida la semana anterior en una clase de 5º de primaria a la que voy con asiduidad desde el curso pasado, en el marco de la investigación que estamos llevando a cabo. En ella describo una escena en la que están tratando de responder a un reto matemático que les ha propuesto la maestra. Óscar, a quien le gustan estos retos, de vez en cuando se me acerca para comentarme lo que va haciendo, sus hipótesis, sus dudas. Yo le animo en la tarea: “Te estás aproximando; falta solo un detalle para acabar de explicarlo bien”. Pero me contesta: “Es que me cuesta estar pensando en esto, porque esta mañana se ha muerto mi bisabuela y mi cabeza está en eso”. La narración de esta historia continuaba con la descripción de mi reacción y respuesta a Óscar, la forma de responder de la maestra, diferente a la mía, lo que me hizo reflexionar sobre ambas respuestas, ante algo que ocurre inesperadamente y que no responde a lo previsto (a lo planeado) ni a lo que están haciendo. Algo que te reclama en primera persona, que te requiere responder por ti mismo en ese instante. Frente al supuesto de que la clase consiste en la aplicación de un plan -les dije tras esta historia-, la vida “asoma la nariz”. Y nos obliga a plantearnos si atendemos a lo que se nos pone delante, o si seguimos con nuestros planes (Relato a partir del diario de clase de Pepe, febrero de 2019).

Con esta historia, y algunas más con las que iniciamos esta asignatura de primer curso del grado de educación primaria, queríamos interrogar la lógica implícita de su título para abrir la cuestión de lo que supone pensar la enseñanza si estás atento no solo a lo que traes como propuesta, sino también a lo que sucede, a la vida que se da y que se va desplegando y a las vidas de quienes componen el aula. Porque, frente a la idea de la clase como la aplicación de un plan, la vida irrumpe. Y como cantaba John Lennon, “la vida es eso que te sucede mientras estabas ocupado haciendo otros planes”. Las historias que les narramos nos estaban hablando de que “la realidad de la enseñanza trasciende el plan de enseñar” (Contreras, 2010, p. 247). Y de que no podemos proponernos planes y diseños de enseñanza sin tener en cuenta la clase, la vida de la clase. Pero también nos hablaban de la necesidad de una colocación personal, de un modo propio de vivir lo que surge, de un modo de estar ante los acontecimientos. Porque la vida -nos dice John Lennon en su canción- no es lo que sucede, sino lo que *te* sucede. Y eso requiere una presencia personal, y una forma de actuar que tiene que nacer en el encuentro, en la situación (Webb y Blond, 1995; Garcia y Lewis, 2014); y cada uno, cada una, tenemos (y necesitamos) una forma de estar e intervenir que es personal, corporal; no impostada, no la simple aplicación de un recurso (Van Manen, 1998).

Como hay situaciones que nos reclaman una respuesta ética (Biesta, 2017; Gómez Ramos, 2018), y no una acción instrumental dirigida a conseguir un objetivo. Porque, frente a una concepción de la enseñanza como una acción instrumental para el logro de resultados, hay mucho en el oficio docente que requiere presencia honesta y respuesta humana (Rodgers y Raider-Roth, 2006).

¿Cómo plantearnos, pues, esta asignatura sin partir de planes y diseños? ¿Cómo dar cuenta de los asuntos que deberíamos tratar sin dejarnos atrapar en lo que su título sugiere? ¿Cómo abrir las cuestiones de lo que la enseñanza escolar nos requiere también en el plano de lo personal y lo relacional?

Estas fueron las preguntas que les lanzamos a los estudiantes. Pero para nosotros estas mismas preguntas tenían un alcance más amplio. De una parte, porque, en la tensión entre planes y preparativos de clases, por un lado, y por otro, atender a lo que sucede, a la vida que se da y a las vidas de quienes componen la clase, nos estábamos preguntando por una Didáctica que no fuera reducida a anticipación y aplicación de planes de acción. ¿Cómo concebir una Didáctica, de manera que pudiera acoger esta tensión constitutiva de la enseñanza y, en esa tensión, encontrar una orientación? Incluso quizás, una Didáctica que no se redujera al saber de la acción, sino que recogiera un saber más existencial (Biesta, 2017). Un modo de vivir las situaciones educativas. Un saber que nos ayude a encontrar nuestro modo de estar ante las situaciones que vamos enfrentando en nuestro quehacer docente.

De otra parte, las preguntas que les propusimos a nuestros estudiantes eran las mismas que nosotros estábamos enfrentando como profesores de este grupo mientras preparábamos el curso. Pensar e iniciar el curso nos colocaba en la tensión entre prepararlo (proponer un modo de enfocarlo, imaginar actividades y su desarrollo, etc.) y, a la vez, estar a la espera de lo que sucediera, abiertos a lo imprevisible. Como nos requería también nutrir en nosotros mismos un modo de estar en las clases y con lo que fuera sucediendo que no estuviera tan pendiente de la aplicación de nuestros planes, sino de tomar el pulso a las situaciones e ir generando la clase en su transcurso. ¿Qué nos podía ayudar a cultivar ese estar ante lo que fuera sucediendo para ir componiendo el curso, teniendo en cuenta los acontecimientos y a los propios estudiantes? ¿Qué saber o qué modo de saber, de ir sabiendo, es ese?

En este artículo queremos exponer cómo una perspectiva de la enseñanza y de la Didáctica nos ha ayudado a afrontar estas inquietudes con las que iniciábamos el curso. Mostrando el relato del curso, e indagando narrativamente en esta experiencia, vamos desgranando la vivencia de estas cuestiones y el significado que fue adquiriendo para nosotros este sentido narrativo.

Una perspectiva narrativa para la Didáctica

Proponernos un curso que tomara en cuenta las tensiones constitutivas de la enseñanza, y que reconociera las dimensiones más personales y existenciales del oficio docente, suponía prestar atención a los acontecimientos de la vida escolar. Las historias con las que abrimos el curso buscaron explícitamente situar el sentido de la asignatura alrededor de considerar la vida de la clase, y de cómo esta vida puede ser captada, alentada y cuidada. Queríamos proporcionarle así un horizonte más amplio, para poder pensar la enseñanza sin disociarla del llevar una clase e ir componiendo un curso. Este horizonte abre necesariamente una dimensión narrativa en la consideración de la enseñanza. Porque, como señala Carmina Bosch:

La vida en el aula es una combinación de historias que se producen y que se enlazan a cada momento. Es una narración hecha de pequeñas narraciones, de redes de narraciones. Y como toda narración, tiene un tiempo y un espacio, tiene unas secuencias que hacen avanzar a los protagonistas. En el aula, los maestros y los niños somos protagonistas de las historias, que a veces controlamos y que, a veces, nos atrapan. (Bosch, 2010, p. 69).

La acción de la enseñanza se entrama narrativamente en el transcurrir de la vida y de las vidas de la clase. Y las narraciones nos traen a la presencia y a la consciencia las tramas complejas, sutiles y en movimiento de la enseñanza de un modo que las formas argumentativas y abstractas del pensamiento no consiguen fácilmente. La narrativa nos coloca de un modo existencial ante los acontecimientos; nos evoca el vivir, con sus connotaciones dramáticas, subjetivas y contextuales, y nos despierta la imaginación sobre las múltiples posibilidades de las vicisitudes de la vida (Ricoeur, 1995; Bruner, 1988).

Sostener una perspectiva narrativa para la enseñanza y para la Didáctica significa, por tanto, *en primer lugar*, indagar y profundizar en las “redes de narraciones” que configuran los procesos escolares; para captar así el currículum vivo, narrativo, que se va entretejiendo en la vida de una clase, y para poder pensar tanto sus tensiones y dificultades, como sus posibilidades para una enseñanza que tenga en cuenta lo que va sucediendo. Hablar de un *currículum narrativo* supone poner el acento, no en los documentos prescriptivos, ni en su aplicación, sino en las experiencias que se viven en las aulas. El currículum es narrativo en la medida en que la vida del aula se compone de situaciones que van evolucionando. Esa combinación de historias que se entrelazan constituye el auténtico currículum: el vivido (Rosiek y Clandinin, 2016). Y adquiere un sentido narrativo más profundo cuando el profesorado va dando forma, junto a sus estudiantes, a la experiencia escolar, a partir de lo que va aconteciendo (Kitchen et al., 2011). El currículum adquiere así, de forma expresa, su propia narratividad, y la vida escolar gana en visibilidad y

significación para la clase.

Pero hay otro sentido narrativo del currículum, si reconocemos que las y los estudiantes viven los procesos escolares desde sus historias y componen de un modo singular las experiencias que están viviendo. Así, su currículum escolar se convierte en un currículum personal. De la misma manera, las y los docentes llevan a cabo su enseñanza a partir de sus historias; esto es, su propio currículum personal ha configurado su forma de vivirse como docente y su modo particular de realizar su tarea de enseñanza.

Por este motivo, promover un saber que nos ayude a vivir nuestro quehacer docente nos reclama prestar atención también a las historias que ya llevamos con nosotros y con las que nos hemos ido haciendo. Pues son estas historias las que han ido conformando un saber personal, experiencial, a partir del cual miramos al mundo (y en particular, al mundo de la enseñanza escolar) y nos relacionamos con él. Según Clandinin y Connelly (2000; Clandinin, 2013), las experiencias que vivimos las expresamos narrativamente; y esas historias que contamos son también las historias que *nos* contamos y desde las cuales nos vivimos. Desde esas historias sostenemos nuestro sentido de lo educativo, percibimos lo que ocurre y actuamos. La formación no puede ser pensada, entonces, como una simple adquisición de conocimientos, estrategias y habilidades que deben ser después aplicados por los futuros docentes en sus prácticas. Bajo una perspectiva que toma en consideración la naturaleza experiencial y narrativa del saber docente, la formación es fundamentalmente un proceso continuo de gestación de un saber pedagógico personal que cuenta con esas historias desde las que nos vivimos. Estas historias las podemos hacer evolucionar indagando en ellas: comprendiendo el sentido personal desde el que nos vivimos e imaginamos como docentes, y que está inscrito en esas historias; buscándole nuevas lecturas; abriéndole nuevas preguntas; contrastándolas con otras experiencias. Y en ese proceso, se va modificando también el sentido de nuestro trabajo y nuestro modo de desenvolvemos en nuestra práctica (Clandinin, 2010; Clandinin et al. 2014).

Sostener una perspectiva narrativa para la Didáctica es pues, *en segundo lugar*, dar cabida en ella a las historias desde las que nos vamos constituyendo como docentes; apoyar los procesos por los cuales los estudiantes van dando forma a su saber didáctico como un saber personal.

Proporcionarle una perspectiva narrativa a la Didáctica en la formación del profesorado supone, además, *en tercer lugar*, tomar las historias que se van componiendo en el transcurrir de la vida de nuestra clase, para poder atender a los hilos que tejen la trama, a las diferentes historias que en ella se cruzan y que de ella se pueden contar. Esto es, concebir y vivir el propio curso como una experiencia narrativa que se va configurando conjuntamente y que a la vez adquiere significados particulares para cada estudiante (Olson, 2000). Una experiencia que requiere ser recuperada,

narrada e indagada para ir descubriendo en ella lo que nos puede enseñar.

La idea con la que iniciamos el curso -partir de la vida de la clase, en vez de los planes y diseños- fue impregnando nuestro modo de pensar y proponer el resto del curso. De una parte, significaba para nosotros optar por una forma de concebir la asignatura que quería prestar más atención a las preguntas sobre lo que confiere vida a una clase, que no a la organización temática convencional de la Didáctica. De otra, nos condujo a sugerir nuestra propia clase como motivo de atención y estudio. Se trataba de una apuesta tan solo esbozada, a la espera de ir la creando y componiendo, co-componiendo. Un esbozo que fue creciendo orgánicamente y que fue dando lugar a la creación de un currículum narrativo para el curso. Y que se sostenía en un proceso de indagación, tanto para las/los estudiantes como para nosotros.

La indagación narrativa como soporte metodológico para una Didáctica narrativa

Adoptar un punto de vista narrativo para pensar y vivir la enseñanza requiere algo más que percibir las historias que se viven en una clase, o que recuperar las experiencias vividas. Es necesario volver una y otra vez sobre ellas para poder pensar acerca de los asuntos de que nos hablan, de las cuestiones que nos traen como novedad, o como nuevos puntos de vista, que nos lleven a preguntarnos sobre aspectos de la experiencia que no habíamos contemplado. La perspectiva de la *indagación narrativa*, desarrollada por Clandinin y Connelly (2000), nos proporciona un marco de comprensión y una cultura de indagación que toma como punto de partida la experiencia, en tanto que esta se expresa narrativamente. Pero su propósito no es fijar el sentido de la experiencia, sino colaborar en su evolución. Para ello, lo importante es el modo en que las historias pueden ser contadas una y otra vez para, pensando con ellas, abiertos a lo que nos van desvelando, poder hacerlas evolucionar y abrir así nuevas comprensiones a la experiencia y nuevas posibilidades a su evolución futura. Aquí radica el potencial pedagógico de la indagación narrativa como un continuo proceso de pensar la experiencia y las historias en las que esta se expresa (Steeves et al., 2013).

La profundización narrativa de la experiencia tiene en cuenta que las historias que contamos vienen conformadas por “narrativas institucionales, sociales, culturales, familiares y lingüísticas” (Clandinin, 2013, p. 44) que deben ser desveladas. Y que para abrirle nuevas lecturas y posibilidades a estas historias necesitamos detenernos en las tres dimensiones narrativas que señalan Clandinin y Connelly (2000): en la dimensión temporal (para poder pensar la relación entre el momento en que tuvo lugar la experiencia, el momento en que la contamos y recontamos y el sentido de futuro en que la proyectamos); en la dimensión espacial (para poder percibir el contexto de la historia; pero también, en particular en nuestro caso, para poder

pensar las semejanzas y diferencias entre la vida en la escuela y la vida en la universidad, entre la formación básica y la formación como docentes); y en las relaciones entre lo personal y lo social, presentes en cualquier relato. Esta última dimensión nos ayuda también a preguntarnos por las diferentes formas en que una historia puede ser vivida y contada por sus diferentes participantes, y a imaginar las diferentes historias que cada protagonista podría estar construyendo sobre sí a partir de las experiencias vividas.

El proceso de indagación que hemos seguido, y del que aquí estamos dando cuenta, no constituía un proceso diferente del proceso formativo que se seguía durante el curso: son las historias que estudiantes y profesores íbamos componiendo como parte del desarrollo de las clases, o de la reflexión y preparación de las mismas las que a la vez nos permiten ahora profundizar en la experiencia vivida. La indagación narrativa era la base de la experiencia formativa que buscamos llevar a cabo y es ahora la forma en que intentamos hacerla inteligible. Para los estudiantes, la indagación se valió: de la escritura de sus experiencias educativas en relación a los asuntos que explorábamos; preparación de trabajos que partían de, o retomaban algunas de estas experiencias; la escritura de relatos de experiencias que querían compartir en clase, a partir de lo que llamamos el “cuaderno rodante”, y que en muchas ocasiones versaban sobre lo que estaban viviendo en la asignatura (Contreras, Quiles-Fernández y Paredes, 2019); o la confección de propuestas didácticas imaginadas como historias vividas: ficciones narrativas en las que insertarse ellas/os como docentes de esa clase que imaginaban que iban viviendo con sus estudiantes.

Para nosotros, como profesores, la indagación partió de: la elaboración de diarios; de los mails y conversaciones múltiples antes y después de las clases; de escritos en los que tanteábamos cómo iba el curso y qué pasos podríamos dar, etc. (y en donde siempre estaba presente, de un modo u otro, nuestras diferentes trayectorias profesionales: Pepe, con más de treinta años dedicados a la formación del profesorado; Adrià, estrenándose en el oficio, pero con un pasado reciente como maestro de educación primaria). Y ha seguido con la composición de historias a partir de estos materiales, con las que hemos continuado trabajando para captar el sentido narrativo y formativo que ha tenido el curso y el sentido de la Didáctica que se ha ido componiendo en el transcurrir de la asignatura.

La indagación narrativa no procede mediante el análisis de documentos narrativos, sino que toma las historias para seguir pensando con ellas; y en ese pensar, continúa componiendo nuevas versiones de las historias, continúa narrando acerca de lo vivido; para preguntarse por los asuntos pedagógicos que están presentes en esas historias y para abrir nuestra imaginación y el futuro hacia nuevas experiencias educativas. En lo que sigue, queríamos considerar dos de estas historias. Con ellas hemos podido comprender algo mejor la experiencia que hemos vivido, y nos han permitido hacernos algunas preguntas fundamentales acerca de nuestro

trabajo en la formación del profesorado. La primera nos ha llevado a explorar qué significa pensar una enseñanza que tenga en cuenta a los estudiantes. La segunda, nos conduce a pensar la relación entre prepararse para enseñar y prestar atención al mundo. Cada historia es continuada con un pensar narrativo que va mostrando los asuntos que se nos han movido con ellas, las historias que se produjeron en las y los estudiantes y las cuestiones que vale la pena mantener abiertas para continuar trabajando.

El curso como una exploración: ¿qué quiere decir tener en cuenta a los estudiantes?

¿Y en nuestra clase qué?

Desde que hemos empezado el desarrollo de la primera parte del curso, a la que le hemos puesto por título “La vida de la clase: enseñar y aprender en relación”, estamos aproximando por distintos caminos la que nos ha parecido la pregunta central que podría orientar toda esta parte hasta culminar en la elaboración de su trabajo de grupo: “¿Qué quiere decir que haya vida en una clase?”. Hemos querido llevar la cuestión central más allá de las perspectivas sistemáticas, ya sean analíticas o etnográficas, sobre lo que sucede en el interior de las aulas (Jackson, 1991), para atender a algo que hemos considerado pedagógicamente más relevante, acerca de aquello que vale la pena mirar, crear y cuidar para que la enseñanza sea una experiencia que adquiera sentido para sus protagonistas. Pero somos conscientes de que se trata de algo difícil de centrar y de calibrar. La pregunta que les hemos propuesto quiere plantear la cuestión entre un sentido subjetivo y un sentido educativo. Esto es, entre la vida como algo que se siente (sentirse vivo), y como algo que se propicia como una cualidad pedagógica: que una clase esté viva; que estudiantes y docentes puedan “vivir” la enseñanza. Y también, desde las historias con las que iniciamos el curso, estaba presente la idea de una enseñanza que acoge la vida que se da, y que tiene en cuenta las vidas de quienes están en el aula.

Les hemos propuesto el estudio de diferentes experiencias con las que explorar la pregunta nuclear que nos guía: escribir relatos de sus experiencias escolares en los que han sentido -o no- que había “vida”; visualización y estudio de un documental sobre la vida de una clase; la lectura de textos, producto de nuestras investigaciones, en los que se narran escenas de aula; escritos de maestras describiendo lo que cuidan en sus clases. Sin embargo, ya desde el inicio, les planteamos que la cuestión no era solo cómo nos preguntábamos por la vida de la clase como algo que remite a las escuelas. La pregunta, les dijimos, se dirigía también a nosotros en nuestro presente: ¿Y en nuestra clase qué? ¿Qué vida queremos para nuestra clase? ¿Cómo cuidar que haya

“vida” en ella?

Estas preguntas se revelaron bastante difíciles de convertir en algo palpable como interpelación práctica. Qué podría querer decir una clase con vida, no era algo fácil de concretar; y más difícil aún resultaba pensar en qué podríamos hacer para cuidar esa “vida” en la nuestra. Para centrar la idea, cada día dedicábamos parte de nuestras sesiones a preguntarnos por nuestra clase: desde tareas en pequeño grupo para que hicieran propuestas que luego recogíamos, sintetizábamos y devolvíamos a la clase, hasta conversaciones en gran grupo acerca de lo que tenía sentido o no, o cómo las podíamos traducir en propuestas realizables. La sensación predominante era la de que navegábamos en vaguedades y de que, en realidad, estábamos perdidos; les costaba y nos costaba darle un sentido claro y práctico a esa pregunta sobre nuestra clase (Relato a partir de los diarios de clase de Adrià y Pepe, febrero-marzo de 2019).

El curso lo pensamos alrededor de tres núcleos enlazados (la vida de la clase; vivificar el currículum; pensar propuestas didácticas integradoras) y cada uno de ellos tenía una pregunta que nos guiaba (qué quiere decir que haya vida en la clase; cómo dar vida al currículum; cuántas cosas se pueden integrar en una propuesta). Para su desarrollo teníamos esbozadas algunas ideas, que fueron transformándose conforme avanzábamos en el curso. Porque las preguntas que proponíamos a nuestros estudiantes también nos interpelaban a nosotros como profesores y nos hacían evolucionar en función de lo que iba aconteciendo. En especial, así fue con la del primer núcleo, si bien nuestra indagación tenía además otras preguntas: ¿cuánto de lo que estábamos tratando de defender como perspectiva pedagógica podría ser vivido en clase? ¿Podría ser la clase un lugar de experiencia en el que “sensibilizarse” (García y Lewis, 2014, p. 144) a lo que supone ir creando y cuidando una clase? ¿Podría ser una experiencia así un modo de ir haciéndose docente?

Las aportaciones de las y los estudiantes reflejaban anhelos, pero a muchas les faltaba cuerpo. Necesitábamos leerlas abriéndole el potencial que podrían llegar a tener, más allá de las imágenes con las que probablemente las habían pensado. Tal y como recogía Adrià en su diario de clase:

Proponen realizar actividades en las que ‘hacer de maestro’. Pero parece que ese hacer de maestro es ponerse delante de un grupo y decir algo. Quizás el camino no es hacer actividades visualmente de maestro, sino colocarse como maestro al lado del otro; un maestro que sabe y no sabe, que puede transmitir su experiencia y pensar al lado de la experiencia del otro... Hablan de actividades libres. Pero ¿no será más bien sentirse libres dentro de la actividad?... Proponen hacer clases fuera del aula. Pero ¿para hacer qué? ¿Cómo podemos pensarlas de manera que no consista en hacer lo mismo que ya

hacemos dentro, que el afuera aporte alguna novedad? (Diario de clase de Adrià, marzo 2019).

Al revisar lo que vivimos en el intento de pensar nuestra clase vemos que aparecen dos aspectos fundamentales: uno era que, al ir entre todos buscando el modo de traducir sus anhelos en prácticas vivas, lo que estábamos haciendo era *estudiarnos* como clase. Nos preguntábamos por lo que valía la pena, ensayábamos propuestas, reflexionábamos sobre el sentido de lo que estábamos haciendo, lo poníamos en relación con procesos de aula en la escuela primaria. De este modo, la asignatura transitaba entre el estudio de la escuela y lo que nos planteábamos para nuestra clase en la universidad.

El otro asunto que se nos ha hecho evidente es que, tras estos tanteos y exploraciones, la cuestión que había detrás y que emergía en muchas de las reflexiones en nuestros estudiantes era el de “ser tenidos en cuenta”. Aunque “enseñar teniendo en cuenta a los alumnos” era una expresión que nosotros habíamos utilizado, el hecho de compartir y tantear caminos para intentar dar vida a nuestra clase significaba para ellos y ellas ser tenidas en cuenta; y esta consciencia la trasladaban al modo en que miraban sus experiencias anteriores, a las diferentes experiencias a las que teníamos acceso, y a su forma de ir imaginándose como maestras y maestros.

Quizás la propuesta que hizo más visible esta cuestión fue la instauración de un cuaderno de clase en el que voluntariamente escribían y compartían experiencias y que en gran parte se convirtió en un espacio público en el que hablaban acerca de cómo se vivían en el aula. En las lecturas del cuaderno y posteriores conversaciones cuidábamos especialmente el tono reflexivo que nos permitía ir de lo que nos pasaba y de las historias personales desde las que vivíamos nuestra manera de ser y estar en clase, a lo que supone para un/a maestro/a atender al modo en que las criaturas viven su estar en la escuela (Contreras, Quiles-Fernández y Paredes, 2019).

También fue relevante en este sentido el modo en que el grupo fue participando en las decisiones sobre las tareas de clase y su evaluación. Si bien nosotros proponíamos un esbozo básico para ellas, la decisión para convertirlas en algo definido era compartida. Esto ocurría especialmente a la hora de definir los criterios de evaluación de las tareas y, en algún caso, la gestación de este proceso la convirtió en una experiencia de coevaluación.

Pero ¿qué quiere decir tenerlos en cuenta? ¿Cómo leer la realidad del aula y pensar los pasos convenientes a dar, teniendo en cuenta a los estudiantes, y a la vez pensar en lo que vale la pena movilizar, en vez de simplemente aceptar lo que piden? ¿Y cómo contar con los estudiantes sin que se convierta en una manipulación de sus voluntades para obtener su consentimiento? Si, como propone Gert Biesta, el reto de la tarea educativa es “existir en el mundo sin considerarnos a nosotros mismos como el centro o el fundamento del mundo” (2019, p. 66), ¿cómo crear procesos en

los que los estudiantes, en este ser tenidos en cuenta, puedan desplazarse y no considerarse el centro? ¿Cómo una experiencia así puede ser también una experiencia formativa en tanto que docentes? Para que proporcionen a sus futuros estudiantes experiencias en las que existir en y con el mundo, sin que ocupen el centro del mundo.

Al releer ahora los trabajos de nuestras/os estudiantes con estas preguntas en mente, observamos dos tipos de movimientos que hicieron en ese doble lugar desde el que se miraban y los interrogábamos: como estudiantes y como futuras/os maestras/os. El primero, es el de tomar experiencias y recursos de nuestra clase para llevárselos a sus futuras clases como docentes²:

La iniciativa del cuaderno colectivo... nos ha unido y nos ha permitido empatizar unos con los otros... he decidido llevarme esta dinámica transversal para mi futuro como profesora... Un espacio generador de igualdad. (Luisa)

En esta asignatura hemos conseguido hacerla nuestra... Plantearnos una propuesta inicial, modificable según unos acuerdos... eso es lo que espero hacer en mis futuras clases. (Paz)

Leer textos donde se relatan experiencias reales de diferentes docentes nos ha hecho conectar con nuestras emociones y entre nosotros, hablar sobre las experiencias y compartir inquietudes. Esto es algo que quiero conseguir en un futuro con mis alumnos... crear un espacio de intersubjetividad importante y conectar como grupo. (Rosa)

Pero el segundo movimiento es probablemente más sutil y más potente: elaborar el sentido de las experiencias vividas para pensar con él como maestras/os:

El día que hicimos la clase fuera, en el césped, sentí que la clase me transmitía 'vida', gracias al ambiente, la confianza, el respeto entre nosotros y el bienestar que me proporcionaba el entorno... Cuando acabó la sesión me quedé reflexionando... ¿De qué otras maneras se pueden fomentar 'vida' en una clase sin tener la necesidad de salir al exterior? ¿Qué dinámicas pueden ayudar a crear vínculos entre los alumnos? ¿Cómo puedo crear un ambiente de aprendizaje a partir de una experiencia o inquietud de un niño o una niña? (Ester)

Haber formado parte de esta vida de la clase ha hecho que me haga una idea de qué tipo de actitud tendría que tener a la hora de gestionar mi propia aula. Una actitud de comprensión, de respeto, de empatía hacia mis alumnos y alumnas. Adquirir este tipo de conocimientos es lo que ha hecho que pase de ser un alumno de universidad a ser un maestro en potencia. (Salvador)

(...) todo esto, acompañados de algunos compañeros, los cuales siempre están ahí para acompañarse mutuamente en el viaje del

² Todas las referencias de los estudiantes están tomadas de sus trabajos de la asignatura. Los nombres están cambiados para proteger su identidad.

aprendizaje. Esto es lo que quiero incitar en mi futura clase: descubrir acompañados del otro, otra. (Rosa)

El hecho de tener en cuenta la vida de la clase hace que el docente tenga que enfrentarse a bastantes dilemas cuyas soluciones... dependerán de cada momento, cada persona, cada situación. El principal dilema que más me ha hecho pensar es el de establecer el equilibrio entre cuidar la relación y el hecho de enseñar. (Sonia)

Quizás podría ser también el dilema que menciona esta última estudiante el resumen de la tensión que hemos vivido en la experiencia de formación con este curso: Que el cuidado de la vida y de las relaciones; que el tenerlos en cuenta, no dejara sin renovar el significado de enseñar. Que enseñar pudiera pensarse teniendo en cuenta la vida de la clase y cuidando las relaciones, y que no se entendieran como dos acciones docentes separadas. Que enseñar pudiera ser una experiencia de existir en y relacionarse con el mundo, prestando atención al mundo (Biesta, 2019).

Prestar atención al mundo

Un paseo por el Campus

Hemos enviado a nuestros estudiantes a recorrer el Campus y, mientras, nosotros dos esperamos expectantes, sentados junto a un café y un móvil, preguntándonos cómo les estará yendo y recordando cómo hemos llegado hasta aquí.

Para dar origen a lo que será el último tramo del curso (la preparación de una propuesta didáctica integradora), les hemos planteado que recorran el Campus para inspirarse. El supuesto es que la escuela en la que se realizaría está situada en este escenario y que esperamos que en este paseo encuentren asuntos interesantes a partir de los cuales iniciar, con un grupo de primaria, este proyecto. Nuestro Campus está al lado de un parque natural con una variada flora y fauna, y en su interior, además de las facultades, existen varios servicios sociales; por otra parte, el lugar, y algunos de sus edificios tienen una reseñable historia (resumida en diversos plafones distribuidos por el recinto) relacionada con la guerra civil y la posguerra.

Hemos preparado el paseo proporcionándoles alguna información previa. Les hemos pedido que vayan por grupos, explorando e imaginando posibilidades para su proyecto. Mientras recorren el recinto, les hemos ido enviando mensajes y fotos que puedan aportarles posibles lugares que mirar, o aspectos a los que prestar atención.

Los hemos citado una hora más tarde en un lugar al aire libre para compartir las posibilidades que se les han ocurrido para su proyecto. Nos dirigimos al punto de encuentro, donde ya nos espera un grupo, y poco a poco va llegando el resto. Aunque es primavera, el día es

húmedo y frío, amenaza lluvia. Pero no hay prisa. Nos quedamos de pie. Empiezan a mencionar algunas ideas, aún tentativas, a partir de las que podrían concebir proyectos escolares. Pero lo que muchos piden expresar es lo que han vivido en este recorrido: han descubierto un recinto que todos los días pisan, pero que no habían observado, han percibido cosas a las que hasta ahora no les habían prestado atención; han paseado juntos, en grupos, mirando con detenimiento, y se ha creado un clima especial de contacto y conversación... (Relato a partir de los diarios de Adrià y Pepe, mayo de 2019).

En cursos anteriores, habíamos iniciado esta tarea de la elaboración de una propuesta didáctica integradora proponiéndoles un punto de partida (un asunto de actualidad, una visita a una exposición...). Este año, ante la petición que nos hicieron de tener alguna clase fuera del aula, nos quedamos con la inquietud de llevar esta demanda más allá de un simple cambio de escenario. De aquí surgió la idea de un paseo por nuestro Campus, y al pensarlo así, imaginamos que la variada riqueza de este entorno suscitaría múltiples posibilidades e interrogantes sobre lo que puede integrarse en una propuesta. Pero fue su reacción posterior al recorrido lo que nos empezó a dar una idea del alcance de lo que estaba ocurriendo, y del sentido formativo al que apuntaba.

A diferencia de otros años, en esta ocasión lo que provocaba esta reacción no era el hecho de estudiar y documentarse sobre algún asunto para pensar un proyecto. Lo que les había pasado ahora era que habían descubierto algo que tenían delante, y esto había ocurrido porque los habíamos puesto en una situación que requería prestar atención: mirar lo que no miras y hacerlo con detenimiento. Fue la sorpresa de lo que les había pasado lo que les hizo reaccionar. Una estudiante lo expresa con rotundidad:

Muchas veces solo necesitas abrir los ojos y darte cuenta de lo que hay a tu alrededor. En relación a esto, quiero destacar la salida que hicimos por el Campus. ¿Cómo puedes trabajar sobre un lugar que ni siquiera conoces? (Paz)

Fue esto lo que hizo que en sus proyectos hubiera un origen (aquello a lo que prestaron atención, que se les despertó como novedad) y que en muchos casos quisieron emular como condición inicial en el trabajo que se proponían con su alumnado: prestar atención a algún aspecto del Campus. Un germen que, más allá de los frutos que lograran (al fin y al cabo, era su primera aproximación a una tarea de este tipo, y estábamos en las urgencias del final de curso), anuncia una forma de colocarse como docente: quien presta atención al mundo, y quien inventa maneras de llevar a sus estudiantes a prestar atención al mundo (Larrosa, 2019). Bajo esta perspectiva, las propuestas didácticas, llámeseles proyectos o como se quiera, no se conciben como un procedimiento predeterminado, sino una apertura al estudio que se va construyendo en comunidad. Un modo de

hacerse creadores, y no implementadores, del currículum (Rosiek y Clandinin, 2016). Y que necesita entenderse como “la construcción de una narración” (Hernández y Ventura, 2008, p. 17).

Este sentido narrativo estuvo presente en la propia experiencia de gestación y vivencia de toda esta fase final del curso (acompañada de documentales y lecturas que narraban experiencias reales; y de la visita de dos maestras que les contaron sendos proyectos de sus clases; y también de sus propias historias personales en las que relataban experiencias que les daban pistas para pensar sus propuestas). Y también lo estuvo en la propuesta en sí que les hicimos: presentar su trabajo bajo el formato de una narración del desarrollo de su propuesta. De este modo, el ejercicio les obligaba a colocarse no desde el lugar de quien hace planes para los otros, sino de quienes los van gestando y dándoles forma en su transcurrir. Una estudiante captó una faceta fundamental de lo que había supuesto este formato para la tarea:

Aunque no se trataba del formato esperado... elaborar una historia hace que puedas ponerte en la piel de los/las maestros/as y de los/las alumnos/as, y poco a poco ir saliendo de la planificación del proyecto y comenzar a entrar en la dinámica y espontaneidad del momento... ya que lo que no se puede representar en un documento técnico es el tiempo. (Elisa)

Conclusiones: componiendo nuestra historia vamos imaginando qué hacer

Ahora me doy cuenta de que este curso se ha vivido en forma de historia. (María)

Algo que he aprendido también es que hay que explicitar el camino recorrido. Durante el curso de Planificación hemos ido recordando el camino que trazábamos... Creo que es importante llevarlo a cabo [en la escuela] ya que es una manera de que los niños comprueben que avanzan, que no son siempre los mismos y que van cambiando. (Rosa)

La vida de nuestra clase, sus tanteos para pensarla conjuntamente, las incertidumbres que nos generaba..., nos permitió ir experimentando y configurando una cierta Didáctica. Y hacerlo mientras explorábamos narrativas de experiencias escolares, así como relatos de experiencia de las y los estudiantes, y también nuestros. Una Didáctica que se nutría también de lecturas y exposiciones teóricas con las que aportar otros lenguajes, otras miradas que permitieran volver sobre las experiencias, sobre nuestras clases y sobre nuestros proyectos para verlos de otra manera, prestar atención a otras cosas e imaginar nuevos caminos. El estudio iba y venía entre lo que explorábamos, imaginábamos y deseábamos para la enseñanza escolar con nuestros estudiantes como futuros docentes, y lo que nos sucedía y buscábamos para nuestra clase como experiencia valiosa de formación. De este modo, el proceso de formación adquirió la forma de la

gestación de un saber propio que toma la experiencia para ir cultivando un modo de colocarse y orientarse en lo que va sucediendo. Un saber didáctico que se compone de recursos prácticos vividos, imaginados o deseados, tanto como de miradas y sensibilidades en desarrollo para prestar atención, tener en cuenta e ir creando la clase. Un saber propio que, como expresó una estudiante, consiste en ir trazando un modo de caminar:

...todas esas ideas que traía de antemano... las he visto transformarse en lo que creo que son mi brújula. Digo que son mi brújula porque creo que me van a servir para orientar mi camino como maestra, un camino que voy labrando, decidiendo y descubriendo por mí misma sin una lista de instrucciones. (Ainhóa)

Es difícil saber cuál es la pieza clave de un proceso. Necesitamos siempre reconstruir la compleja trama, la combinación de pequeñas narraciones, y contarnos una y otra vez estas historias para poder captar la atmósfera conjunta desde la cual algo pasa, algo se abre como sentido. Así, aunque aspirábamos a que el curso fuera una experiencia narrativa, también necesitamos volver sobre su historia para tratar de entender lo que lo hizo posible. O quizás mejor, para, a partir de una experiencia como esta, en sí misma no replicable, quedarnos pensando para ver lo que nos quiere decir. Bien sabemos de la fragilidad de los procesos cuando estos dependen no solo de tus planes sino de lo que sucede. Bien sabemos que pueden salir mal. Es un riesgo: un bello riesgo (Biesta, 2017).

Consciente de esta fragilidad de lo educativo, la indagación narrativa no pretende exactamente llegar a conclusiones. Más bien, busca quedarse en conexión con la particularidad y con lo escurridizo de la experiencia. “No conduce tanto a generalizaciones y certezas, como a mantenerse en las preguntas y en imaginar posibilidades alternativas” (Clandinin, 2013, p. 52). En este artículo hemos pretendido aportar una experiencia, indagada narrativamente, para que quien la lea pueda seguir pensando con ella. Para que pueda pensar en sus experiencias y pueda así captar lo que de narrativa hay en sus procesos de formación, y para vislumbrar la apertura narrativa que está en condiciones de asumir en su propia práctica.

Referencias

- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: SM.
- Biesta, G. (2019). ¿Cuál es la tarea de la educación? Despertando el deseo de querer existir en el mundo de una manera adulta. *Pedagogía y Saberes*, 50, 63-74.
- Bosch, C. (2010). El llenguatge en la vida de l'aula. *Guix*, 365, 65-71.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Clandinin, D. J. (2010). Learning how to teach: A question of knowledge. *Education Canada*, 40 (1), 28-30.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Londres:

Routledge.

- Clandinin, D. J., Schaefer, L. y Downey, C. A. (eds.) (2014). *Narrative conceptions of knowledge. Towards understanding teacher attrition*. Bingley (UK): Emerald.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bas.
- Contreras, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) *Investigar la experiencia educativa* (pp. 241-271). Madrid: Morata.
- Contreras, J., Quiles-Fernández, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes. Revista de educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 58-75. doi: 10.24310/mgnmar.voio.6624
- Hernández, F. y Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Octaedro.
- García, J. A. y Lewis, T. E. (2014). Getting a grip on the classroom: from psychological to phenomenological curriculum development in teacher education programs. *Curriculum Inquiry*, 44 (2), 141-168. doi: 10.1111/curi.12042
- Gómez Ramos, D. (2018). *Fragilidad y hospitalidad: los gestos pedagógicos del encuentro con el otro*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kitchen, J., Ciuffetelli Parker, D. y Pushor, D. (eds.) (2011). *Narrative inquiries into curriculum making in teacher education*. Bingley (UK): Emerald.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Barcelona: Candaya.
- Olson, M. (2000). Curriculum as multistoried process. *Canadian Journal of Education*, 25 (3), 169-187. doi: 10.2307/1585952
- Ricoeur, (1995). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.
- Rodgers, C. R. y Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 12 (3), 265-287.
- Rosiek, J. y Clandinin, D. J. (2016). Curriculum and teacher development. En Wyse, D., Hayward, L. y Pandya, L. (eds.) *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 293-308). Los Angeles: SAGE.
- Steeves, P., Huber, J., Caine, V. y Huber, M. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education: the extraordinary potential of living, telling, retelling and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37 (1), 212-230. doi:

10/3102/0091732X12458885

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós

Webb y Blond (1995). Teacher knowledge: the relationship between caring and knowing. *Teaching and Teacher Education*, 11 (6), 615-625.

Compartilhar histórias: cadernos de professores em formação

Laura Noemi CHALUH

Datos de contacto:

Laura Noemi Chaluh
Universidade Estadual Paulista
(UNESP)
laura.chaluh@unesp.br

RESUMEN

Este trabalho trata da prática de escrita na formação inicial de professores, especificamente no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia de uma universidade pública do Estado de São Paulo/Brasil, no contexto de uma disciplina que objetiva a organização do trabalho pedagógico a partir de diferentes linguagens e pautado numa concepção de formação que legitima a dimensão profissional e pessoal. Trata-se de recorte de uma pesquisa maior que, de uma perspectiva de pesquisa narrativa, considera como objeto de estudo as minhas próprias práticas formativas na referida universidade. Neste trabalho, tomo como foco de estudo o material produzido por uma aluna, chamado de “caderno compartilhado” porque acolhia a alternância na produção dos registros. Registros que traziam a marca de pensamentos, sentimentos que os encontros provocavam e que eram sistematizados com palavras, desenhos e outras formas de expressão. Inspirada no paradigma indiciário de Ginzburg (1989), fui procurando detalhes nas minhas memórias, no caderno compartilhado da Camila, lendo seus registros, os meus, os de outros colegas do grupo. Nesse movimento de procurar detalhes, busquei a possível configuração de uma história que, ao ser desvelada no aprofundamento da narrativa, deixou explícitos alguns saberes pedagógicos. O trabalho contribui para ampliar a compreensão do sentido de pensar narrativamente a Educação.

PALAVRAS CHAVE: Formação de professores; Escrita; Narrativa; Saberes pedagógicos

Sharing Stories: Notebooks from Teachers in Formation

ABSTRACT

The purpose of this paper is to examine the practice of writing in the education of teachers in formation, specifically in the full degree of the Pedagogy course of a public university in the State of São Paulo/Brazil, in the context of a discipline that aims the organization of pedagogical work starting from different languages and based on a conception of formation that values the professional and personal dimension. It is a fragment of a larger research that, from a narrative research perspective, considers as object of study my own formative practices in the referred university. In this paper, I focus on the “shared notebook” that is the material produced by a student and it was chosen because it welcome the alternation in the production of the records. Records that bore thoughts and feelings that were aroused in the encounters and that were systematized with words, drawings and other forms of expression. Inspired by the indicative paradigm of Ginzburg (1989), I searched for details in my own memories in the student’s shared notebook, reading her records, mine, and those of other colleagues in the group. In this movement of searching for details, I sought a possible configuration of a story that, when unveiled in the deepening of the narrative, explicit some pedagogical knowledge. This work contributes to broaden the understanding the meaning of thinking Education in a narrative way.

KEYWORDS: Teacher Training; Writing; Narrative; Pedagogical knowledge

Introdução

Sou professora de futuros professores. Trago para este texto a discussão de uma prática instituída por mim em disciplinas oferecidas em um curso de Licenciatura Plena em Pedagogia de uma universidade do Estado de São Paulo (Brasil). Especificamente neste texto, trato da disciplina de “Didática: práticas culturais e práticas pedagógicas”, oferecida no sétimo semestre, correspondente ao 4º ano do referido curso.

Essa disciplina foi “inaugurada” por mim no ano de 2010 e ministro-a até os dias de hoje. Naquele ano, a disciplina seria oferecia pela primeira vez no curso, já que a mesma tinha sido pensada e desenhada para fazer parte do que seria o novo Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia acima referido, construído no ano de 2006. Assim, tanto eu, como os alunos, seríamos iniciantes nesse percurso, seria o nosso primeiro contato com a proposição da disciplina.

A disciplina discute quais as contribuições que os elementos da cultura presentes e efetivados na literatura, nas artes plásticas, no cinema e nos saberes e práticas culturais disseminadas, podem trazer para pensar as práticas pedagógicas e a Educação. Pensar a Educação nos seus atravessamentos com a literatura, imagens, escrita, filmes, me permitiu ver, ao longo desses anos, que é possível que a vida - a deles, a minha, a nossa - entre na universidade e para isso é preciso romper paredes e muros...

Trata-se de uma disciplina que legitima a circulação de diferentes linguagens. As mesmas não são apresentadas para que os graduandos apenas tenham contato com elas, e sim para afirmar que a formação não passa só pela dimensão racional. A presença das diferentes linguagens no contexto de processos formativos diz da relevância da sensibilidade como elemento necessário para pensar a formação na dimensão pessoal da constituição docente.

“A disciplina permite que a vida entre na universidade”, isso foi dito ao longo de todos estes anos por diferentes graduandos. Qual a magia para que isso aconteça? Quando falo em magia, não penso em truques. Quando falo em magia, penso: qual a composição necessária para que se efetive, na concretude, essa relação fundante da Educação, a relação vida e universidade. Talvez não consiga definir neste trabalho essa composição. Porém, o que posso afirmar é que vida e ciência, ciência e vida se entrelaçaram e ganharam sentido nos encontros promovidos no contexto dessa disciplina.

Como já referido, nos encontros promovidos no contexto dessa disciplina fazemos discussões a partir de textos teóricos, filmes e/ou curtas, textos literários (poemas e contos), textos jornalísticos, contação de histórias, dinâmicas de teatro. Um destaque para a disciplina é que ela acolhe as questões pessoais que nos atravessam, sempre nos vinculando ao conhecimento em relação às nossas próprias histórias e experiências. Penso que uma das práticas que os encontros potencializam para que a abertura para o outro esteja presente é a prática da escrita. Prática que tenho instituído em todas as disciplinas que ministro e/ou em cursos de extensão que ofereço para professores da rede municipal de ensino, tanto da Educação Infantil, como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Algumas lembranças... Memórias da disciplina quando ofertada pela primeira vez, no ano de 2010. Na época propus um “caderno coletivo”, no qual, semanalmente, cada um dos participantes ficava responsável pelo registro do encontro, registro que era lido logo no início do encontro seguinte. No final desse semestre, ganhei uma bolsa com zíper, um presente dos alunos da disciplina para que nela guardasse o nosso caderno coletivo. Caderno coletivo que se transformou em um Livro da Vida (inspirado em Freinet) e que, na época, foi postado na internet¹.

¹ Livro da vida freinetiano. Disponível em: <https://blogdofreinet.blogspot.com/2010/>

Imagem 1. *Bolsa de tecido para guardar caderno.*



Fonte: Produção coletiva da turma de 2011.

Posteriormente, em outros anos, novos encaminhamentos foram feitos em relação às propostas de escrita. Essa escolha sempre era decidida pelo grupo todo. Nesse sentido, em alguns anos tivemos a possibilidade de experienciar escritas em cadernos individuais. Em outro ano, o grupo escolheu fazer a produção escrita semanal de partir de perguntas inspiradas em “O Mestre Ignorante” (2002)²: O que vêes? O que pensas? O que fazes com o que pensas? Já em outro, o grupo fez a escolha pelo exercício de duas práticas de escrita: um caderno coletivo, no qual a cada encontro dois alunos ficavam responsáveis pelo registro do encontro (e que era socializado no seguinte encontro) e registros reflexivos individuais nos quais cada um resgatava aspectos vividos no encontro e que os tinham instigado a pensar.

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa maior que, de uma perspectiva de pesquisa narrativa (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015), toma como objeto de estudo as minhas próprias práticas formativas na referida universidade. Sou pesquisadora de mim mesma, das minhas próprias experiências junto com os meus alunos. Segundo os autores “[...] o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos *a posteriori*, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada” (Lima, Geraldi e Geraldi, 2015; p. 26-27).

Para compor este trabalho considero como material empírico aquele produzido no ano de 2014, pela minha então aluna Camila, chamado de “caderno compartilhado” (em outra seção há mais detalhes sobre o caderno compartilhado). Caderno compartilhado porque ele acolhia a alternância: alternância de autores, alternância de sujeitos de enunciação, alternância na produção dos registros. Registros esses que traziam a marca dos pensamentos e sentimentos que os encontros tinham provocado em cada um

² RANCIÈRE, J. (2002). *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.

dos que participávamos daquele grupo. Pensamentos e sentimento que eram expostos no espaço a ser preenchido com palavras, desenhos e outras formas de expressão.

Inspirada no paradigma indiciário de Ginzburg (1989), fui procurando detalhes nas memórias que aqui socializo, no caderno compartilhado da Camila, lendo seus registros, os meus, o de outros colegas do grupo. Nesse movimento de procurar detalhes, foi possível revelar a configuração de uma história que, ao ser desvelada, permitiu explicitar alguns saberes pedagógicos. Esse caderno me permitiu refletir acerca do meu próprio fazer docente, um fazer inquieto que busca aprofundar narrativamente a educação.

O exercício da escrita

Nóvoa (2009) enfatiza a relevância de promover na formação de futuros professores e nos primeiros anos do exercício profissional momentos que possibilitem a construção de narrativas acerca de suas próprias histórias tanto da vida pessoal como profissional. Segundo o autor, o registro escrito das vivências pessoais e das práticas profissionais é fundamental para que cada um adquira uma maior consciência de si e do seu trabalho. Nesse sentido, a formação teria que contribuir “para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referenciais pessoais” (Nóvoa, 2009, p. 39).

González Monteagudo (2010) afirma que a educação formal costuma ter um forte componente cognitivo e racional. As dimensões emocionais e afetivas tradicionalmente têm sido marginalizadas do processo educativo. O autor, que desenvolve propostas formativas a partir do que denomina autobiografia educativa, explicita que a mesma tem um importante componente emocional. Segundo o autor, a autobiografia educativa, ao promover a observação, investigação e documentação, possibilita a construção de uma teoria pessoal dos futuros professores. Teoria pessoal que depreende-se de um trabalho que articula o trabalho com a própria biografia, o contexto próximo e o contexto global. É nessa interseção que se encontra o princípio formativo e reflexivo da proposta do autor em questão.

O exercício da escrita no contexto da formação inicial de professores me mostrou, ao longo de todos esses anos que as propostas de escrita têm sido uma contribuição para pensar na formação de professores que façam perguntas e se questionem.

Um exercício importante a ser promovido, explorando outras formas de escrita, que, segundo Larrosa (2006), nos coloca em contato com o mundo, com a Educação, como o que nos acontece.

Considero que o exercício da escrita na formação inicial é uma aposta/proposta. Aprendi que a escrita é uma forma de estarmos atentos ao outro e ao mundo, sendo uma das dimensões formativas que temos que valorizar ao pensar na constituição do futuro professor.

Importa dizer que compartilho esta aposta/proposta de escrita com uma colega do Departamento de Educação do qual faço parte. Temos socializado nossas experiências com práticas da escrita não acadêmicas no contexto da formação inicial de professores, promovendo a escrita de cartas, memoriais e cadernos de registros (individuais e coletivos). Temos enfatizando a potencialidade das escritas que, apesar de serem tecidas na universidade, não se configuram como escritas acadêmicas:

[...] fomos apreendendo essa potencialidade de uma escrita não acadêmica, ainda que no contexto acadêmico, uma escrita íntima que possibilita que cada um, cada uma, diga sua própria palavra, perante o outro e para o outro. Escrita íntima que deixa marcas da subjetividade na impressão do entorno, na palavra, em momentos da vida, também a acadêmica. (Chaluh e Camargo, 2015, p. 3).

Acreditamos que o exercício de escrita não acadêmica possibilita que cada graduando e graduanda, tenha a possibilidade de continuar o diálogo com si mesmo/mesma “não propriamente com a intenção de autoavaliação do que sabe, aprendeu, ou não, mas de abertura à reflexão própria de um desafiar do pensamento, aquele que impulsiona a outras buscas, outros desafios, outras produções” (Camargo e Chaluh, 2014, p. 166-167). Fomos percebendo, ao longo destes anos, que as produções escritas de nossos alunos, professores em formação inicial, trazem reflexões acerca de si mesmos, apresentando uma mirada sobre o vivido e como foram provocados a pensar.

Assim, penso que seja importante mostrar o movimento realizado no percurso da disciplina que ministrei, já que é uma possibilidade para pensar sobre um fazer docente que legitime a autoria dos futuros professores, de forma que se enxerguem como alguém que têm coisas para dizer.

Em outro momento explicitiei que na formação inicial de professores é importante caminhar na busca da constituição de sujeitos empoderados. Um fazer docente que colabore na constituição de “sujeitos *empoderados* (pela palavra falada e escrita), passa necessariamente por oferecer contextos nos quais seja permitido que o outro fale” (Chaluh, 2011, p. 173).

Contreras Domingo (2013) sintetiza as questões postas até aqui sobre a necessidade de rever a formação de professores, em especial, sobre a prática de escrita da experiência e suas implicações na construção do conhecimento. Segundo o autor,

[...] me parece especialmente importante favorecer outros modos de ler e escrever que não são os que normalmente se valorizam academicamente. *A escrita da experiência*, normalmente escrita narrativa (ELBAZ-

LUWISCH, 2002), tem esta virtude de pôr em relação o vivido com o que faz pensar, o sentido com o investimento de captá-lo e expressá-lo, o vivido e pensado com a imaginação a respeito das ações futuras. [...] relacionando os saberes que surgem por distintas fontes com seus modos de responder a eles como orientação para sua prática profissional (Contreras Domingo, 2013, p. 30-31).

Assim, esta é a minha aposta/proposta. Procurar por outras práticas que favoreçam que os futuros professores possam expressar sua palavra (falada ou escrita) e que nelas possam dizer deles, de seu envolvimento nos acontecimentos vividos e na produção do conhecimento. Que possam assumir uma postura perante suas ações, sabendo das implicações do seu fazer docente.

Catani (2006) me instiga quando questiona:

[...] sabemos como favorecer na formação de professores a compreensão e a análise dos seus próprios modos de estar atentos a si e aos outros? Sabemos como educá-los para que possam explicitar para si até às últimas consequências os processos de construção das relações com o conhecimento, os valores, as formas de estar na realidade? (Catani, 2006, p. 85).

Minha aposta/proposta! Não podemos nos eximir da responsabilidade pelo lugar que ocupamos como professores de futuros professores. Quais os próprios modos que temos procurado para favorecer esta perspectiva de formação?

A história que quero contar

Como já referido, neste texto socializo alguns acontecimentos vividos na disciplina “Didática: práticas culturais e práticas pedagógicas”, ao longo do primeiro semestre de 2014, quando fiz a escolha por potencializar o diálogo entre os participantes da mesma, a partir da institucionalização de uma nova prática de escrita. Tratou-se de uma dinâmica que não foi fácil de articular, porque muito dependia da frequência dos participantes. Porém, ela aconteceu.

A dinâmica da escrita implicava que, após um encontro, o “dono” do caderno individual fazia seu registro escrito, incluindo também desenhos, fazer colagem, ou seja, deixava registrado no caderno, sua marca, aquilo que a partir do diálogo estabelecido no encontro o levou a pensar. Mas, no encontro seguinte, os cadernos eram deixados numa mesa e, no final do encontro, cada um ia à mesa e escolhia um caderno, que não o seu, para nele

deixar também sua marca, seus pensamentos e sentimentos, fazendo dois movimentos: dialogando com o “dono” do caderno, a partir do que no caderno já estava registrado e, também, dizendo do que tinha acontecido com ele nesse encontro com o “dono” do caderno. Dando continuidade a essa dinâmica, no encontro posterior, mais uma vez os cadernos ficavam na mesa, mas nesse dia os “donos” do caderno os recuperavam para ler o que o outro colega tinha deixado, enquanto escrita, desenho, desejo, desvelo... E assim, mais uma vez, retomar suas escrita no seu “caderninho”, como eram chamados carinhosamente esses cadernos.

Um dos problemas encontrados era quando alguém faltava e não trazia o caderno para o respectivo “dono”. Às vezes, sabendo que não iria frequentar a aula, entregava o “caderninho” ao seu dono no transcurso da semana, em outra disciplina. Outras, quando isto não era possível, o “dono” do caderno escrevia em uma folha avulsa e posteriormente colava no seu caderno, assim que ele era recuperado.

Para além das dificuldades, foi uma experiência muito rica. Tanto que, para este trabalho, apresento o caderno da Camila.

Camila foi minha aluna no primeiro ano do curso de Pedagogia, na disciplina “Didática: os saberes pedagógicos e o fazer docente”. Nessa disciplina também existia um caderno individual. Porém, só eu tinha acesso aos escritos deles. Devido ao grande número de alunos, a leitura dos mesmos eu fazia a cada duas ou três semanas. Dava um retorno a cada aluno no seu caderno em função de alguma questão que me chamavam a atenção.

E foi lá em 2011, quando a escrita me possibilitou conhecer a outra Camila. Uma Camila que se mostrava e expunha de forma totalmente diferente daquela que estava na sala de aula.

Camila estava sempre presente na sala de aula, sentada na primeira fileira. Ela ficava quieta, em silêncio ao longo de todo o encontro. Eu olhava os seus olhos. Ela me olhava. Eu esperava uma palavra... e ela não vinha. Por esses motivos, uma enorme supressa invadiu meu coração quando tive acesso ao seu caderno! Quem era aquela Camila que eu desconhecía? Quantas coisas ela deixava registrado naquele seu caderno! Quantos pensamentos, reflexões que ficavam guardados entre aquelas páginas... Quanto conhecimento que ficava silenciado entre as capas duras daquele caderno. O caderno me permitiu conhecer a Camila, saber de sua potencialidade, de suas problematizações, de seus entendimentos e compreensões da Educação.

Imagem 2. Primeira página do caderno



Fonte: Caderno da aluna Camila de 2011.

E assim, uma professora que no primeiro ano do curso fala para os seus alunos, que os encontros são nossos, que o que lá acontece é uma construção coletiva de conhecimentos e que, por isso, insistia em que eles se autorizassem a falar, dizer sua palavra, se colocar, se expor... Essa professora percebeu um limite. Um limite que não foi fácil de compreender, um limite que foi percebido alguns anos depois.

Um limite que diz que não basta criar condições para que o diálogo possa acontecer, que não basta ser uma professora que tenha uma escuta atenta, um olhar que tenta captar tudo o que na aula acontece, uma força imensa para que compreendam a importância de dizer sua palavra, dizer de suas concepções e crenças em relação à Educação... Mas, eu, professora, também compreendi os limites. Meus limites. Os limites dos outros.

Com isto quero dizer que existem histórias contidas e não contadas. Existem experiências que nos marcam e que nos travam. Nos atropelam, nos engessam, nos deixam sem ar, nos enquadram, nos mostram o que os outros esperam de nós. Nós? Que ideal temos de nossos alunos? Em que medida somos conscientes das implicações de nossas ações em sala de aula?

Existem memórias que têm tanta força que precisamos pular, saltar, atropelar, lutar para poder enfrentar tudo aquilo que foi nos dando forma ao longo de toda nossa escolarização. Nos “formatando”, dizendo o que é ser um bom aluno, uma boa aluna...

Trago as considerações de Contreras Domingo (2015) que problematiza como fazer um trabalho formativo que reconheça as experiências de nossos alunos e de nós mesmos como professores... Como criar espaços formativos que legitimem uma disposição pedagógica para a experiência? Segundo o

autor “Cómo ayudar a cultivar una disposición pedagógica a la experiencia? Cuál es nuestra propia experiencia en la formación; qué saber de la experiencia vamos cultivando nosotros mismos en cuando que docentes?” (Contreras Domingo, 2015, p. 49).

Para aprofundar narrativamente a Educação será importante valorizar os saberes experienciais. Trago as considerações de Chaluh (2019) que nos instiga a pensar neles. Esses saberes da experiência que não cabem nos manuais e livros porque são construídos no encontro com os nossos alunos e, por isso, a necessidade de ter uma disposição pedagógica para a experiência:

Como se ensina? Como ensinamos a captar, na fugacidade do tempo, uma alegria, uma palavra, um afeto, uma tristeza, a singularidade do vivido na concretude?

Como se ensina? Como ensinar essa atitude de estarmos atentos a tudo o que acontece, como se fôssemos um radar – que gira 360 graus –, um radar sensível ao som, aos gestos, ao corpo, ao ar, ao vento, à frescura, aos cheiros, a um toque, aos ditos e não ditos...?

Como se ensina? Como ensinar a assumir uma postura curiosa perante aquilo que vivemos, tendo uma atitude aberta aos imprevistos, ao inesperado, àquilo que não foi pensado, àquilo que não foi planejado/organizado?

Como se ensina? Como ensinamos a questionar, perguntar, interrogar sempre: por que isso aconteceu? Mais do que procurar respostas, importa apreender a fazer perguntas, nos estranhar perante aquilo que vivemos, para que nada seja naturalizado, para que nada seja banalizado. Perguntar e perguntar, mais do que julgar (Chaluh, 2019).

Quais os modos que criamos para potencializar esses saberes na formação inicial de professores. Entendo que esses saberes poderão ser um subsídio importante para pensar na construção de um olhar e um fazer no qual o futuro professor compreenda a necessidade de estar atento aos pequenos acontecimentos, porque nesse acontecer, na concretude da vida, podemos encontrar aquelas respostas às tantas questões que a complexidade do cotidiano escolar nos enfrenta.

Assim, no meu percurso como professora do curso de Pedagogia, tive a possibilidade de ser professora dos alunos no primeiro ano, na disciplina obrigatória já referida e, posteriormente, voltei a ser professora deles, quando fizeram a escolha de cursar a disciplina de aprofundamento de que trata este trabalho. Ou seja, me reencontro com “velhos graduandos”, me reencontro

com “professores em formação em fase de finalização da primeira formação”. Me reencontro com professores em formação que, ao longo de quatro anos, nem sempre conheceram seus colegas.

Reencontro-me em um espaço especial, sempre na SALA 12 (pode até parecer para muitos uma sala de aula convencional, mas para mim a sala 12 é um lugar especial, mágico). Um espaço acolhedor, um espaço que acalenta a alma, um espaço vivido e sentido, um espaço no qual as barreiras se rompem. Rompem-se os muros da universidade, deixando que a vida entre nela. Rompem-se algumas barreiras, a barreira de ser considerado só mais “aluno” para ser considerado uma pessoa, um futuro professor. Rompem-se barreiras difíceis de atingir, mas que, na magia de nossos encontros, isso é permitido, somos nós, simplesmente somos. Estamos juntos, tomamos decisões juntos, rimos, choramos, pensamos, sentimos, problematizamos, discutimos, estamos prontos para os embates.

Mas o que é que acontece nesses encontros? Sempre me pergunto. Mas nunca antes parei para escrever sobre isto. É algo que tem me acalentado o coração. Não são só aulas, são encontros. Não somos só a professora e os alunos, somos pessoas, colegas de profissão, somos pares. Não falamos do conhecimento produzido historicamente apenas, falamos de como estamos envolvidos no conhecimento que produzimos juntos semanalmente. A dimensão pessoal surge escancaradamente. A dimensão pessoal, aquilo que nós somos, nossas histórias, trajetórias, experiências, percursos, ganham um outro patamar. Sem isso todas nossas discussões perdem o sentido. Um patamar, uma base de sustentação.

Como sustentar pessoas que choram, que contam suas histórias, suas angústias, seus esforços, suas conquistas e logros? Como sustentar pessoas que ficam sem chão quando percebem o movimento de envolvimento no qual todos ficamos entrelaçados? Um movimento sem volta, um movimento que todos aqueles que vivenciaram jamais esquecerão.

Movimento de enredos de histórias, movimentos de atravessamento de emoções, movimento de tecer histórias para nos compreender no mundo, na Educação. Para compreender quem somos, quais nossos desejos e inquietações.

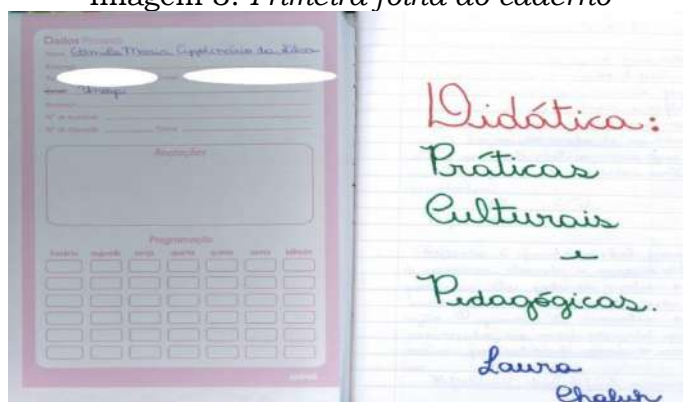
Como se “criam” e “inventam” estas formas de fazer Educação? Quais as condições para que isto aconteça? Por que isto é possível no quarto ano e não no primeiro ano? Isto sempre me inquieta. Qual abertura que esses “velhos graduandos” têm, quase chegando ao final de sua formação inicial para, agora sim, aceitar entrar na roda, para se autorizar a dizer sua palavra... Enfim, para dizer: estou aqui, chegue até aqui, quero mais, posso sim ir além do meu próprio limite...

Como já explicitiei, a dinâmica da escrita no caderno compartilhado implicava alternância das escritas. Olhando para o caderno da Camila, ela conseguiu estabelecer diálogo com tantas colegas! Eu também participava do movimento da escrita, eu também tinha meu “caderninho”. Eu também tinha um caderno compartilhado, sendo assim, tive a oportunidade de

escrever/dialogar/conversar com vários graduandos ao longo desse semestre nos cadernos compartilhados.

Mas, a mágica aconteceu! O encontro aconteceu! No último encontro antes da finalização da disciplina, tive a feliz surpresa de pegar o caderno da Camila.

Imagem 3. Primeira folha do caderno



Fonte: Caderno da aluna Camila de 2014.

Fiquei surpresa pelo que lá estava posto. Fiquei surpresa com a emoção das colegas ao ler as reflexões e emoções postas por ela nessas folhas. Naquele caderninho da Camila as colegas questionavam como era possível ter convivido no mesmo espaço e “desconhecer” o que a Camila tinha para oferecer para os outros.

Um estar perto de... O caderno como carta de apresentação de quem somos. E, nessa carta, Camila não mostra medo, ela se deixa fluir, ela se entrega, ela diz dela e dos outros. Os ditos a Camila. As falas das colegas³ da turma materializadas no caderno da Camila. Trago aquelas nas quais as pessoas ficaram surpresas ao ter um contato mais íntimo com Camila, conhecendo o que ela pensa e sente, sem barreiras, porque o caderno para Camila era um lugar de afirmação:

Amada Camila, a curiosidade foi maior e não pude deixar de ler o que você tinha registrados nos dias anteriores. Realmente? Me surpreendi e me identifiquei bastante. Me surpreendeu por você ter escancarado a insegurança de se expor, talvez o medo de não ser aceita, e essa declaração me fez pensar bastante sabe? Sempre te julguei confiante pelo visual, jeito de andar, nunca consegui enxergar tamanho medo/ansiedade, mesmo

³ Os nomes das colegas são fictícios.

reconhecendo sua timidez [...] (Roberta, 02/04/14).

Querida Camila,

Engraçado como podemos estar ao lado das pessoas e não conhecê-las nem um pouco... Sempre que voltamos juntas da aula, penso que está cansada por isso não fala muito, e aí me animei em saber que não é tristeza, nem tanto cansaço... apenas alguém tímida que fala pouco, mas tem na cabeça um turbilhão de ideias! (Maria Eduarda, 20 abril 2014).

[...] Por que falar de você? Porque quando li essas páginas pude ouvir sua voz falando cada palavra e a dor que em você morava veio viver um pouquinho em mim também... São muitas angústias nesse último ano de curso, né?! Mas ler as pessoas através dos cadernos me tem feito um pouco mais forte pra seguir em frente, parece que os medos compartilhados se tornam menores, ou pelo menos suportáveis (Luciana, maio 2014).

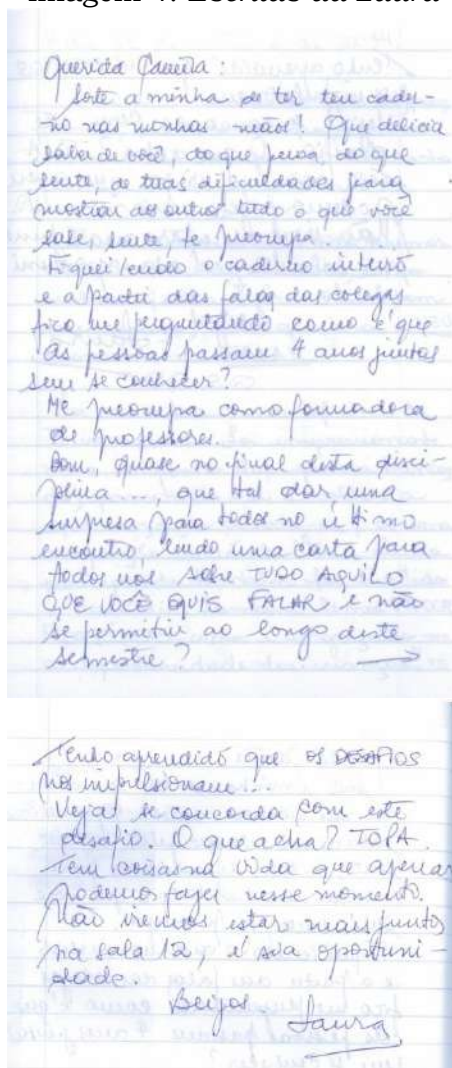
Camilinha linda, amei ler seu caderninho, ainda mais depois da aula de hoje onde você pode falar mais! ☺ No começo do seu dia 15 você escreveu que as pessoas que leem seu caderno, estão te conhecendo melhor do que os que convivem com você, minha opinião? Você tem o dom da escrita: diferente de mim que prefiro falar, hehe... (Pamela, maio 2014).

Porém, a magia da qual venho falando neste trabalho diz de um processo, diz da potência da escrita, diz de uma professora propositora (formadora de futuros professores) que não quer perder oportunidades, que encontrou o momento oportuno para que a magia acontecesse. Sem vara mágica, sem cartola, sem pombas, mas a magia da apresentação das palavras da Camila e de tudo o que ela tinha a dizer, foi possível.

Quatro anos se passaram daquele dia que tive a possibilidade de conhecê-la. Como é que esse caderno chegou na minha mão justo nesse dia, quase finalizando o semestre! Sorte? Destino? Tinha que ser? Tinha que acontecer! Eu e Camila precisávamos desse momento e os nossos parceiros da SALA 12 também precisavam disso.

E assim ficaram registradas minhas palavras no “caderninho” da Camila:

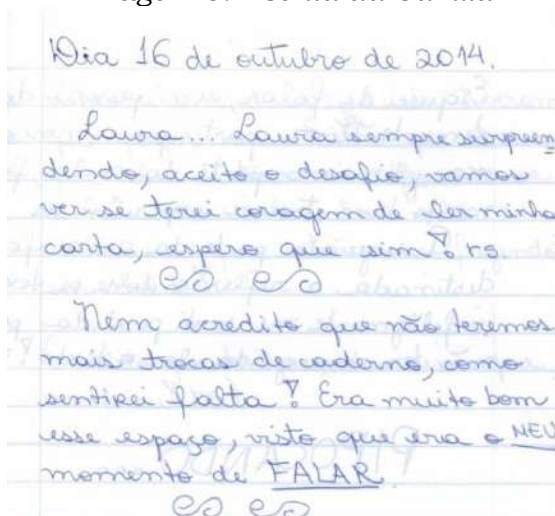
Imagem 4. Escritas da Laura



Fonte: Caderno da aluna Camila de 2014.

Desafio posto. Camila ficou desafiada e topou o desafio. Assim, ela escreveu no seu caderninho

Imagem 5. Escrita da Camila



Fonte: Caderno da aluna Camila de 2014.

E o último encontro chegou. A voz, o som, a entonação, os gestos, o corpo, o olhar... E o conteúdo! O que será que ela iria trazer? Com o que nos iria presentear neste último encontro no qual eu tinha proposto para ela um desafio?

Camila trouxe para socializar um escrito intitulado Silêncio⁴:

SILÊNCIO

Silenciar, calar e esconder. Para algumas pessoas esses três verbos não são significativos quando são ditos de maneira isolada, entretanto significam muito para algumas pessoas. Eles têm grande espaço na vida delas e são os causadores de muitas angústias e aflições. Eles fazem com que as pessoas percam a oportunidade de conhecer pessoas, de refletir de uma maneira significativa e de aprender. Algumas pessoas ouvirão isso e falarão que mudar é algo fácil e que é simplesmente começar a falar, a se expor, mas será realmente fácil? Fatores que estão enraizados dentro de você durante grande parte da sua vida poderá mudar como em um passe de mágica?

Sinceramente não é algo fácil, só quem vive assim pode entender como é difícil participar de uma discussão quando se tem medo de ser julgado, de virar chacota. Sei que não podemos viver submetidos ao que as pessoas

⁴ Meu agradecimento a Camila que me autorizou a socializar a escrita “Silêncio” e seus cadernos.

acham, mas é bem difícil simplesmente ignorá-las e ser quem somos.

Mas será que a fala é a única maneira de você se expor? Tenho aprendido nessa disciplina que não. Posso dizer que aprendi isso com o “caderninho”, pude notar que pessoas descontraídas para fala, não necessariamente conseguem colocar no papel o que sentem, o que pensam. Ou seja, cada um tem a sua forma de demonstrar o que sabe. Dessa forma, o “caderninho” virou para mim o modo de poder ser eu mesma.

Na hora que estava escrevendo no caderno durante esses últimos meses, esquecia-me de pensar que outras pessoas iriam ler, apenas escrevia minhas angústias, refletia sobre os assuntos estudados em sala. Era um momento especial no qual não pensava que poderia ser julgada por alguém. Entretanto, quando o deixava na mesa e observava quem seria o próximo a pegar meu caderno, aí sim, começava a pensar sobre como a pessoa receberia tudo que eu havia escrito, posso dizer que ficava aflita ao recebê-lo de volta. Mas quando o abria me sentia querida ao ver os inúmeros comentários dando força, sugestões, era um alívio, posso dizer que comecei a conhecer algumas pessoas pelo caderno e sinto que elas também passaram a me conhecer melhor, pena que isso seja já no quarto ano.

Sentirei muitas saudades do “caderninho”, porque era um momento de troca, de refletir, de conhecer, de falar e de me reconhecer como alguém que sabe alguma coisa, que pode contribuir com a discussão de algum assunto, visto que o silêncio faz com que eu duvide da minha capacidade e do meu entendimento. Outra contribuição do caderno foi que com ele, a professora Laura conseguiu me enxergar desde o primeiro ano como eu nunca imaginei que algum professor universitário enxergaria. Pensei que seria invisível por não dominar a fala, entretanto ela conseguiu me enxergar diante de quarenta e cinco alunos. Acredito que NUNCA na minha vida nenhum professor me enxergou dessa maneira, visto que todos adoravam meu silêncio. Silêncio é sinal de aluno bom, aluno comportado, aluno inteligente. Pobre dos meus professores que acreditavam nisso, infelizmente eles não sabem o mau que me causaram não estimulando a minha fala, entretanto acredito que isso se tornou um bom exemplo para que eu busque a fala de todos os meus alunos.

Por fim, agradeço a Laura por ter pego meu “caderninho” e me proporcionado esse desafio de falar, de me mostrar, pois como ela disse no meu caderno: “Essa era minha última oportunidade de me mostrar, de me expor”. Agradeço por ela me enxergar, pode ter certeza que você, Laura, tem um dedinho na minha vontade de ser professora, visto que antes da sua disciplina do primeiro ano não tinha muita vontade de entrar na sala de aula. Muito obrigada a você e a todos os alunos pertencentes a essa disciplina, sentirei muitas saudades de me encontrar com vocês todas às quintas na sala 12. (Escrita de Camila, 2014).

Algumas considerações

Contreras Domingo e Quiles-Fernández (2017), afirmam que, como professores, assumir a escrita de uma perspectiva narrativa justifica-se por duas motivações. A primeira: porque este tipo de escrita diz da forma como temos nos relacionado com a experiência. A segunda: porque esta escrita diz do modo como nos aprofundamos nessa narrativa e as formas que escolhemos para contá-la. Para os autores: “Por ello, lo que nos mueve no es tan solo reconstruir situaciones o vivencias, sino dar lugar también al pensar y al saber pedagógico que puede nacer de ellas (Contreras Domingo e Quiles-Fernández, 2017, p. 19). Ao nos aprofundar na narrativa, buscamos fundamentalmente pensar acerca dela e, nesse pensar, podemos resgatar os saberes pedagógicos que depreendem-se dessas histórias contadas.

Por que fiz a escolha por contar a história com Camila? O que esta história me faz pensar? Quais os saberes pedagógicos que podem nascer dela? Quais as relações que estabeleci entre as personagens (na época, graduandos e professora) no momento de compor os acontecimentos vividos, no momento de costurar a história, no momento que tive que fazer escolhas para configurar a trama que queria contar? Pretendi tecer as relações entre as situações que vivi com Camila e os alunos da Sala 12 e que entendi que mereciam ser contadas, acontecimentos vividos que articulados, entretecidos, dizem de questões pedagógicas. E o que dessa história pode se dizer?

Digo das relações instituídas na sala de aula. Da vida que pulsa nos encontros e a busca por dar um sentido e compreender os processos nos quais estávamos inseridos. E nessa vida, apreender que ser professor requer estar implicado, requer que sejamos sujeitos responsáveis e responsivos (Bakhtin, 2010), compromissados com os outros, numa relação que nos faz mais humanos.

Digo do silêncio sob o olhar do professor. Digo da necessidade de rever nossas concepções. Qual nosso ideal de aluno? Por que preferir um aluno que não fala, que cala, que não diz? Medo de ouvir coisas com as quais não compactuamos ou que nos colocam em situação de risco porque não

teríamos como controlar a situação? Por que preferir o silêncio? Dialogar implica ouvir o outro, e nesse ouvir, talvez possam aparecer expressões e pensamentos que não gostaríamos de ouvir. Que exercício difícil! Compactuar com o diálogo, mas não abrir para a interlocução pelo medo de?

Digo da interlocução permeada pela escrita como possibilidade de tecer certa intimidade entre os que socializavam seus sentimentos e pensamentos. Digo da escrita como autoria. Digo do papel como espaço próprio para se expressar com liberdade, quebrando barreiras, sem medo de dizer. Digo de repensar as práticas de formação que potencializam o diálogo nos encontros, para que nesse contexto outras formas de expressão ganhem vida. Repensar quais seriam essas práticas. Apenas valorizar a fala? Apenas valorizar a escrita? Onde ficam as outras linguagens e de que formam ganham um lugar nos processos formativos?

Digo da importância de considerar a singularidade de cada um dos que estamos na sala de aula como plataforma para produzir o conhecimento. A desconsideração dos sujeitos nesse processo de produção de conhecimentos esvazia o sentido do conhecimento considerado científico e legitimado socialmente.

Por fim, uma das formas pelas quais podemos captar o sentido daquilo que se apresenta invisível aos nossos olhos no campo da Educação pode ganhar sua concretude e materialidade a partir da forma experiencial como dela falamos. Isto é, contando histórias, expondo acontecimentos vívidos, fundamentalmente dizendo do que nos acontece quando nele estamos inseridos. Como afirmado por Contreras Domingos (2015), o narrativo permite dar a entender aquilo que não é fácil de dizer.

Assim, entendo que aprofundar narrativamente a Educação implica assumir mais uma aposta/proposta! Uma aposta/proposta que diz de um formador de professores que sabe de sua incompletude; que sabe de sua responsabilidade para instituir outras relações, mais íntimas e humanas; que sabe que na “criação da aula”, na concretude da vida, é fundamental o diálogo e que, nesse movimento de interlocução, o professor - como criador de uma obra - vai tecendo, trançando, bordando a trama do encontro como uma colcha de retalhos. Tapiz ou colcha. Uma produção que ganha vida nos encontros; produção que mostra, que expõe o que acontece ao viver o encontro.

O professor criador precisa se movimentar com leveza e rapidez para conseguir transitar do vívido para o mais amplo. Se movimentar como se fosse uma pedra jogada no mar: ela provoca um primeiro movimento no contato com a água, porém, provoca outros movimentos no mar, para alguns mais perceptíveis que para outros. Captar todos os outros movimentos provocados pela pedra jogada ao mar é a capacidade/habilidade da qual estou falando. Poder “criar a aula” é ir além daquilo que se vê porque é perceptível a olho nu. É necessário captar aquilo que os nossos alunos dizem e expressam aquilo que permanece invisível ainda, porque não chegou na superfície...

O nosso exercício diário para aprofundar narrativamente a Educação, não se faz apenas no processo de escrita, se faz fundamentalmente na aula: falando, escrevendo, atuando, pintando, cantando, dançando, cabe a nós trazer para a superfície novas questões “recriando a aula” constantemente. Nosso exercício do fazer docente é ir configurando a trama daquilo que vivemos juntos nos encontros quando pensamos, sentimos, articulamos, criamos, inventamos, provocamos. Assim, a aposta/proposta de aprofundar narrativamente a Educação implica necessariamente fazer este movimento na vida da aula, no encontro com os outros.

Nessa mesma linha, trago as considerações de Contreras Domingo (2015) que resgata também o reconhecimento da vida na sala de aula e a valorização da mesma para ampliar o sentido dos processos educativo. Segundo o autor:

Aproximarse narrativamente a la educación significa mirar y pensar la enseñanza como vida que se vive, como vidas que se cruzan y se viven, y no tanto, o no sólo como planes o programas que se aplican. Lo cual supone entrar en controversia con la narrativa oficial y con el lenguaje oficializado en el mundo educativo que está siempre intentando conducir la mirada a la enseñanza como acciones planificadas y tratando de señalar que lo importante, lo que cuenta, son los resultados de dichas acciones programadas (Contreras Domingo, 2013, p. 46).

Assim, penso fundamental que aprofundar a narrativa em Educação seja olhar para o nosso cotidiano, para nossa aula, para nela encontrar histórias contidas e não contadas; para estarmos atentos a tudo o que nele acontece, porque o que acontece guarda estreita relação com as vidas que compartilhamos.

Referências

- Bakhtin, M. M. (2010). *Para uma filosofia do Ato responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Camargo, M. R. R. M. de e Chaluh, L. N. (2014). Escritos de aula na formação inicial. *Rev. educ. PUC-Camp.*, Campinas, 19(2):165-173, maio/ago. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v19n2a2690>
- Catani, D. B. (2006). A autobiografia como saber e a educação como invenção de si. In Souza, E. C. de e Abrahão e M. H. M. B., (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

- Chaluh, L. N. (2011). Futuros professores: um processo coletivo de formação. In Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso [GEGe]. *Questões de cultura e contemporaneidade: o olhar oblíquo de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João.
- Chaluh, L. N. (2019). [Orelha]. In Chaluh, L. N. e Pinto, K. S. (Org.). *Escritas do Cotidiano na Educação Infantil: modos de estar atentos a si e aos outros*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores.
- Chaluh, L. N.; Camargo e M. R. R. M. de. (2015). Memórias inscritas. Ou de como palavras tornam-se potentes em caderno coletivo. In Souza, E. C. (Org.) *Memória, (auto)biografia e documentação narrativa*. Salvador: EDUFBA.
- Contreras Domingo, J. (2013). Lugares de experiência, espaços de formação: o saber e a experiência na formação inicial dos professores. In Ferrari, A. (Org.) *A potencialidade do conceito de experiência para a educação*. Juiz de Fora: UFJF.
- Contreras Domingo, J. (2015). Profundizar narrativamente la educación. In: Souza, E. C. de (Org.) *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA.
- Contreras Domingo, J. e Quiles-Fernández, E. (2017). Vivir y profundizar experiencias de enseñanza dese una perspectiva narrativa. In Contreras Domingo, J. (Coord.). *Enseñar tejiendo relaciones: una aproximación narrativa a los docentes y a sus clases de Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ginzburg, C. (1989). Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- González Monteagudo, J. (2010). La autobiografía educativa: formación, investigación y profesionalidad reflexiva. In Moraes, D. Z.; Lugli, R. S. G. (orgs.). *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação* São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010.
- Larrosa, J. (2006). *Experiencia y alteridad en educación*. [Buenos Aires: FLACSO] Disponível em: <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/print.php?id=3908>. Acesso em: 16 mai. de 2006.
- Lima, M. E. C. de Castro, Geraldi, C. M. G. e Geraldi J. W. (2015). O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educ. rev.* [online].

vol.31, n.1, pp.17-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>

Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Indagación narrativa y experiencia educativa. De los hallazgos indagativos a los tanteos formativos

Roxana HORMAZÁBAL FAJARDO
Julio HIZMERI FERNÁNDEZ

Datos de contacto:

Roxana Hormazábal Fajardo
Universidad Academia de
Humanismo Cristiano
rhormazabal@academia.cl

Julio Hizmeri Fernández
Universidad Católica de la
Santísima Concepción
jhizmeri@ucsc.cl

RESUMEN

Este artículo aborda la experiencia del tránsito desde la investigación a la docencia a partir del camino aprendido en torno a la indagación narrativa en el campo de la educación. Los planteamientos y reflexiones que presentamos son resonancias emergidas de nuestra formación como investigadores y que han ido encontrando una amplificación significativa en las aulas universitarias, en las que desempeñamos nuestra labor como formadores de futuros/as docentes. La indagación narrativa, como modalidad para la profundización de la experiencia educativa, sigue guiando nuestra tentativa de acompañar la formación inicial docente, propiciando un modo singular de aproximarnos a las experiencias vividas en las aulas. Esta disposición indagativa nos permite adentrarnos en la relación educativa y cultivar saberes pedagógicos que ponen en marcha procesos subjetivos de formación y transformación personal en nuestras/os estudiantes en sus prácticas pedagógicas (practicum). Los temas que profundizamos en el texto son aquellas dimensiones y saberes de la formación que vamos percibiendo y explorando narrativamente y que nos permiten hablar de “estar de otro modo” en la experiencia educativa.

PALABRAS CLAVE: Indagación narrativa; Relatos de experiencia; Formación del profesorado; Saber de la experiencia.

Narrative inquiry and educational experience. From the research discoveries to the trial and error in training teachers

ABSTRACT

This article presents the experience of transit from research to teaching from the path learned around narrative inquiry in the field of education. The approaches and reflections that we present are resonances emerging from our training as researchers and that have been finding a significant amplification in the university classrooms, in which we carry out our work as trainers of future teachers. Narrative inquiry, as a way for the deepening of the educational experience, continues to guide our attempt to accompany the initial teacher education, promoting a unique way of approaching the experiences lived in the classrooms. This inquiring disposition allows us to enter the educational relationship and cultivate pedagogical knowledge that sets in motion subjective processes of formation and personal transformation in our students through their pedagogical practices (practicum). The topics that we deepen in the text are those dimensions and knowledge of the formation that we are perceiving and exploring narratively and that allow us to talk about “being otherwise” in the educational experience.

KEYWORDS: Narrative inquiry; Stories of experience; Teacher training; Knowledge of experience.

Introducción

Como formadores de nuevos profesores, continuamente enfrentamos tensiones y preocupaciones respecto de lo que significa acompañar a nuestros estudiantes en el proceso de llegar a ser docentes. Precisamente, porque hemos vivido la experiencia de formación y la de ser profesores de escuela, es que entendemos que con frecuencia en los espacios universitarios –dado el protagonismo del enfoque positivista– no se logra cubrir o llegar a todos esos saberes que se requerirán en las escuelas. La antigua tensión entre teoría y práctica, sobre todo en el área del practicum, en el que trabajamos, es la que más nos vemos interpelados a atender, ya sea por la demanda de los estudiantes como por nuestra necesidad de cultivar un pensar y un hacer que tenga sentido y se apegue a la propia vida que se vive en las escuelas.

La indagación narrativa en nuestra formación como investigadores educativos se convirtió en un modo de exploración que nos ha permitido repensar nuestras prácticas como formadores. Hacer esa profundización narrativa a través de relatos de experiencia nos posibilita dar lugar a los saberes que nuestros propios estudiantes traen y cultivan en las aulas, a partir de sus experiencias como estudiantes y futuros docentes. Creemos

que la potencia de la profundización narrativa responde sino a solucionar aquellas tensiones de la formación, al menos a abrir la posibilidad de estar de otro modo en la relación educativa, en la configuración de la experiencia pedagógica, entendiendo que es una opción que se sostiene en la subjetividad y singularidad de los recorridos de cada persona, pero que contribuye al colectivo.

El texto está compuesto, en una primera parte, por una aproximación metodológica que explica algunas cuestiones fundamentales acerca de la indagación narrativa, así como una explicación sobre cómo desplegamos metodológicamente nuestro trabajo formativo bajo estas orientaciones. En la siguiente, nos adentramos en cuatro dimensiones que cuidamos y acompañan nuestros tanteos formativos:

La experiencia del tránsito o el hallazgo que moviliza se refiere al movimiento desde lo que tuvimos como formación inicial docente asentada en la tradición de la racionalidad técnica hacia una aproximación narrativa centrado en la experiencia vivida y el saber que emerge de ella y que constituye aquello que deseamos seguir suscitando en nuestras clases.

La experiencia o abrimos a la posibilidad de que algo nos pase aborda la necesidad de pensar la educación y la formación docente desde la subjetividad dada por la experiencia personal y cómo esta se visibiliza, crece y profundiza al relatarla, ya sea a través del viaje a la memoria escolar o las vivencias como estudiante en práctica.

¿A la búsqueda de qué? se refiere a la naturaleza del saber experiencial y lo que podemos esperar —y no— en el despliegue de esta metodología en nuestras clases. O sea, cómo los relatos posibilitan el cultivo de unos saberes adheridos a la vida, finitos, subjetivos y abiertos que no son fácilmente formalizables ni categorizables, sino que nos permiten abrir nuevas relaciones de sentido con lo que nos sucede, pensar de otro modo, conectando las experiencias y el saber pedagógico.

Lo que movilizan los relatos, se compone de dos relatos que han tenido origen en nuestras clases, que buscan mostrar algunas tensiones dentro de los procesos de formación y los sentidos que se abren en un pensar pedagógico gracias a los relatos de experiencia y su profundización narrativa.

Finalmente, ofrecemos un cierre reflexivo respecto de esta experiencia de formar nuevos profesores en el alero de la mirada narrativa de la experiencia.

Aproximación metodológica

La indagación narrativa ha sido el camino para explorar y adentrarnos en la profundización de lo pedagógico desde las dimensiones investigativa y formadora. En este modo de exploración, el fenómeno a estudiar y el

método que nos encamina se van entretejiendo (Clandinin, 2013), por lo tanto, a través de relatos que componen las experiencias vividas traemos a la mano o visibilizamos el proceso formativo, al tiempo que profundizamos en el sentido pedagógico de las experiencias que nos van formando, transformando.

La aproximación narrativa nos permite hacer circular el sentido pedagógico y el pensamiento educativo al ir recogiendo y reelaborando nuestra propia experiencia como formadores atentos a lo que va ocurriendo en nuestras clases, con la convicción de que lo educativo requiere de la narración y, en esa acción natural y cotidiana de relatarnos, vamos descubriendo, encontrando y comprendiendo los significados que configuran nuestras realidades (Clandinin y Roziak, 2007, p. 35).

Con lo anterior se da la relación permanente entre el devenir de la propia vida y el acto humano de relatar (y viceversa), que configuramos a través de a) la escritura de relatos de experiencia por parte de nuestros estudiantes, b) los procesos de lectura de relatos de experiencia y conversaciones en nuestras clases, c) la escritura de nuestros propios diarios docentes y d) las conversaciones, en tanto formadores, de las experiencias de nuestras clases.

Así, la indagación narrativa:

respeto a la experiencia y actúa en torno a ella, al indagar conjuntamente con aquellos que interactúan dentro de y con las aulas, las escuelas y otros contextos, acerca de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencia (Huber, Caine, Huber y Steeves, 2014, p. 36)

Y en este proceso continuo de vivir, contar, recontar y revivir en el aula, la presencia del otro o la otra toma protagonismo de la indagación. Nuestras exploraciones las hacemos relacionamente y es esta condición la que permite que nuestro quehacer sea pensado y repensado. Para nosotros, la experiencia de enseñar, formar y aprender es siempre una apuesta que implica disponernos a atender lo que va ocurriendo con otros y otras en nuestras clases, a interrogarnos por el sentido de las experiencias que vamos relatando, a reintentar ensanchar el sentido con perspectivas o voces nuevas. Es decir, formamos parte de un proceso delicado, novedoso y creativo, lo cual nos interpela a “mirar a la enseñanza como vida que se vive y no como un plan que se aplica” (Contreras y Orozco Martínez, 2016, p. 17).

La escritura de relatos, su lectura y posterior conversación con los estudiantes nos posibilita nuevas experiencias y ensanchar el horizonte de sentido de la relación educativa; pues, tal como señala Whiterell (2012, p. 74), “a través de los relatos podemos vislumbrar, junto con nuestros estudiantes, nuevas posibilidades para la acción y el sentimiento humanos, nuevos horizontes de conocimiento y comprensión, nuevos paisajes de compromiso y hasta de encantamiento”.

Las continuas conversaciones reflexivas que mantenemos complementan nuestro propio proceso formativo, relatando y repensando las experiencias educativas, resignificando y recreando nuestras clases, y el relato que nos hacemos de ellas.

De los hallazgos indagativos a los tanteos formativos en la FID

1. La experiencia del tránsito o el hallazgo que moviliza

La tarea educativa comienza cuando alguien que ha descubierto algo —unos saberes que le permiten participar de una manera particular de la realidad— siente el deseo de transmitirlo a otros y a otras. Así, un profesor de cualquier especialidad, por amor a ese saber y por amor o preocupación hacia los otros, alimenta su deseo de ponerse en relación por el gusto de estar en relación (Rivera Garretas, 2012), pues no quiere que sus alumnos vivan ajenos a esas relaciones que ha descubierto.

En este sentido, Carlos Skliar (2017) plantea:

¿cuánto tiene que ver la educación con el amor por el mundo, de tal modo que educamos para que el mundo perdure más allá de nosotros mismo?; ¿y cuánto tiene que ver la educación con el amor por los demás, hasta tal punto que educamos para que esos “demás”, esos otros, no queden librados a sus propios recursos? (p. 18)

Así, eso que se descubre y que altera los modos de ver, de sentir, de pensar, desea ser transmitido a los alumnos para que lo experimenten y participen del mundo de otro modo, suscitando en ellos su propia relación con él, una nueva relación de alteridad. De lo contrario, la tarea pedagógica arriesga ser domesticada y se pone en riesgo eso que anima su existencia: el amor por el mundo (o la materia) y por la nueva generación (los estudiantes). Y el desenlace sería “un profesor que ya no comparte el mundo con los jóvenes y ya no cuida de sí mismo, es decir, un profesor que deja de ser un profesor” (Simons y Masschelein, 2014, p. 132).

En nuestras trayectorias escolares y universitarias hemos vivenciado buena parte de esta domesticación, tomando consciencia de ciertas incomodidades con nosotros mismos al momento de compartir el mundo educativo con los alumnos, y que están asociadas al modo de entender la pedagogía. Por lo mismo, aunque descolocados ante otros modos de entender la educación, y que ese camino se distanciaba de nuestras teorías de entonces, nos vimos empujados a repensar nuestra formación.

Con una marcha a tientas, no exenta de desazón e incertidumbre, fue asentándose la convicción de que nuestra formación inicial descansaba en la teorización abstracta de la realidad educativa y que contribuyó a construir una representación ideal de la escuela, una imagen plana de los alumnos con quienes nos encontraríamos y una idea desnuda del docente. Precisamente, la vuelta a la escuela en calidad de profesores acusó

prontamente la distancia entre la representación académica y la realidad viva en la que estábamos, entre la vida de las niñas y niños y nuestras propias tensiones docentes. Pero, ¿cómo encaminarnos a reducir estas distancias?

A través de la formación como investigadores, comenzamos a adentrarnos en las experiencias educativas para atender aquello que ocurría con nosotros mismos y con nuestros alumnos. Paulatinamente, fuimos transformando nuestra propia relación con los problemas educativos, pasando de verlos como algo externo a algo que vivíamos en primera persona. Y, quizás, ese fue uno de nuestros primeros hallazgos: que el enfoque en el que nos habíamos formado estaba desprovisto de “nosotros”, de nuestra singularidad, nuestras relaciones de alteridad y nuestras historias personales. Eso nos posibilitó algo clave, el reposicionamiento epistemológico que nos exige volver a entrar al escenario educativo asumiendo la complejidad de nuestro ser personal y profesional (Piussi, 2000; Zamboni, 2009; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Contreras, 2016; Orozco Martínez, 2016; Contreras, 2017; Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019).

Experimentamos el deseo de volver a aproximarnos a la experiencia vivida (Van Manen, 2003; Contreras y Pérez de Lara, 2010) para volver a preguntarnos por el sentido pedagógico de las vivencias de quienes habitan la escuela en carne y hueso. A partir de aquí adquiere importancia una aproximación narrativa que nos permitió profundizar en lo vivido como fuente de saber y de formación (Contreras, 2010). Pues, así como hay diferentes maneras de aproximarse, pensar y nombrar la realidad, llegamos a la convicción de que la educación no se vive de igual forma para quien la mira y piensa desde una teoría abstracta que desde la experiencia (Quiles-Fernández, Hizmeri y Hormazábal Fajardo, 2018).

En otras palabras, hallamos la necesidad de volver a acercarnos a las vivencias de modo narrativo, donde la relación educativa adquiere centralidad, ensanchando la complejidad epistémica del saber pedagógico más allá de los límites de la formación academicista y restituyendo a la experiencia vivida un lugar privilegiado para la formación y autoformación docente.

2. La experiencia o abrirnos a la posibilidad de que algo nos pase

Para acercarnos a la realidad de otro modo, ha sido importante entender la clase de práctica pedagógica (practicum) como espacio de experiencia, en el que se traen al aula vivencias para hacer visibles y pensables las cuestiones formativas que están presentes en nuestras vidas y que van revelando aquello que es importante para el futuro profesorado.

En este sentido, intentamos transitar hacia la reflexión o profundización de la experiencia a través de relatos que nos permitan trascender la mirada más aplicacionista de la formación (Korthagen, 2016), muy presente en las

aulas universitarias aún y que tiende “a reciclar y a la reproducción de un saber siempre idéntico a sí mismo” (Recalcati, 2016, p.14). La convicción que nos une es la necesidad de pensar la educación desde la experiencia o del partir de sí (Piussi, 2000; Contreras y Pérez de Lara, 2010), lo que representa un inicio de la toma de distancia de aquel enfoque que se deduce directamente del conocimiento científico, generado fundamentalmente en la universidad para ser aplicado a la escuela (Cochran-Smith y Lytle, 2002).

Para ello, es necesario un modo de mirar, pensar y nombrar lo educativo que posibilite la aproximación a las vivencias significativas. De acuerdo a esto, es que los relatos han ocupado el espacio de la clase para que ese otro modo se manifieste, visibilice y ocurra. Quizás, la reconocida cita de George Steiner “lo que no se nombra no existe”, sintetiza lo que vamos desplegando en el recorrido formativo con nuestros estudiantes, pues, transformamos el aula en un lugar de historias que muestran lo que habitualmente no se puede conceptualizar. O sea, relatos que nos adentran en las cualidades educativas que están agazapadas en las tribulaciones o vicisitudes vividas en la escuela —como estudiantes y como docentes en formación—, dotándolas de sentido y cultivando cuotas de saber que nos vayan formando y transformando.

La idea que más representa lo que vamos experimentando es la de viajar (ya sea al centro de práctica o al pasado) para ir en busca de las vivencias que nos permitan revelar algo importante y ponernos a pensar y adentrarnos en su sentido. Los futuros profesores, al igual que la figura del *theôros* —que viajaba de una ciudad a otra— van de la universidad a la escuela. Mediante un viaje a las próximas vivencias en las escuelas hoy o los distantes recuerdos de la escuela de la niñez, se asiste y participa de la vida escolar. Y con el retorno del viaje se trae algo a quienes no han estado allí: historias que contar.

Así, en nuestras clases, la escuela es el lugar al que se vuelve una y otra vez, ya sea a través de la rememoración de las vivencias recientes en el aula escolar en calidad de practicante o mediante el viaje a la memoria de las vivencias pasadas en calidad de alumnos. El aula universitaria y el encuentro educativo se torna un espacio para compartir, relatar, hacer visibles cuestiones significativas, interrogantes que acompañan a las vivencias. Continuando con el ejemplo del *theôros*, la *theôria* normalmente no tiene lugar en la ciudad propia, aunque necesita la casa propia para volver a contar a los demás lo visto y ponernos a reflexionar en los sentidos. Porque, primero pertenecemos participativamente a un mundo, es que podemos luego interrogarnos por su sentido (Ricoeur, 1996) al seguir profundizando narrativamente la experiencia (Contreras, 2016; Contreras y Quiles-Fernández, 2017), pues se trata de hacer visibles y pensables las vivencias para dotarlas de sentido y cultivar una sensibilidad y una disposición nueva que permita regresar con mayor amplitud de mirada, de oído y de posibilidad de estar en ella.

La escuela es ese lugar en el que han pasado cosas y al que se vuelve para que sigan pasando cosas nuevamente. A través de relatos, algo ocurre en los estudiantes, les resuena y con cada rememoración de las vivencias se va mostrando algo de sí y configurando sus propias experiencias. “Acordarse de algo es inmediatamente acordarse de sí” (Ricoeur, 2010, p. 19) y la experiencia no sería tanto la referencia a algo exterior como la exposición de quien la revive, que al momento de relatarla hace resonar vivencias en las y los demás.

De este modo, cuando ponemos a circular en el aula los relatos que configuran eso que vivenciamos como escuela, con el propósito de resignificarla, nace la oportunidad de que esos discursos pedagógicos tradicionales pierdan un poco de su densidad, en tanto son miradas heredadas más que construidas por sí mismos. Entendemos que la potencia de relatar la experiencia de la escuela no solo está centrada en dar cabida a las voces de los estudiantes para resignificarla, sino que también se convierte en una co-construcción de saber pedagógico que hace crecer, reorienta el espacio de la formación docente, para así dar luz a la posibilidad de que algo les y nos ocurra y que tendrá resonancia en el tiempo.

3. ¿A la búsqueda de qué? La naturaleza del saber experiencial y de lo que se puede esperar

Otro punto relevante en este proceso ha sido educarnos en relación a aquello que podemos esperar: ¿qué saber aportan los relatos? ¿son solo cuentos e historias? ¿qué hacemos con ellos? ¿qué esperamos al hacerlo “algo” con ellos?

Si bien la búsqueda de un saber experiencial nos permite tomar de las vivencias algunas claves de sentido para atender la complejidad de la tarea y prepararnos con más sensibilidad educativa, también ha sido importante el tema de la naturaleza del saber como tal. Pues, nuestra tentativa es que la relación pensamiento-experiencia-saber nos lleve a entender que el saber que se cultiva tiene unas cualidades especiales, diferentes al conocimiento proposicional o disciplinar.

Esta es una cuestión compleja si atendemos al hecho de que estamos acostumbrados a servirnos de teorías o conceptualizaciones fijas que están a merced para tomarlas y reproducirlas, para poner orden en el caos aparente de la realidad. Mas, por experiencia sabemos que la simplificación es engañosa y que se trata de ensanchar la complejidad epistémica del saber docente, deconstruir los esquemas simplistas del oficio y con ello abrirnos a la comprensión de la naturaleza finita, abierta, dinámica del saber experiencial que sostiene la práctica educativa.

La experiencia escapa —en su esencia más profunda— a las tentativas de conceptualización, también necesarias, a las que es sometida; ésta soporta un grado limitado de abstracción, más allá del cual evidencia

aporías y contradicciones del razonamiento, se revela inaprensible y convierte en vanos nuestros esfuerzos de detener su fluir incesante. (Reggio, 2010, p. 97)

Así, aquello que se puede esperar o no en cuanto al saber no es una cuestión baladí. El saber pedagógico es un saber experiencial y esto nos conlleva el esfuerzo de tomar conciencia del carácter dinámico, abierto, borroso e inconcluso del mismo (Suárez y Dávila, 2017). El saber pedagógico, en tanto experiencial, es personal y no posee las mismas cualidades que el saber disciplinar, como algo exterior para ser asimilado, reproducido y aplicado. Pero los futuros profesores a veces reclaman con más o menos conciencia un conocimiento proposicional, la conclusión tranquilizadora, la verdad cerrada. Y ante esto, ayuda pensar que el saber es un proceso artesanal que debe crear algo allí donde antes no lo había, como una reveladora verdad que han descubierto y les acompañará en adelante.

Sabemos que los planos de la realidad también son simbólicos y la esencia de la educación pasa más allá de la materialidad de los principios de manual. Al respecto, la figura del artesano proporciona una imagen de la relación entre saber experiencial y el conocimiento explícito y de la dificultad de la transferencia del conocimiento. Podemos pensar, por ejemplo, el caso de Antonio Stradivarius o Guarneri del Gesù, cuyos secretos en relación con el arte de la fabricación de instrumentos musicales murieron con ellos y, a pesar de la infinidad de experimentos, se ha fracasado en el intento de obtener información acerca de los secretos de estos maestros (Sennett, 2008), lo cual nos pone frente a la interrogante acerca de por qué es tan difícil su transferencia o por qué el saber se convierte en un secreto personal.

En el taller —como aula escolar— el saber que sostiene y da vida al oficio tiene de experiencial, personal, implícito y tácito, como de explícito y proposicional. Y lo que nos permite el ejemplo anterior es un modo, quizás forzado, de señalar que muchos saberes no se aprenden en la universidad para luego ser aplicados en clases, sino que hay saberes que están adheridos a la vida, que dependen del sentido experiencial y personal que no son fácilmente formalizables, que no se dejan reducir a conceptualizaciones planas ni ordenar en categorizaciones sencillas. Se trata de saberes relacionales que corresponderían más bien a un saber de la experiencia viva que ningún saber experto puede reemplazar (Piusi, 2005).

Lo anterior es para nosotros una demanda a que el saber y el sentido sea experienciado, recreado, renovado. La demanda es a tomar de las experiencias algunas claves de sentido que nos permitan abrir los poros o la sensibilidad educativa para ensanchar la comprensión del oficio y prepararnos para la tarea con más consciencia. Nuestras clases buscan que los profesores en formación exploren sus vivencias para atender al sentido educativo, interrogándonos por situaciones, para intentar explorar

personalmente y con otros y otras los saberes pedagógicos que les permiten pensar e imaginar su lugar en la relación educativa.

A diferencia de las categorías que ordenan la realidad educativa y de los marcos que establece el discurso pedagógico tradicional, se trata de prepararnos para lo provisional, para lo finito y lo inestable, para aceptar lo delicado de la tarea educativa y la borrosidad de muchos de sus procesos, para prestar atención a lo que ocurre para dar lugar a un saber siempre provisional, en evolución (Contreras y Orozco, 2016). Se trata, por lo mismo, de entender que los saberes, como el sentido de la experiencia, debe aparecer allí donde no estaban, cual acto poético, en la relación entre la búsqueda de sentido, fruto de las relaciones entre experiencias, pensamiento y saberes.

Y esto nos demanda la necesidad de recrear, repensar siempre las relaciones educativas y su sentido en tanto experiencias, donde toda experiencia —en tanto temporal— ofrece la oportunidad de volver a mirarlo todo de nuevo, e implica renunciar al cierre, a estar en posesión de algo acabado y aplicable, pero la experiencia nos da lo que el saber proposicional niega, como veremos a continuación.

4. Lo que movilizan los relatos, la posibilidad de conversar y diseminar mundo, alteridades

Entre muchas posibilidades, los relatos pueden hacer crecer el sentido por resonancia, abrir otros sentidos o aportar claridad cuando las referencias a la realidad se vuelven retóricas. Lo que sucede con los relatos en las clases, aquello que gatilla las lecturas de relatos y cómo se van fraguando resonancias, a través de una conversación y una lengua diferente para referir a lo educativo, requiere siempre la puesta en juego de la subjetividad, de las propias historias.

A continuación, ofrecemos un par de relatos que han emergido de nuestros talleres de práctica, es decir, de las clases en que vamos reflexionando y compartiendo el camino en que nuestros estudiantes se preparan para llegar a ser docentes.

4.1 El reconocimiento. Una voz del fondo de la experiencia

Un día cualquiera. La pregunta de rigor: ¿cómo les ha ido en las escuelas? Generalmente los relatos se ponen en marcha rápidamente, aunque no siempre está garantizado. Esta vez un alumno con tono cabizbajo comienza a hablar de la pérdida de vocación que percibía en ciertos profesores de la escuela y de las imposibilidades de ejercer el oficio «al cien» en un contexto desfavorable.

El tono argumentativo invitó al ejercicio dialéctico. La vocación suele ser un tema recurrente que acompaña el discurso del "des": contextos des-

favorables, estudiantes des-encantados, familias des-ligadas... Se la ve como algo que tiende a disminuir con el tiempo, y se es condescendiente con los docentes con más años que la “pierden”, mas no con quienes recién inician: «no sé cómo puede ser así, siendo que es joven». Y, al menos para mí, no se trata de convertir el aula universitaria en un espacio de disonancia crítica de lo que sucede en la escuela.

El alumno que había iniciado el diálogo argüía que no estaba de acuerdo en educar al ochenta o setenta, pero sí que había que ser realista. Pero ¿qué es ser realista? Y, mientras recorría el aula pensando en sus preocupaciones, observo a Eduardo quien escuchaba con atención. Parecía querer hablar y al mirarlo recordé su relato escrito el curso anterior. Mientras, algunos discursos giraban en torno a «es importante darlo todo», «se pueden hacer cambios», «no podemos bajar los brazos», «ser profesor es difícil, ya se sabe», dudaba si interpellarlo o esperar. Si bien, siempre estaba atento en clases, no suele ser de los que más habla.

Recordaba bien el relato de Eduardo. Había experimentado el contexto del «des» y aun así había vivido una experiencia fructífera o su pequeño milagro.

De pronto lo miré y me miró. Asentí con la cabeza y comenzó a relatar su experiencia. Eduardo había realizado su práctica pedagógica en un liceo con alta vulnerabilidad y con situaciones conflictivas que alejan a cualquiera, como sucedió con una profesora reemplazante que duró solo un día. Le correspondió un primero medio de doce alumnos con alto ausentismo. Entre ellos estaba Andrés, un alumno repetidor de 16 años que solía estar en problemas como aquel día en que ex-alumnos del liceo lo esperaron a la salida para golpearlo y junto a otros profesores tuvieron que intervenir para que no pasara a mayores.

Estaban preocupados por él y querían ayudarlo.

En una de las clases, los alumnos debían escribir una historia a libre elección. Andrés escribió una historia sobre un joven que al comienzo era «bueno» pero que debido a distintos sucesos desde su temprana edad (el suicidio de su padre, las enfermedades de su abuela que lo criaba, la soledad y el *bullying*, las malas juntas) se fue tornando «malo».

¿Qué le habría llevado a escribir sobre sí mismo? Él nunca trabajaba en clases, pero extrañamente su disposición cambió y acabó la tarea. El resultado: un escrito conmovedor y con enorme fuerza expresiva venía a hablarles sobre él mismo. El profesor responsable y Eduardo leyeron un texto conmovedor, se acercaron a él y lo felicitaron. La calificación fue la máxima y Andrés no lograba disimular su alegría. Quizás, había olvidado de lo que era capaz. Y este hecho marcó un antes y un después. Con el pasar de los días notaron que algo había cambiado en él. Ya no se dedicaba a ver videos en su teléfono móvil o a gritar a través de la ventana a quienes pasaban por fuera. Ya no estaba adormilado en la parte de atrás bajo el efecto de la noche anterior ni interrumpía al profesor. Comenzó a dedicarse más, dando poco a poco un giro en su desempeño escolar.

Una vez acabado el relato, siempre comentamos las moralejas y Eduardo concluyó: «creo que el tema esencial del relato es el reconocimiento que se le debe dar a los alumnos».

La sala enmudeció como si el silencio fuera una reverencia a la autoridad de las palabras de Eduardo. Haciendo un corte al «mal realismo» o al «nihilismo desesperanzador», el relato muestra un modo de «moverse en el mundo creando mundo» (Piussi, 1996). Y siento que no había mucho más que decir: la «lección» había sido clara. Andrés se había sentido descubierto, atendido. Vio que su vida había cobrado existencia al interior de la vida de sus profesores, o sea, vio otra posibilidad de sí mismo a través de los ojos de los otros, del profesor responsable y de Eduardo, el alumno practicante.

Pensaba que, más que limitarnos a una discusión moralizante y desconectada de sus experiencias, la cuestión era atender lo que la relación educativa hace posible. Y el relato de Eduardo nos empujaba a interrogarnos por el cuidado del otro, sabiendo apreciar sus singularidades; pues, en ello se juega la posibilidad de descubrir un motivo auténtico para reconocerles. Motivos que no tienen porqué ser acontecimientos extraordinarios, sino que basta que sean sinceros para que ellos sientan de verdad que son capaces, incluso dejando atrás la historia personal de «fracaso» que vienen arrastrando.

La semana siguiente conversé con Eduardo. Le pregunté si había notado lo que había generado ese día su relato. Me señaló que sí, y añadió que narrar nos permite comparar nuestras experiencias, como la experiencia de Andrés: *«A otros quizás les tocó otra clase de experiencias que yo aún no he vivido y en escuelas que tampoco he visitado y el hecho de poder narrar lo vivido nos permite ganar más experiencia para el futuro que se nos avecina como profesores»*.

Justamente, más que ponernos a pensar a secas, un relato casi siempre nos permite la escucha y las resonancias de los demás que hacen crecer el tejido experiencial. Pero, incluso cuando el diálogo se desconecta de la realidad y el pensamiento parece girar en círculos, la experiencia de relatar también es la brújula que nos reorienta a las experiencias vividas y al cultivo personal de saberes pedagógicos.

4.2 Revolución... o el encuentro con su propia voz

A este curso de primer año le hice clases durante todo el año en el taller de práctica (Taller de Integración Profesional), el «TIP». Acompañarlas por dos semestres lo hace muy interesante y desafiante a la vez; podemos cultivar nuestra relación con cierta calma, pero la creatividad es demandante. Es una asignatura centrada en reflexionar acerca de la identidad docente y de la profesora que quieren llegar a ser, por lo mismo, se sostiene en la conversación reflexiva.

Pasó que en algún momento nos desconectamos de manera extraña, las clases no estaban convocando a que estuvieran “ahí”; las sentía ausentes. Frente a las lecturas, últimamente la respuesta era la misma: “no leímos”. Después de escuchar lo mismo sobre la no-lectura, me cansé y les comenté que me dejaba cierta frustración en el cuerpo. Algo nos ponía en sintonías distintas. ¿Qué hago con lo que está pasando? ¿Insisto en la lectura dialogada, la dejo? ¿Será que no me toman en serio o a la asignatura? ¿Cómo hago para recuperar eso que parece diluirse? La sensación de desconcierto no me abandonaba y pensé “próxima clase, examen con la lectura planificada”.

En la siguiente clase dejé las sillas en filas. Algunas hicieron el intento de formar un círculo, pero les dije que no lo necesitaríamos, pues, tendríamos examen. Caras de espanto silencioso y un ambiente incómodo. Se miraban entre sí con inseguridad, encogían los hombros y parecían resignadas. La incomodidad era mutua, pero me dispuse a dictar las preguntas que deberían contestar... hasta que Antonia, pidió la palabra con cierto temor. Es una estudiante que siempre intentaba participar, aun cuando le costaba opinar. Ese día habló con una elocuencia que nos movió el piso a todas.

“Profe, esto no es el taller, así no es como acostumbramos a estar en el TIP”. Pregunté cuál era esa forma, respondió *“aquí es cuando podemos hablar de lo que pensamos y sentimos. No puedo estar aquí sentada sin mirar a mis compañeras”.* Se generó una tensión que nos inmovilizó. Antonia miró a sus compañeras y lanzó con un tono nervioso, pero amoroso: *“¡Me opongo a hacer esto! Me opongo rotundamente a volver a los recuerdos de mi escolaridad, no quiero volver a esa situación, me opongo a hacer un examen en el TIP”.* Fue clara, esto le recordaba el lado negativo de la escuela.

Sus compañeras se fueron uniendo a esa queja. Yo escuchaba y preguntaba acerca de lo que ellas estaban poniendo o no en la clase o sobre el sentido de lo que identificaban como “diferente”. Seguían argumentando que esa asignatura era “otra cosa” y que no podía convertirse en la clase de siempre. Salí del aula por un momento, mientras, pensaba en lo que le habría costado a Antonia levantarse para decir lo que sentía y pensaba.

Cuando volví, risas nerviosas de todas. Se habían sentado en círculo y me comunicaron que no habría examen, que tendrían tertulia dialógica. De pronto, parecía que habían tomado las riendas de la clase. Intervine muy poco ese día. Tenía dos voces en mi mente: la de ellas discutiendo sobre lo que el texto les daba a pensar, y otra que se alegraba de que se opusieran a mi planificación, porque, aun cuando era mi propuesta, tampoco me acomodaba estar en ese molde de lo de siempre. Sentía que la clase era nuevamente de ellas y mía, nuestra. Quizás, ese día fue un poco más de Antonia, su cara y su habitual sonrisa eran más grandes y luminosas que otros días.

Días después recogí los diarios reflexivos de clases con que trabajamos.

Allí Antonia relataba: *“Por primera vez me doy cuenta que mi voz vale, que mi opinión puede cambiar y ayudar al pensamiento de otro, tal vez estoy exagerando, pero me enseñaron a ser sumisa y a tener miedo antes de opinar”*. Ir recorriendo su relato me hacía pensar en lo que se me escapaba cuando estaba preocupada de que algo aconteciera en la clase. Preocupada por reconectar, perdía de vista las otras historias que traían con ellas y no lo contemplé. Cuando pienso en Antonia y su relato me doy cuenta de la amplitud que fue teniendo el haberles puesto la clase “de siempre” como alternativa, de cómo se fueron conectando con otras historias. Fue como si en la lectura pudiese ver el efecto narrativo de una historia sobre otra y se expandía.

Su relato sobre lo que nos pasó ese día termina revelando algo mucho más potente: *“Agradezco la forma en la que se dieron las cosas, fue un trabajo largo, me demoré veinte años en darme cuenta de que callar realmente no vale la pena, que el trabajo clase a clase me transformó totalmente. Creo que no hubiera podido hacerlo en otra clase, porque con mis compañeros habíamos generado confianza y, tal vez, en otro lado nunca nadie me hubiera apoyado con esto, el silencio se hubiera hecho dueño de la situación”*. Tituló su relato como “Revolución”, me hizo todo el sentido; para ella eso había sido atreverse a decir lo que pensaba y ver que el efecto inmediato fue movilizar a sus compañeras con ella, darle otra dirección a lo que estaba ocurriendo con el simple, pero significativo, acto de nombrar lo que le estaba pasando y pensando.

Me alegré de que Antonia tuviese su revolución en mi clase y que fuera capaz de sacar a sus compañeras de la pasividad y la obediencia que implicaba haber hecho ese examen. Con el tiempo he pensado que, quizás, en el fondo yo deseaba que esa insurrección áulica sucediera y que habría sido más triste o desorientador que hicieran caso de mi planificación. Fue revelador ser testigo de su revolución al reencontrarse con su propia voz y resonar en las otras que estaban allí.

Reflexión final

Los relatos se han vuelto esenciales para ir abriendo personalmente, con otros y otras, espacios para poner atención a los surcos que aparecen en el tránsito de llegar a ser profesor/a, donde la clase es fundamentalmente el lugar para que se piensen y se descubran como profesores, a la vez que es un camino que provoca y activa nuestra propia forma de serlo, entendiendo que ser docente es algo siempre inacabado y en relación. Así, va madurando la sensibilidad y la comprensión del quehacer educativo de la mano de las experiencias que se viven en las escuelas, que llegan a nuestras aulas universitarias en forma de relatos y que vuelven en esa misma forma a las escuelas con las resonancias que van reverberando en los futuros profesores.

Cuando pensamos en las clases que queremos tener con nuestros estudiantes intentamos que las expectativas no se transformen en obstáculos que impidan que fluya lo que verdaderamente puede ocurrir: descubrir sus propias voces y, a partir de ellas, dar lugar a la emergencia de un saber novedoso, singular y abierto como las experiencias que lo sostienen. Nos interesa continuar pensando lo que los relatos nos dicen, lo que nos acontece y lo que podría emerger como posibilidad formativa. Pues, se trata de pensar cómo esas historias son profundizadas pedagógicamente para ir develando aquello que resulta significativo, acompañando de cerca las vicisitudes y tensiones que prepararán a los estudiantes para un oficio complejo, donde lo esencial se juega más allá de las redes del racionalismo simplificador, lo cual nos da la posibilidad de escapar de esa maraña infértil y nos mantiene en un movimiento fructífero que nos crea y recrea. Después de todo, somos relatos a la búsqueda de relatos.

Referencias

- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. New York: Routledge.
- Clandinin, D. J. y Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. En D. J. Clandinin, (ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Connelly, M., & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F.M. Connelly, D.J. Clandinin y M. Greene, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Contreras, J. (2016). Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. *Roteiro, Joaçaba*, 41(1), 15-40. doi: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9259>
- Contreras, J. y Orozco Martínez, S. (2016). Explorando el saber pedagógico en nuestras clases. En J. Contreras (compilador). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado* (pp. 11-31). Barcelona: Octaedro.
- Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. y Quiles-Fernández, E. (2017). Vivir y profundizar experiencias de enseñanza desde una perspectiva narrativa. En J. Contreras (coord). *Enseñar tejiendo relaciones* (pp. 19-33). Madrid: Morata.

- Huber, J., Caine, V., Huber, M. y Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, 5(7), 33-74. Recuperado de: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/981/1022
- Korthagen, F.A.J. (2016). Pedagogy of teacher education. En J. Loughran y M. L. Hamilton (eds). *International Handbook of Teacher Education* (pp. 311-346). Singapore: Springer.
- Piussi, A. M. (1996) Estrellas, planetas, galaxias, infinito. En Diotima. *Traer al mundo el mundo. Objeto y objetividad a la luz de la diferencia sexual*. Barcelona: Icaria. (pp. 147-158).
- Piussi, A. M. (2000). Partir de sí: necesidad y deseo. *Duoda. Estudios de la diferencia sexual*, 19, 31-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2652428>
- Piussi, A. M. (2005) Una relación política que nos cambia. *Cuadernos de pedagogía*, 348, 104-107.
- Quiles-Fernández, E., Hizmeri, J. y Hormazábal Fajardo, R. (2018). Formarse en la investigación educativa: una comunidad de pensamiento en torno a la escritura de la tesis doctoral. *Qualitative Research in Education*, 7(3), 241-264. doi: <http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/qre/article/view/3482>
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Reggio, P. (2010). *El cuarto saber. Guía para el aprendizaje experiencial*. Xàtiva: Ediciones CREC.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración*. México D.F.: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Editorial Trotta.
- Rivera Garretas, M-M. (2012). *El amor es el signo. Educar como educan las madres*. Madrid: Sabina.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Silva-Peña, I. y Paz-Maldonado, E. (2019). Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social. *Perspectiva educacional*, 58(2), pp. 169-189. Recuperado de: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/articloe/view/953>
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Suárez, D. y Dávila, P. (2017). *Contar lo que nos sucede en la escuela. Relatos docentes de la experiencia pedagógica*. Buenos Aires: Noveduc.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Whiterell, C., (2012). Los paisajes narrativos y la imaginación moral. Tomar la narrativa en serio. En H. McEwan y K. Egan *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 72-85). Buenos Aires: Amorrortu.
- Zamboni, C. (2009). *Pensare in presenza. Conversazioni, luoghi, improvvisazioni*. Nápoles: Liguori.

Roxana Hormazábal Fajardo es Doctora en Educación y Sociedad, por la Universidad de Barcelona, España. Profesora asociada en la Escuela de Pedagogía en Educación Básica y la Escuela de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Facultad de Pedagogía, en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. Actualmente, sus trabajos de investigación están orientados, por una parte, a la formación inicial docente a través de la indagación narrativa y el self study y, por otra, al área de la enseñanza de la historia reciente en el curriculum escolar. ORCID, id: [0000-0003-2163-1947](https://orcid.org/0000-0003-2163-1947) Datos de contacto: U. Academia de Humanismo Cristiano, Facultad de Educación, Escuela de Pedagogía en Ed. Básica. Huérfanos 1886, Santiago, Chile. Correo electrónico: rhormazabal@academia.cl

Julio Hizmeri Fernández es Doctor en Educación y Sociedad, por la Universidad de Barcelona, España. Es académico del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación, en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Sus líneas de interés y publicaciones se orientan hacia la indagación narrativa de las experiencias educativas, los saberes pedagógicos y experienciales, formación inicial docente. ORCID, id: [0000-0003-3729-376X](https://orcid.org/0000-0003-3729-376X) Datos de contacto: U. Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica. Alonso de Ribera 2850, Concepción, Chile. Correo electrónico: jhizmeri@ucsc.cl

Enseñar la indagación narrativa en la formación docente. Una experiencia de investigación que nos acerca

Valeska CABRERA CUADROS
Claudia SOTO GARCÍA

Datos de contacto:

Valeska Cabrera-Cuadros
Universidad de Barcelona
vcabrera@ub.edu

Claudia Soto García
Universidad de Barcelona
claudiasotogarcia@gmail.com

RESUMEN

El estudio parte de las preguntas: ¿De qué manera enseñar la indagación narrativa como método de investigación partiendo de la propia experiencia? ¿Qué posibilidades y dificultades surgen en el proceso? El objetivo es analizar la incorporación de la implicación en primera persona al investigar usando la indagación narrativa en una asignatura de formación del profesorado. Se realiza un estudio de caso, con un enfoque de indagación narrativa, donde se elabora un relato a partir de la experiencia de la profesora, de las investigadoras y de los alumnos del grado de Pedagogía en la asignatura Teoría y Práctica de la Investigación Educativa en la Universidad de Barcelona, durante un semestre académico, donde participaron 106 estudiantes de primer año (dos grupos). Para el relato se consideraron: escrito inicial y final de los estudiantes; observaciones y registros de conversaciones de clases y la descripción de la práctica puesta en movimiento. Se pudo pensar en las condiciones y tensiones que surgen al incluir el saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. Con la presencia de estrategias narrativas se replanteó la actividad de investigar como una acción que se realiza junto a un otro y a su historia.

PALABRAS CLAVE: Formación docente; investigación educativa; experiencia; pedagogía; indagación narrativa.

Teaching narrative inquiry in teacher education. A research experience that brings us closer

ABSTRACT

The study starts from the questions: How to teach narrative inquiry as a research method based on experience itself? What possibilities and difficulties arise in the process? The objective is to analyze the incorporation of first-person involvement when investigating using narrative inquiry in a teacher education subject. A case study is carried out, with a narrative inquiry approach, where a story is prepared based on the experience of the teacher, the researchers and the students of the degree of Pedagogy in the subject of Theory and Practice of Educational Research in the University from Barcelona, during an academic semester, where 106 first-year university students participated (two groups). For the story were considered: initial and final reflection of the students, observations and record of class conversations, description of the practice set in motion. It was possible to think about the conditions and tensions that arise when including the knowledge of the experience in teacher education. With the presence of narrative strategies, research activity is replaced as an action that is carried out alongside another and its history.

KEYWORDS: Teacher education; educational research; experience; pedagogy; narrative inquiry.

Introducción

El saber relacionado con la investigación, sobre todo de la propia práctica, es un aspecto que se desea incluir en el perfil profesional de los docentes. Su importancia radica en que desde la investigación se pueda generar propuestas desde el interior de los contextos educativos; pensar y reflexionar sobre la propia práctica y; compartir experiencias que posibiliten la transformación. Iniciamos este estudio replanteándonos la manera en que se lleva a cabo una asignatura de investigación en la universidad, focalizándonos en la indagación narrativa (desde ahora IN) como parte de las metodologías que se estudian en esta asignatura.

Venimos trabajando la IN en un proyecto de investigación que tiene por objetivo: transformar la formación inicial del profesorado tomando en consideración el saber que nace de la experiencia de docentes. Tal propósito se basa en la necesidad de contemplar en la formación la complejidad epistémica de los saberes docentes, la cual abordamos desde la noción de “saber de la experiencia”, entendida como un pensar creativo que nace de la relación con lo que sucede y de la pregunta sobre lo adecuado a la situación y a las necesidades de los estudiantes. El proyecto combina, por una parte, la investigación con docentes en escuelas y, por otra, la investigación de propuestas de formación en la universidad.

En lo que respecta a este artículo, nos centramos en la asignatura que se denomina “Teoría y práctica de la investigación educativa” impartida en la Universidad de Barcelona en el grado de Pedagogía, donde una de las autoras de este artículo es la profesora, lo que otorga al estudio un carácter de exploración de la propia práctica. Las principales interrogantes fueron: ¿cómo hacer que las clases sean una oportunidad de aprendizaje que vaya más allá de contenidos relacionados con la teoría y práctica de investigar? ¿Cómo acercarnos a una investigación que ponga en el centro la vida, las historias y el estar en primera persona? En las siguientes líneas compartimos los resultados de una propuesta pedagógica donde se incorporó el saber de la experiencia para abrir, conectar y repensar la enseñanza de la investigación poniendo el foco en la IN.

El objetivo del estudio es analizar la incorporación de la implicación en primera persona al investigar usando la IN y, para ello, entrelazamos lo relatado por los estudiantes, la profesora y las investigadoras. Con lo reflexionado en un primer encuentro perfilamos algunas cosas que queríamos poner en juego: 1) relevancia de ser docente-investigador 2) dar valor a la experiencia más allá del método de investigación, tanto de los que son investigados como de quienes investigan y, 3) aproximarnos a la metodología de IN incorporando la propia experiencia como objeto de estudio.

Marco teórico

Hoy en día hay un constante cuestionamiento a los aportes de la investigación a la educación. Algunos indican la necesidad de acercar la investigación a los contextos y a los docentes (Biesta, 2019); promoviéndola en la escuela y mejorando la formación docente inicial con relación a las metodologías de investigación, como un espacio relevante dentro de sus currículums (Perines, 2018; Perines y Murillo, 2017; Tejedor, 2018). Resultaría importante también generar en la formación inicial un pensamiento crítico en torno a las investigaciones educativas, cuestionando de manera constante lo que se investiga, las formas en que se hace y cómo lograr que estos estudios se acerquen a las escuelas. De esta manera, se podría acortar las brechas entre la investigación y la práctica.

Wood y Smith (2017) señalan que la investigación en la formación docente tiene por objetivo introducir conceptos básicos necesarios para la comprensión de la investigación. Se busca así, brindar marcos y habilidades para que se desarrollen proyectos enfocados a recoger información para su utilidad en cuanto al planteamiento de nuevas formas de hacer. La investigación consistiría en explorar y comprender problemas, cosa que está al alcance de cualquier docente que desarrolle prácticas reflexivas.

El saber de la experiencia nace al ejercer la profesión docente y no de la formación previa o de las estrategias que vengan desde afuera o de la teoría (Cochran-Smith & Litle 2002; Cochran-Smith, Barnatt, Friedman, & Pine, 2009), por lo tanto, es ahí donde cobra valor el promover el desarrollo de

docentes-investigadores que exploren en su propia práctica y experiencia, conformando de esta manera sus propios saberes.

Al revisar estudios sobre la incorporación de la narrativa en la formación docente encontramos el contar historias propias como una fuente de reflexión, principalmente en el ejercicio docente (Bolognani & Nacarato, 2015; Dahl, 2015; De Souza & Lustosa, 2015; Porta, Alvarez y Yedaide, 2014; Rocafort, 2016), como fuentes para compartir buenas experiencias (Porta, De Laurentis y Aguirre, 2015; Ribeiro, De Souza y Guedes, 2018), como un recurso para el desarrollo de la identidad docente (Pritzker, 2012; Valverde y Cecilia, 2014) y como una forma de mirar la educación desde las narrativas propias y de otros para poder pensar con ellas en la formación inicial (Blanco y Sierra, 2013; Contreras, Quiles-Fernández y Paredes, 2019; Loh, 2014; McGrow, 2014), lo que le otorga un valor relevante para la autoreflexión, el autoconocimiento, autoformación y desarrollo del pensamiento crítico.

La IN como una metodología de investigación educativa permite reconstruir la experiencia donde el foco está puesto en la narrativa misma, donde las historias puedan cobrar valor al vincularlas con otras historias y contextos, como un ir y venir entre la experiencia y su reflexión o, como lo expresan Olson & Craig (2009): como un recorrido entre la teoría y la práctica. Por otro lado, la narrativa permite transformar un acontecer en una historia (Ricoeur, 1989, 1995) y, en ese recorrido se puede ir acercando la investigación a la escuela, abriendo posibilidades para que tenga relación con la realidad de un modo que pueda volver a ella por medio de relatos. Como lo plantean O' Grady, Clandinin y O' Toole (2018) "los métodos narrativos permiten articular el conocimiento silenciado" (p.153).

Método

La investigación cualitativa ha sido el camino que hemos optado. Dentro de ella, nos hemos centrado en el aporte que brinda la IN, especialmente por ser un método relevante en el área de formación del profesorado (Clandinin, 2013; Clandinin y Connelly, 2000; Huber, Caine, Huber y Steeves, 2014), donde se promueve el narrarse en primera persona para que los participantes no solo compartan la experiencia vivida, como una instrumentalización de sus vidas para el estudio, sino que permita reflexionar y encontrar sentidos propios a lo vivido, enmarcado en una implicación en primera persona (Blanco y Sierra, 2013; González y Blanco 2015).

El estudio se centra en relatar la experiencia vivida. Usamos relatos no tan solo como modelo o técnica de recogida de información para proporcionar cuestiones metodológicas, pues con ellos vamos reconstruyendo el camino recorrido, con la finalidad de otorgar una posibilidad de pensamiento, es decir, para pensar con la historia (Contreras

y Pérez de Lara 2010), como algo vivo que pueda abrir nuevas posibilidades al compartir la experiencia de manera narrativa con otros (Contreras, 2016).

Descripción del lugar y tiempo del encuentro

La experiencia se realizó en un semestre académico con dos grupos de la asignatura “Teoría y práctica de la investigación educativa” de primer año de Pedagogía, donde participaron un total 106 estudiantes entre 18 y 23 años, 81 mujeres y 25 hombres. En ella, se llevaron a cabo prácticas en el aula inspiradas en la IN como forma de mirar la investigación. El temario estaba focalizado a comprender y conocer los elementos básicos del proceso de investigación, centrada en la enseñanza de aspectos metodológicos para investigar en educación utilizando, desde el conocimiento y la comprensión, terminología científica y aplicando la teoría en la elaboración de un proyecto.

La asignatura tenía un lineamiento marcado por el programa con unas formas de evaluación establecidas con anterioridad. Se realizan dos trabajos individuales de búsqueda de fuentes documentales que sirvan para elaborar un marco teórico. Durante las sesiones se va elaborando un proyecto de investigación grupal donde ellos deciden el tema y la metodología. Al acabar la asignatura hay un examen teórico-práctico. A pesar del poco margen para introducir otras estrategias didácticas, se llevó a cabo una propuesta en unas sesiones determinadas para trabajar la IN desde una perspectiva transversal que incluía el saber de lo humano.

Tal como hemos señalado, el foco que le dimos fue diferente, planteamos unos saberes que se relacionaban a la investigación teniendo una mirada de la experiencia. Esto llevó al alumnado a involucrarse con el sentido de lo propio, por ejemplo, contando vivencias personales. Por otra parte, se profundizó en los métodos narrativos, en los cuales se destacó el valor de la experiencia de otras personas y contextos del ámbito educativo.

¿Cómo trabajamos con los relatos?

Un punto de inicio fue la presencia de preguntas guías que sirvieron para la redacción de relatos, estas apuntaban a sus expectativas en cuanto al proceso de aprendizaje; el sentido que le otorgaban a la asignatura a nivel personal y/o profesional y, sus experiencias en clases. También se presentaron preguntas finales que aludían a lo esperado y encontrado; la incorporación de sus experiencias; el uso de la narrativa y el saber de la experiencia en investigación educativa; y la vivencia personal en la asignatura. Escogimos esta forma debido al gran número de estudiantes, así tuvimos un foco en común en sus relatos. A partir de sus escritos fuimos leyendo algunos pasajes que pudieran dar algo en que pensar sobre lo que se había puesto en marcha en el aula, en una co-composición entre ambas

investigadoras, además de los relatos de la profesora de la asignatura, quien a su vez es investigadora y autora de este artículo.

Hemos considerado los relatos escritos y también la parte oral (conversaciones espontáneas de los estudiantes) que fueron teniendo cabida en el aula. Algunas de sus palabras y planteamientos fueron claves para conformar un recorrido que entrelace sus experiencias o apreciaciones con las de la profesora y las observaciones de clases (notas de intervenciones, dinámicas en el aula, conversaciones colectivas) que fueron acompañadas de reflexiones que realizamos como investigadoras.

Los relatos que se presentan en este estudio se elaboraron a partir de lo que fuimos viendo y reflexionando. Estos fueron divididos en “encuentros” para hacer alusión al momento vivido. El primer y cuarto relato fueron escritos por ambas investigadoras (co-composición), el segundo y el tercero fueron escritos por la docente de la asignatura. En algunos de ellos hacemos un relato de los relatos de los estudiantes (metarrelato) haciendo uso de sus expresiones textuales y planteándonos interrogantes que guiaron el recorrido de aprendizaje. A continuación, presentamos estos escritos y desarrollamos una escritura reflexiva ayudada con algún esquema que da cuenta del proceso.

Resultados

Presentamos 4 subapartados que dan cuenta de diferentes momentos del estudio en los dos grupos de Pedagogía.

El primer intento de encuentro. (Relato de ambas investigadoras)

Al leer los escritos iniciales de los estudiantes surgieron palabras que se encontraron con mayor frecuencia respecto a sus ideas sobre educación y, en particular, sobre la asignatura. Estas palabras nos fueron dando señales para poder pensar en la asignatura:

*Adquirir técnicas,
herramientas, recursos,
adquirir conocimientos e información veraz,
adquirir un espíritu crítico*

En este primer encuentro, algunas expectativas iniciales se encontraron con las nuestras, relacionadas con aspectos más personales y reflexivos que pensamos que serían focos de pensamiento que ayudarían a la relación, a la participación en el aula y a mirar más allá de un recurso técnico. Las palabras fueron:

*Descubrir cosas, obtener espíritu crítico,
aprender a hacer, ser autónoma,
encontrar temas que me motiven, mejorar mis hábitos,
poder reflexionar, valorar y criticar,
sentirme cómoda*

Algunos estudiantes esperaban encontrar saberes que circularan entre la teoría-práctica. Al leer estas expectativas iniciales pensamos que ello dependía del grado de implicación personal que se diera en la relación educativa que se comenzó a gestar en el aula. Desde aquí nos preguntamos ¿cómo hacer eco de sus expectativas desde el primer encuentro? Al invitarlos a escribir en primera persona ¿se les da realmente espacio para expresarse de manera sentida? ¿Lo que expresan representa lo que creen o intentan responder a las expectativas de la profesora? La brevedad de sus relatos iniciales nos hizo pensar en un posible “no saber qué decir” “no saber qué esperan que diga”, un “no querer, no desear decir” o “la duda y la desconfianza”. Un estudiante planteó: *“supongo que espera que aprendamos a trabajar en equipo”*, lo que nos da cuenta de los modos de hacer en las aulas, donde ellos esperan que la profesora tome las decisiones y sea quien lidere la relación, como parte de la experiencia educativa. Al leer sus expectativas iniciales nos planteamos: ¿qué sucede cuando sus expectativas no se encuentran con las nuestras?

Desde nuestra formación y experiencia, consideramos valioso indagar en metodologías de investigación que permitan reflexionar sobre las propias prácticas o contextos de los docentes. Por tal motivo, quisimos preguntar al inicio de la asignatura sobre el sentido que tenía para ellos cursar estos estudios. Muchos no veían un vínculo con el ser docente, pensaban que era una asignatura añadida, pegada sin sentido en un camino profesional, que podría resultar valioso si se decidiera tomar otro rumbo que no fuera la docencia. De ahí, nos cuestionamos el cómo enfrentar esta asignatura para que puedan verla más allá de una mera herramienta técnica, que puedan vincular la asignatura con la búsqueda de saber constante para enfrentar las fluctuaciones de lo educativo, o desde una mirada más crítica donde se cuestione la forma en que se trata el conocimiento.

En ese primer encuentro, cuando hablaron sobre la posibilidad de usar sus experiencias en la clase, a pesar de que la mayoría lo vinculó con conocimientos previos indicando si habían o no realizado investigaciones anteriormente, aparecieron otras perspectivas como: *“Creo que esta asignatura (...) puede ser una oportunidad para analizar mi experiencia vivida en el ámbito educativo como alumna hasta ahora”*, otra estudiante dijo: *“¿Y qué más podría usar?”* o la valoración de las tensiones: *“...las experiencias ayudan a comprender más lo que pasa a tu alrededor y a crecer y madurar. Tanto experiencias buenas como malas”*

La experiencia es clave para el encuentro con un nuevo saber, para poder estar dentro de él y no mirando desde afuera, construir un aprendizaje en primera persona permite una relación más íntima con el saber. La experiencia no solo está asociada al “conocimiento previo”, pues no se refiere a la parte cognitiva sino a las vivencias. Por ejemplo, si la experiencia en la escuela está dominada por un ambiente donde se promueve la competencia de manera constante, es muy probable que genere inseguridad y desconfianza en el otro cuando se establezcan nuevas relaciones educativas (o en la vida misma) y que se vea en los compañeros una fuente de estrés y no a alguien con quien compartir las tensiones que puedan surgir (Fisher, 2018; Silva, 2015). El poder incluir nuestras experiencias en el proceso educativo desde la narrativa, puede ayudar a reescribir, repensar, revivir y transformar experiencias (Clandinin, 2013) como estudiantes o docentes, dando una vuelta de tuerca a los modos en los que nos vamos desarrollando. El invitarlos a escribir y reescribir experiencias tiene que ver con estas intenciones de reflexión y transformación.

En esta asignatura el saber de la experiencia, considerado como aquello relevante que pueda movilizar pensamiento (Contreras y Pérez de Lara, 2010) cobra un gran significado en los estudiantes al momento de plantear un nuevo estudio. Generar un vínculo con la propia experiencia puede no solo facilitar ese proceso creativo que se pone en movimiento, sino también cobra sentido para los estudiantes y para lograr una mayor implicación en un trabajo de largo aliento. Por ese motivo, en el proyecto de investigación grupal de la asignatura se plantea que la búsqueda del tema sea a partir de sus propios intereses, explorando en sus vivencias. Sobre esto, al acabar las clases nos planteamos: ¿realizamos el acompañamiento necesario para que hagan una búsqueda interna? ¿Damos el espacio para que puedan situarse desde sí? ¿Cómo romper los arquetipos predominantes que llevan a plantear trabajos esperados por otros y no por sí mismos?

Segundo encuentro: buscando sentidos. (Relato de la profesora)

“¿Qué sentido tiene venir a la universidad y hacer estas asignaturas tan lejanas de nuestra vida? Venimos aquí y le preguntamos a los profesores: ¿qué quieres que pongamos en los trabajos? ¿Cómo quieres que ponga en los exámenes? A muchos les interesa que memoricemos, no les interesa nuestra experiencia”.

Estas son palabras de una alumna en la segunda sesión. Su intervención fue el comienzo de una interesante conversación donde se cuestionaba la mirada y los saberes que se intentan hacer florecer en la universidad.

Luego del primer comentario comenzó un diálogo colectivo. *¿Por qué haces esas preguntas a los profesores? —apunté yo—. “Porque cada uno nos exige cosas diferentes, pero todos tienen algo en común; les interesa que memoricemos...que memoricemos contenidos” —respondió otra alumna—.*

“Podemos responder a lo que esperan de nosotros, aunque sirva solo para aprobar” —intervino otra estudiante—. *¿Qué queréis decir?* —pregunté mirando al grupo—.

Aquel día me sentí interpelada. Pensé en el sentido que atribuyen los estudiantes a lo que creemos tratar (contenidos) y a las formas pedagógicas practicadas en la universidad. Lo que expresaron me hizo repensar la propuesta que tenía para desarrollar en la asignatura. ¿Cómo darle sentido a lo que hacemos? ¿Cómo considerar sus historias? ¿Cómo dar espacios para que nos escuchemos? Y una pregunta fundamental: ¿cómo plantear la investigación educativa desde un sentido humano que mire al otro con sensibilidad?

La sinceridad que surgió ese día fue dando paso a la confianza. Fuimos siendo partícipes de diálogos que comenzaron siendo críticas a las prácticas propias de la universidad (situación que a veces me generaba mucha incertidumbre). ¿Desde qué foco plantearía la investigación educativa?

La búsqueda de sentidos no acabó allí; en las siguientes clases seguimos trabajando en la idea transversal de la investigación, desde lo humano, desde la sutileza de cuidar aquello que es reconocido como la “recogida de información” y, en eso, la IN fue una herramienta.

Tercer encuentro: lo que se puso en movimiento. (Relato de la profesora)

La clase estaba llena de historias. Cuando trabajamos de manera específica la IN lo hicieron en parejas. Juntos fuimos profundizando en vivencias y, a partir de ella, pensando en el sentido de la investigación.

La actividad se organizó de la siguiente manera: en la sesión previa organizamos las duplas. Hicimos números para toda la clase y quienes tuviesen los mismos formaban una pareja. El día de la actividad fue especial porque hubo mucho movimiento; el orden cotidiano del aula se modificó, los estudiantes comenzaron a buscar a quien le había tocado como compañero(a) de trabajo, se reunieron, hubo una aproximación que se hizo visible en el espacio, se escuchaban susurros y se veían miradas más cercanas. La primera decisión que tenían que tomar era definir quién cumpliría el rol de investigador y quien sería el investigado. La siguiente indicación era que cada dupla hablase y buscase un tema personal importante —y que quisiera compartir—. Ese tema no necesariamente debía ser una experiencia escolar o educativa, podían tratar lo que quisieran. La tercera indicación fue establecer los apartados básicos para desarrollar una investigación para, posteriormente, realizarla. Investigador e investigado elaboraban un escrito. La actividad duró toda la sesión (2 horas). Finalmente, las parejas que quisieron compartieron oralmente algunas de las reflexiones con todo el grupo-clase. (figura 1)

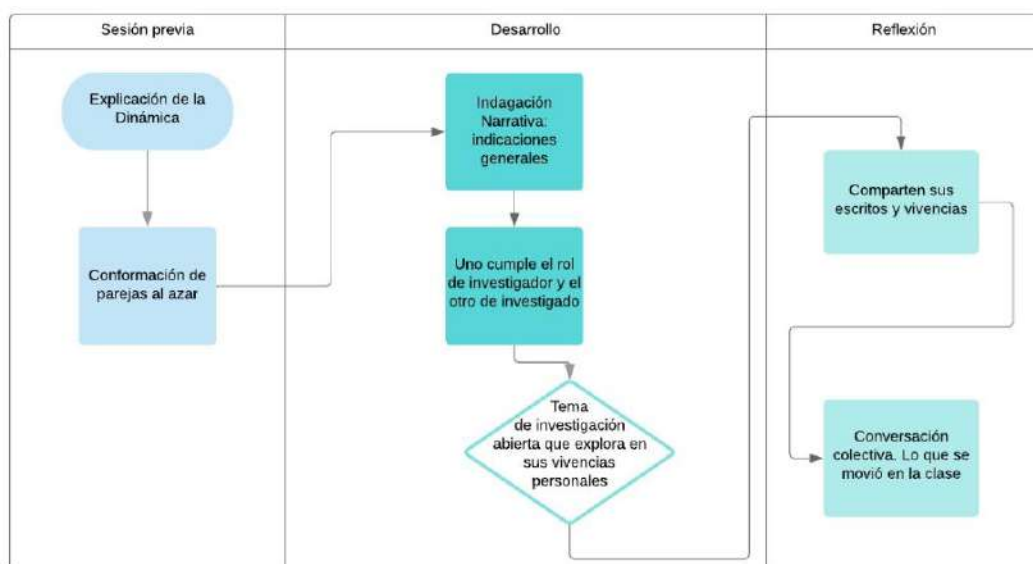


Figura 1. Movimientos de la clase. Nota: Elaboración propia

En la siguiente sesión realizamos una conversación grupal profundizando en lo que había ocurrido. En el grupo de la mañana hubo gran participación a la hora de hablar colectivamente. El tener grupos tan numerosos podría generar que la escucha sea una tarea difícil, pero recuerdo que en ese momento hubo un clima de estar atentos a lo que decía el otro. Comencé diciendo que había leído sus trabajos desarrollados en la clase anterior (sin calificación) y que me había quedado con una buena sensación por el entusiasmo y por las conversaciones de las que fui testigo mientras acompañaba la dinámica. Ellos comenzaron a expresar lo que habían sentido, lo que habían pensado y lo que se había movido con la actividad. Las cosas que señalaron giraron en torno a 2 cuestiones: 1) la valoración de la implicación personal y, 2) la manera en que les ayudó a conocer al otro.

Sobre el primer punto: “La valoración de la implicación personal” expresaron:

“Con lo que hicimos, con contarnos historias, pudimos romper barreras personales”.

“Fue una actividad donde creo que todos nos sentimos cómodos”.

“No habíamos practicado una verdadera escucha en la universidad”.

Estas palabras textuales dieron cuenta de lo que significó desde un sentido más personal. También hicieron referencia a la importancia de incorporar dinámicas donde cobraba valor el hablar de las propias experiencias en las aulas universitarias para fomentar las relaciones educativas mirando al otro, factor fundamental en la investigación. Estas expresiones dan cuenta del encuentro que sintieron:

“Me sentí bien, hubo comunicación entre ambos”.

“Antes no había hablado tanto con el compañero que me tocó. El escucharlo, me ayudó a conocerme más a mí misma”.

“Me hubiese gustado que la actividad hubiese sido planteada al principio del curso porque nos ha permitido cohesionarnos como grupo”.

“A veces falta diálogo en las aulas y con lo que hicimos se fue desarrollando un clima positivo”.

“Ahora me hace pensar en cómo se viven los espacios en la universidad”.

“Con frecuencia tenemos el conflicto teoría-práctica, pero con la actividad eso no se vio, lo que importaba era nuestra experiencia y la interacción con la persona que nos tocó trabajar”.

En el grupo de la tarde tuve más dificultades para la realización de las clases pues era en la última franja y costaba que los estudiantes se quedasen hasta el final. De todos modos, allí también realizamos la actividad y la reflexión fue interesante. Sobre el aspecto “la manera en que les ayudó a conocer al otro” dijeron:

“Para mí fue importante porque fue una actividad para relacionarse con el otro”.

“Nos pensamos como pedagogos y sentimos que fue una actividad que nos acercó a personas que no conocíamos”.

“La primera sensación que tuve fue de rechazo ya que la pareja con la que tocaba trabajar fue al azar y creí que me sentiría incómoda al contar algo personal, pero finalmente pude abrirme y el resultado fue muy bonito”.

“Había una incerteza que nos producía curiosidad y que nos hacía descubrir juntos”.

A partir de sus palabras, pienso que hubo estudiantes que profundizaron y se dejaron tocar por la actividad. Respecto a trabajar desde la IN, vi que se implicaron y que cuidaron la relación tanto con la pareja que les tocó como con el grupo cuando hablaron de lo que significó para ellos la dinámica, la cual, al parecer, fue algo innovador por fomentar la escucha y la creación.

Para acabar, quisiera volver al objetivo de la propuesta vinculada a la investigación, el cual era incorporar las vivencias personales, para ser reconocidas como fuente de inspiración. Implicarse en primera persona podría influir en el quehacer docente, cosa que comenzaría, en este caso, con el propio proceso de formación que se lleva en la universidad.

Cuarto encuentro: escribir la experiencia vivida. (Relato de ambas investigadoras)

Poco antes de acabar la asignatura les pedimos a los estudiantes que elaboren un breve escrito donde pudieran reescribir y abrir posibilidades de

reflexión respecto a situaciones vividas. Eso puso en marcha movimientos y aprendizajes. Los llevamos al inicio de la asignatura para recordar qué esperaban de ella y qué encontraron finalmente. Varios plantearon que al principio no veían un claro vínculo entre la asignatura y la Pedagogía. Sin embargo, al final señalaron lo relevante que puede ser para un pedagogo investigar. Algunos estudiantes dijeron:

“Las diferencias que encontré en la asignatura con respecto a mis expectativas iniciales fueron que pensaba que no tendría nada que ver con el mundo de la Pedagogía, pero a medida que iba avanzando el semestre me di cuenta de que tiene un peso importante en el trabajo del pedagogo/a y en la educación”.

“Al principio de la asignatura no tenía muy claro de qué trataba, además no le veía ninguna relación con la carrera. Pero durante el desarrollo de esta me fui dando cuenta de que es súper importante el papel que tiene la investigación para el/la pedagogo/a”.

También surgieron comentarios relacionados a la sorpresa: *“..., y como no sabía cómo funcionaba, simplemente me dejé llevar.”* ¿Cuántas veces nos dejamos llevar sin poner nuestro estar y sentir en el aprendizaje? El haber dejado espacio para que pudieran escoger sus temas de investigación o invitarlos a explorar en sí mismos puede abrir diferentes puertas, pero no sabemos si realmente las cruzan o si se quedan en la entrada sin llegar al encuentro.

Cuando invitamos a incorporar la experiencia sabemos que puede generar confusión o que puede abrir o cerrar puertas porque es una forma de trabajar poco común. Allí radica la importancia de acompañar el proceso de los estudiantes, sobre todo en una asignatura donde se espera que logren comprender los fundamentos de una metodología de investigación.

Algunos son convocados por nuestras propuestas, y pareciera que logran poner en relación sus experiencias y lo que pasa en el aula:

“Considero que a lo largo de la realización de esta asignatura mi experiencia se ha visto reflejada en todas aquellas reflexiones que he ido haciendo y que, a su vez, han estado marcadas por mis ideales y mi forma de ser”, pero otros quedan a la deriva, alejados, sintiendo que su propia experiencia es algo pequeño: *“He podido aplicarla – la experiencia –, pero de forma mínima ya que en algunos aspectos me costaba encontrar una relación...”*

Encontrar la relación de nuestras experiencias con lo que vivimos en el aula es algo que nos hace pensar, porque lo que se vive allí nace de la propuesta de la profesora, de sus experiencias y sentidos que otorga a los saberes que pone en juego en la clase. ¿Cómo logramos llegar a ese

encuentro? ¿Cuál es el recorrido que hacemos? ¿El invitarlos a escribir y reescribir lo vivido, los llevará a establecer ese vínculo?

Puede que nuestra comprensión se vea limitada al invitar a poner palabras a lo vivido en un tiempo determinado, siendo que la experiencia de aprendizaje es compleja y puede vivirse en diferentes tiempos y modos dependiendo de cada uno. Reconocemos que se necesita mucho más para acercarnos a lo que se moviliza en las clases. El movimiento del pensamiento hacia un nuevo saber invita a explorar, a acercarse a algo, a pesar de las dificultades, como el propio programa de la asignatura que no nos deja escapar del examen final de semestre, donde los estudiantes deben demostrar lo que aprendieron sobre las metodologías de investigación estudiadas. Pero como lo indican Martín-Alonso, Blanco y Sierra (2019) aunque en las prácticas debemos ceñirnos a ciertos planes, en la relación educativa podemos considerar la diferencias y singularidades.

En los relatos de los estudiantes pareciera que no es tan fácil dar cuenta de la valoración del saber de la experiencia, aquel saber que tratamos de perfilar, o las sutilezas que lleva la IN al explorar el mundo social con ella. Algunos hacen una valoración del saber de la experiencia de manera muy general. La clase destinada a esta metodología de investigación pudo llevarlos a implicarse de manera personal en la actividad, pero esto no llevó necesariamente a que lograran comprender los fundamentos que perfilan ambos conceptos desde la investigación educativa. Eso nos cuestiona, nos aleja y nos acerca al querer circular entre los saberes técnicos que ellos buscaban inicialmente y el saber más reflexivo y crítico que pretendíamos.

En conclusión, creemos que falta transitar más para lograr una apropiación y verdadera implicación reflexiva del proceso. Sin embargo, al hablar de la IN y el saber de la experiencia, van emergiendo algunas ideas importantes:

“... son las que dan el carácter humano que necesita la investigación educativa» (al referirse al saber de la experiencia).

«Personalmente, creo que el uso de las metodologías narrativas debería de fomentarse más en el ámbito educativo y social puesto que es una condición natural de nuestra vida social, y a su vez, lo que genera la experiencia y la narración».

“Creo que tratándose de este ámbito es una de las mejores metodologías que hay para recoger información y rescatar aquellas opiniones de los que están directamente vinculados en este proceso, ya sea tanto por la parte del estudiante como por la parte del docente implicado. Te permite conocer los pensamientos, sensaciones y experiencias personales y eso le da un valor añadido a una investigación. Además, tratándose de temas como educación o temas sociales, normalmente estas investigaciones se hacen para conocer una realidad y buscar una transformación o una solución a una problemática

y no tanto conocer datos y elaborar teorías, es por eso que creo que esta metodología es muy acertada para estos casos”.

Finalmente, los sentimientos, las emociones y las sensaciones son aspectos que queríamos conocer en sus relatos. Del cierre de la asignatura surgieron palabras que se repitieron como:

*Autonomía, valores, compleja, desconcertado(a),
perdido(a) y encontrado(a),
dinámico, implicación,
asignatura dura, gratificante,
disfrute, interesante, satisfacción, enriquecedora
acción práctica.*

Conclusiones y discusión

Al tener como objetivo la implicación en primera persona y la incorporación del saber de la experiencia podemos concluir que la propuesta trabajada en el aula universitaria, que incluía la mirada de IN, propicia una manera diferente, sentida y crítica para ir construyendo aprendizajes. Además, nos permite repensar las prácticas que llevamos a cabo como formadores de docentes, pues la narrativa sirve para reflexionar sobre la propia práctica. Al mirar en retrospectiva el proceso, surgen nuevos desafíos como: incorporar la escucha del otro desde el inicio de la asignatura para promover el encuentro y la confianza; propiciar más espacios para la interacción entre ellos; utilizar relatos de otros docentes-investigadores que cuenten sus experiencias; trabajar de manera colaborativa con los estudiantes para la planificación de la asignatura y utilizar diversos recursos narrativos.

Con respecto a las expectativas iniciales sobre la incorporación de sus experiencias en el desarrollo de las clases nos surgió la pregunta: ¿Cómo gestionar la asignatura para que los estudiantes se vivan más personalmente y se involucren en la búsqueda y creación de saberes? En las clases abogamos a mirarse a sí mismos y a los otros promoviendo la motivación para involucrarse en los saberes propios (respecto, en este caso, a la investigación) y donde el rol del docente sea el de acompañar. De esta manera, los estudiantes se podrían vivir con autenticidad, sin caer en apariencias como lo expresaba la estudiante en la segunda sesión.

Relacionado a lo anterior, tratamos la relevancia de usar estrategias narrativas en la enseñanza considerando el saber propio y vivo del cual hemos profundizado, con una implicación verdadera. En este sentido, puede que a los estudiantes les cueste expresar y demostrar en su discurso narrativo lo que significa la indagación narrativa.

Con esta propuesta se pudo trabajar de manera transversal pero también de manera específica con la perspectiva de IN. Además de los aspectos que

se podrían considerar como positivos, se presentaron algunas dificultades que queremos resaltar, por ejemplo, algunos estudiantes no se involucraron en las dinámicas de clases; también hubo complicaciones para identificar experiencias propias que entrasen en relación y que, a la vez, movilicen saberes. Fue difícil lograr equilibrar los saberes técnicos, reflexivos y críticos a partir de la implicación en primera persona y hubo dificultad para confiar en el otro y para enfrentar juntos las tensiones que pudiesen surgir.

De manera transversal a los contenidos de la asignatura, se intentó dar un enfoque que ponía en el centro el sentido humano presente en la investigación educativa. En el bloque de investigación cualitativa se profundizó en el método biográfico-narrativo. Ello implicó tratarlo desde el punto de vista teórico y llevar a cabo dinámicas en el aula donde se fue abriendo un espacio para compartir y resaltar experiencias personales desde una mirada narrativa.

Por otro lado, pudimos reflexionar en cómo al haber una implicación en primera persona como sujetos de estudio e investigador(a), se circula entre docentes que investigan y que están en constante formación y en relación. El uso de la narrativa desde la propia historia dio paso a emociones y a generar confianza en el otro, rompiendo barreras como ellos mismos señalaron.

Investigar usando estrategias narrativas tiene gran relevancia porque desde allí retomamos las preguntas que nos venimos planteando: ¿Qué es eso del saber de la experiencia? ¿De qué manera un aprendizaje se convierte en significativo en la formación docente? Una de las cuestiones que nos quedó dando vuelta es lo que generó la actividad de investigar junto a un otro (y su historia). Esa actividad no tenía un compromiso de calificación y resultó ser una de las que más se conectó con los intereses y motivación de cada uno. La dinámica movilizó e hizo que muchos estudiantes la considerasen como una manera de relacionarse y de conocer al otro.

Vimos que al inicio cuando se les preguntó a los estudiantes sobre “la experiencia” ésta era entendida como “conocimiento previo”, quizás el motivo es porque este último concepto lo han utilizado las ciencias de la educación como andamiaje que se va construyendo para aprender algo nuevo, generando que la experiencia se asocie a “cuánto sé de un tema” y, a partir de allí hacer conexiones para que aquel conocimiento vaya subiendo de grados. Una alumna definió el saber personal “*como un granito de arena para*”. La idea durante el proceso era darle otra significación a lo que engloba el saber.

Pudimos ver algunas diferencias entre los escritos iniciales y finales, por ejemplo, el cambio de visión con respecto al vínculo entre investigar y ser docente, como también su importancia. La extensión en la escritura y la profundidad entre ambas reflexiones presentaron importantes diferencias, posiblemente puede tener relación con el acercamiento y la confianza que propicia el tiempo de trabajo juntos en el aula.

Con el acto de escribir, de escucharse y relatarse se resalta un proceso de reconstrucción de sí. En este estudio se pudo poner en juego la narrativa como una manera de llevar a la reflexión, lo que es respaldado y valorado por estudios anteriores tratados en el marco teórico.

Consideramos la IN como una forma de hacer. A través de ella, hubo apertura a la transformación y a lo que pudiesen aportar los estudiantes desde su pensamiento real y no de un discurso aparente.

Al finalizar el estudio planteamos el desafío de reestructurar la asignatura del área de investigación para que se puedan llevar a cabo decisiones pedagógicas más vinculadas al sentido humano y personal. ¿Qué hacer como profesoras para plantear la investigación en la formación docente? ¿De qué manera pensamos la asignatura para valorar y vincular la investigación con sus prácticas como futuros profesionales? Son algunas de las interrogantes resultantes del cierre de este proceso.

Referencias

- Biesta, G. (2019). What Kind of Society Does the School Need? Redefining the Democratic Work of Education in Impatient Times. *Studies in Philosophy and Education*, 1-12.
- Blanco, N. y Sierra, J. E. (2013), La experiencia como eje de la formación: una propuesta de formación inicial de educadoras y educadores sociales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (21)2, 1-16.
- Bolognani, M. & Nacarato, A. (2015). Las narrativas de vida como prácticas de (AUTO) formación de maestras que enseñan matemáticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 171-193.
- Clandinin, D. & Connelly, F. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. (2013), *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A. & Pine, G. (2009). Inquiry on Inquiry: Practitioner Research and Student Learning. *Action in Teacher Education*, 31(2), 17-32.
- Contreras, J. (2016). Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. *Roteiro*, 41(1), 15-40.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras, J., Quiles-Fernández, E., y Paredes, A. (2019). Una

- pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes: Revista de Educación de La Universidad de Málaga*, 0(0), 58–75.
- Dahl, K. (2015). Narrative learning through life: Kenyan teachers' life-stories and narrative learning, and what this means for their relation to the teaching profession. *International Journal of Educational Development*, 40, 145–155.
- De Souza, E. & Lustosa, L. (2015). (Auto)Biografía en el entrenamiento de maestros pre-servicios: Educación rural en Bahía, Brasil. *A/b: Auto/Biography Studies*, 30(1), 167–178.
- Fisher, M. (2018), *Los fantasmas de mi vida: Escritos sobre depresión, hauntología y futuros perdidos*. Argentina: Caja Negra.
- González, A. y Blanco, M. (2015). Formación del profesorado de educación inclusiva: reto docente de la educación especial. *Opción*, (31)3, 582-604.
- Huber J., Caine, V., Huber, M. y Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación – Facultad de Humanidades - UNMdP*, (5)7, 33-74.
- Loh, J. (2014). The narrative as the practical and the practice: Toward the preparation of teachers. *Advances in Research on Teaching*, 22, 195–212.
- Martín-Alonso, D., Blanco, N. y Sierra, E. (2019). Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de La Educación*, 31(1), 103–122.
- McGraw, A. (2014). Dispersed narratives and powerful teacher education pedagogy. *Advances in Research on Teaching*, 22, 173–193.
- O' Grady, G., Clandinin, D. & O' Toole, J. (2018). Engaging in educational narrative inquiry: making visible alternative knowledge. *Irish Educational Studies*, 37(2), 153–157.
- Olson, M. & Craig, C. (2009). "Small" stories and Meganarratives: Accountability in balance. *Teachers College Record*, 111(2), 547–572.
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios Sobre Educación*, 34, 9–27.
- Perines, H. y Murillo, F. (2017). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes. *Revista de La Educación Superior*, 46(181), 89–104.
- Porta, L., Álvarez, Z. y Yedaide, M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la formación docente: La investigación biográfico

- narrativa y las aperturas a dimensiones otras de currículo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1175–1193.
- Porta, L., De Laurentis, C., y Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Praxis Educativa*, 19(2), 53–56.
- Pritzker, D. (2012). Narrative analysis of “hidden stories”: A potential tool for teacher training. *Teacher Development*, 16(2), 199–215.
- Ricoeur, P. (1989). La vida: un relato en busca de narrador. *Educación y Política*, 25, 45–58.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.
- Ribeiro, T., De Souza, R., y Guedes, A. (2018). Childhood, alterity and teacher training: Meeting with children as a powerful transformation. *Childhood and Philosophy*, 14(30), 261–276.
- Rocafort, M. (2016). Estudio de las creencias de una futura maestra sobre la construcción del repertorio lingüístico a través de narrativas multimodales. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 9(3), 50–68.
- Silva, J. (2015). *Coming Up Short: Working-Class Adulthood in an Age of Uncertainty*, Oxford, Oxford University Press.
- Tejedor, F. (2018). Educational research: Utility as a social criterion of quality. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 315–330.
- Valverde, C. y Cecilia, R. (2014). Narrativas de la identidad docente en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. *Andamios*, 11(24), 215–234.
- Wood, P. y Smith, J. (2017). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Madrid: Editorial Narcea.

Atender a Las Tensiones Educativas en la Formación Inicial del Profesorado: La Indagación Narrativa Como Práctica Pedagógica

Emma QUILES-FERNÁNDEZ

Susana OROZCO MARTÍNEZ

Datos de contacto:

Nombre y apellidos Emma Quiles-Fernández

Filiación profesional: Universidad de Barcelona

Correo electrónico: emma.quiles@ub.edu

Nombre y apellidos Susana Orozco Martínez

Filiación profesional: Universidad de Barcelona

Correo electrónico: susanaorozco@ub.edu

RESUMEN

El presente artículo da cuenta de la experiencia vivida junto a nuestras estudiantes en el devenir de un curso universitario. Un devenir en el que las tensiones y resistencias con la materia, crearon la necesidad de imaginar otros modos desde los que atender el saber disciplinar. Así, el propósito de este trabajo es doble: a) explorar cómo, desde nuestro quehacer docente, nos hacemos cargo de la asignatura y de las tensiones vividas en el aula; y b) profundizar caminos de construcción de saberes que nos han facilitado la creación de condiciones para que en la formación inicial del profesorado sea posible movilizar las tensiones entre lo institucionalizado, lo recogido en el plan docente y, lo que vivimos en tanto que saber encarnado en las aulas. Para ello, desplegamos un camino metodológico en el que la indagación narrativa, como fenómeno y método (Clandinin y Connelly, 2000), nos permite pensar y volver a la experiencia educativa para hallar lugares y maneras desde las que poner en tensión los saberes co-compuestos junto a nuestras estudiantes. Poner en tensión lo vivido en el aula nos ha permitido observar cómo el saber de la experiencia nos devuelve a la pregunta por el sentido de lo vivido. Una pregunta acerca de lo que significa y supone la relación educativa y la relación con el saber.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial del profesorado; Indagación narrativa; Relación educativa; Saberes docentes; Tensión educativa.

Attending to the Educational Tensions in Teacher Education: Narrative Inquiry as a Pedagogical Practice

ABSTRACT

This paper shows the resistances experienced in a university course where the landscape of the course content and the syllabus were tension-filled. The resistance felt moved us, two university teachers, to imagine other possibilities in which we could deepen our understandings in relation to the subject matter. As the syllabus framed the school in its policy system and law, we focused in the built relationship that the school, as an institution, has with the teaching, practical, personal and professional knowledge. The purpose of the paper highlights two movements: a) the exploration of how our teaching practices develop a constellation of conditions in which we take care of the knowledge, to the educational relationship and to the experienced tensions in the classroom; and b) the deepening knowledge that allows us to cultivate paths that mobilize the institutionalized tensions. Therefore, we cultivate a methodological path in which narrative inquiry, as phenomenon and method (Clandinin & Connelly, 2000), allows us to think and to come back to the educational experience. From there we found ways and places to narratively think alongside our university students with their tensions. It is the practice of naming and embracing the tensions where the “experiential knowledge” takes significance (Contreras & Pérez de Lara, 2010). A wisdom of the experience that refers to a way, always on the move, of asking ourselves about the meaning and the significance of the educational relationship.

KEYWORDS: Teacher education; Narrative inquiry; Educational relationship; Tensions; Teaching knowledge.

Apegadas a la experiencia

Tomaba el sol bajo un árbol del parque de la *Ciudadella*
cuando me confirmaron la docencia asignada.
Recibo la documentación *a la que me debo atender*:
plan docente, competencias, contenidos y criterios de evaluación.
Siento que se dice poco (o nada) del modo en el que poner en juego los
saberes en clase.
Sonrío para mis adentros.
Pienso que esa es la madeja de lana con la que he de poder tejer.
Tejer algo *en y para el mundo*,
tejer como un estar plenamente en lo que se hace,
tejer para *crear*
pero también para *sentir los nudos*.
Días más tarde Susana me recibe con un té
conversamos acerca de cómo *hacernos cargo*
de nuestras estudiantes
y de ese algo que nos convoca.
Hacerse cargo de alguien y de algo

imaginando y pensando juntas
lo múltiple de nuestro tejido.
Salgo de su oficina y nos abrazamos
sin saber que también, en ese acto,
estamos ya abrazando las tensiones de nuestra práctica docente.
Tensiones que nos interpelan y conmueven
incluso antes de ser capaces de ponerles nombre.
(Cuaderno de Emma, octubre 2018, febrero 2019).

Retomar este *poema encontrado*¹ nos permite volver al momento en el que ambas descubríamos que compartiríamos un camino como docentes en la Formación Inicial del Profesorado (de ahora en adelante FIP). Ya en nuestras primeras conversaciones explorábamos, en compañía, nuestro lugar en la materia. Cada una, con nuestras historias en femenino como maestras, empezamos a imaginar, esbozar y preguntarnos acerca del asunto que nos convocaba: el sistema educativo y la organización escolar. Fueron las historias compartidas, historias de nuestra infancia, recuerdos escolares e inquietudes habitadas en la universidad las que nos permitieron pensar en relación. Las resonancias que iban emergiendo en ese contarse y contarnos dieron pie a lo que ahora denominados “madeja de nuestra materia”. Así, preparar el curso en función de la madeja era un ejercicio que iba más allá del listado de contenidos o de competencias a desarrollar y a adquirir. “Preparar el curso [era] ... un ejercicio de pensamiento” (Larrosa y Rechia, 2019, p. 88). De ahí que descubrir qué madeja deseábamos poner a disposición de nuestras estudiantes decía mucho de qué textos, actividades, ilustraciones, canciones, cuentos, documentales y artefactos escogíamos. Nuestra pretensión en la materia pasaba por imaginar lo que, con ellas, podíamos estudiar y abrir juntas. Nuestro propósito era una invitación para dar a pensar qué es el sistema educativo, quiénes lo habitamos, qué vidas hay en él y de qué manera los tiempos y espacios acoge sentidos y modos de ser y hacer. Pero no deseábamos dejar todo resuelto, queríamos propiciar un seguir pensando en otros tiempos y otros espacios. Esta preocupación por no querer resolverlo todo posibilitó una llegada al aula más pausada. No necesitábamos ni saberlo todo ni transitarlo todo. Lo que se nos hacían evidentes eran las preguntas que sí que necesitábamos colocar en el centro de la conversación. Preguntas que tenían que ver con la experiencia

* Este artículo es fruto del proyecto de investigación “Relaciones educativas y creación del currículum: entre la experiencia escolar y la formación inicial del profesorado. Indagaciones narrativas” (EDU2016-77576-P), financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) del Ministerio de Economía y Competitividad, y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

¹ Butler-Kisber (2002) sostiene que los *poemas encontrados* son fruto de “pedazos y piezas que se encuentran dispersos [en nuestros cuadernos y que] representan holísticamente lo que de otro modo pasaría desapercibido” (p. 232-235).

educativa, con la experiencia de alteridad y con la experiencia de vivir y vivirnos en el mundo escolar. Y también con el hecho de imaginarnos como maestras. Nos interesaba la vivencia desde una posible ficción en la que la cuestión de “¿y si...?” nos permitía crear un espacio de lo todavía no pensado. “¿Y si pudiéramos viajar al mundo de cada niño y niña?”, se preguntaba Oriol en relación a uno de los textos conversados en clase. “¿Y si fuera posible que en el aula trabajáramos junto a dos maestras más?”, añadía Claudia tras visionar el documental de la escuela O Pelouro. “¿Y si todas las escuelas fueran unas casas, con un salón, con unas habitaciones que se comunican...?”, se planteaba Xavi al recordar con una fotografía que trajo a clase la escuela del pueblo a la que había ido su madre.

El deseo por hacer de nuestras clases un lugar en el que pensar, una y otra vez, qué es eso de la vida *en* la escuela, *en* el sistema educativo y *en* la legislación también trajo consigo asuntos que nos hacían ruido; sobre todo en ese posible modo de disponer la madeja de la materia. Emma percibía que, aun teniendo en cuenta los buenos deseos hacia la materia, los recuerdos de ella como estudiante que cursó una asignatura similar le generaba desconcierto. Un desconcierto que le impedía verse como maestra de una materia cuyo listado de temas recogidos en el plan docente empezaba por algo aparentemente ajeno a su relación con el oficio: la legislación. Para ella era como empezar por lo exterior sin saber, todavía, cómo conectarse con la vida de la escuela, con la que se compone y con la que traen en sus cuerpos las criaturas al llegar al espacio escolar. Para Susana en cambio, hablar de leyes educativas, le evocaba a una historia personal vinculada con la dictadura. Una historia en la que la ley simbolizaba el poder, la fuerza, la irracionalidad y el reconocimiento de unos y desprecio de otros. Quizá en la esencia de esa historia se hallaba su malestar. Un malestar que advertía cómo los saberes que sostenemos se van construyendo en relación a los vínculos que establecemos con nosotros mismas, con el otro y con lo otro.

La necesidad de despegarnos de esos ruidos o, mejor dicho, de atenderlos para movilizarlos, es lo que nos convoca a esta escritura. Volviendo ahora a leer todo el escrito nos hacemos conscientes de que quizás detectamos aquellas tensiones porque estábamos atentas, presentes. Porque estábamos en ello, en lo que nos imaginábamos, en lo que leíamos y en lo que compartíamos. Y es precisamente ese estar en cuerpo y alma, entregadas a la tarea y aun sin saber muy bien por dónde se encaminaría, lo que nos ha llevado al doble propósito del artículo: a) explorar cómo, desde nuestro quehacer docente, aprendemos a hacernos cargo de una materia y de las tensiones vividas en el aula; b) profundizar caminos de construcción de saberes que nos han facilitado la creación de condiciones para que en la FIP sea posible movilizar las tensiones entre lo institucionalizado, lo recogido en el plan docente y, lo que vivimos en tanto que saber encarnado en las aulas.

Hacerse cargo: un modo de cuidar la vida del aula universitaria

Hacernos cargo de una materia que, según perciben nuestras estudiantes, parecía ser “dura”, “extensa”, “ardua” y “pesada” en cuanto a aquello que se muestra en el plan docente y el modo en que imaginan que serán desarrollados los temas propuestos, requería de una preparación docente cuidadosa. Preparación que requería atender a las tensiones que, vividas y sentidas parecían entorpecernos en el trabajo de búsqueda y reflexión de lo que deseábamos que sucediera en el aula. Hacernos cargo de lo que las tensiones nos podrían llegar a posibilitar no significaba únicamente leer juntas qué se nos pedía institucionalmente y a qué se nos estaba invitando desde el equipo coordinador de la materia, sino que tenía que ver con imaginar una multiplicidad de caminos en los que también nuestros deseos e intereses como maestras estuvieran presentes. En esas conversaciones Susana anotaba en su cuaderno palabras e ideas que iban interrelacionándose y, al mirarlas, a Emma se le aparecía de manera recursiva la pregunta acerca de qué es una escuela y cómo se da la vida en ella. Sin embargo, la sensación de “necesitar tiempo para pensarlo mejor” se hacía cada vez más presente. Sabíamos que lo que necesitábamos pensar no tenía que ver con aspectos teóricos, sino más bien con los artefactos con los que iríamos desarrollando aquello que nos parecía importante. A ello se conjugaba la necesidad de atender al cómo queríamos y podíamos estar cada una de nosotras en ese camino. Porque para hacernos cargo de la asignatura primero debíamos reconocernos y autorizarnos respecto a lo que estábamos dispuestas a poner en juego nosotras. Una disposición que tenía origen en el amor a nuestro oficio. Porque

“el profesor ama, en primer lugar, la materia que enseña. Pero la ama, podríamos decir, en sí misma (no en su uso social o económico, o en su aplicación práctica o utilitaria). Justamente por eso la estudia (es un estudioso) y la enseña (es un profesor). Y justamente por eso encuentra su felicidad y su alegría (y su dolor y su tormento) en ofrecérsela a los nuevos” (Larrosa, 2019, p. 38-39).

Nosotras sabíamos que amamos estar en la escuela y en el aula universitaria, que amamos hacer, junto con nuestras estudiantes, que la clase universitaria fuera precisamente una clase, una comunidad, un espacio donde pensar y discutir acerca de aquello que vamos co-componiendo juntas. Sabíamos que, a pesar de las tensiones que experimentábamos, era importante que como docentes encontráramos un lugar propio dentro de la materia. Un lugar que nos permitiera, a cada una, sentir ese amor que Larrosa menciona. Un amor al saber que nos posibilitaba transmitir a nuestras estudiantes la materia en sí y el amor hacia la misma.

Pensar nuestra práctica pedagógica desde la tensión que este *hacerse cargo* encierra, acoge la incertidumbre y la complejidad que en sí mismo tiene el oficio docente. Las preguntas que a Susana inquietaban tenían que ver con

cómo hacer para dar vida a la legislación en ese nuevo contexto de formación, en cómo hacer para descubrir en ellas el entretejido que encierra el sistema educativo, y con el modo en el que poder comprender que lo que la legislación propone permea en la vida de maestras y criaturas. Además, vivíamos momentos históricos y sociales que interferían y traspasaban las paredes del aula, que no dejaban indiferentes a nadie. La situación política hacía que las tensiones externas vinculadas al poder y al gobierno se hicieran presentes en el aula universitaria y, como consecuencia, existía cierta resistencia y polémica hacia la legislación estatal. El desarrollo de la materia coincidía con la demanda social y política en la que la comunidad autónoma de Cataluña solicitaba un proceso y reconocimiento de la independencia. A través de posicionamientos divergentes, huelgas generales y jornadas de manifestaciones estudiantiles, veíamos cómo esta situación se reflejaba en nuestras clases y, por ende, en toda la Facultad. Poner el malestar en juego, dialogar y reflexionar permitió mostrar que, con nuestra propuesta educativa lo que queríamos era descubrir caminos no fijos ni delimitados. Caminos que señalaran trayectos que podían modificarse, enriquecer o ser transitados de otra manera. En este sentido, vivir la expresión *hacernos cargo* como movimiento educativo, implicaba en un doble aspecto a nuestras estudiantes. En un primer lugar tenía que ver con cómo hacernos cargo de ellas. *Hacernos cargo* como un modo de cuidarlas, de acogerlas, de prestarles atención, de crearles un lugar a ellas y a sus historias, a su pasado y a su presente (Quiles-Fernández, 2016). Pero también les implicaba a ellas en tanto autoras de la vida del aula universitaria. Ellas también tenían una responsabilidad como estudiantes que vendría determinada por los modos en los que se hacían cargo de lo que íbamos co-componiendo en clase. *Hacernos cargo* como clase implicaba un acto de creación en el que resultaba necesario seguir “despejando dificultades, deshaciendo bloqueos o marcando límites” (Montoya Ramos, 2008, p. 21) para que lo que estaba por nacer pudiera encontrarse con un espacio de libertad y amor donde el probar, experimentar e investigar, posibilitara el poder ser desde la singularidad.

Plantearnos la preocupación como una tensión a transitar nos permitía reflejar la sensación de agitación que vivíamos, donde las formas y saberes institucionalizados se presentaban, en ocasiones, como causales de conflictos entorpeciendo el vivirse y atender a la vida del aula con ideas y concepciones propias que van resonando a partir del descubrimiento de los saberes que llegan a su encuentro (Blanco, Molina y Arbiol, 2016; Berry, 2007).

Transitar las tensiones de la práctica docente a través del cuidado educativo

En la antesala del encuentro educativo es donde nacieron muchas de nuestras tensiones. Tensiones que vivimos como un movimiento que nos impulsaba y mantenía vivas, a pesar de colocarnos frente a algo vertiginoso.

Esos abismos, silenciosos, daban cuenta de alguna contradicción interna, de algún quiebre o ambivalencia entre nuestros deseos como maestras y lo que aparecía, frente a nosotras, como un procedimiento, un saber y una práctica institucionalizada. Poner palabras a dicho malestar nos permitió devolverle la mirada a aquellos aspectos y saberes que, en el plan docente quedaban invisibilizados.

¿Qué ocurre cuando el abordaje de los distintos temas genera una tensión, un ruido? ¿Qué me dicen a mí las leyes educativas? ¿De qué manera puedo contribuir y promover cambios significativos en mi modo de habitar y comprender el sistema educativo, la escuela, el aula, desde una nueva lectura de las mismas? ¿Cómo convertir mis tensiones en pensamiento? ¿Y las tensiones en movimiento? ¿Cómo hacer para que nuestros deseos en la FIP se convirtieran en deseos compartidos, en una construcción singular y colectiva de saberes?

Estas preguntas eran las que deseábamos que nuestras estudiantes colocaran en el centro de la clase: cuestiones que tenían que ver con el modo en cómo nos conmueven. Porque, como sostiene Garcés (2013) las cosas no nos interesan, sino que nos conmueven, nos traspasan, nos calan. Es ese movimiento, el de dejar que la legislación nos calara y conmoviera, lo que veníamos buscando desde inicios del semestre. Porque, ¿qué es el saber si no es relacionarse y conectarse con la realidad? Realidad vivida, sufrida, amada, donde la experiencia y los vínculos con el otro, la otra y lo otro, nos llevan hacia una relación pensante con lo que está sucediendo. Y en ese suceder es donde se desplaza la centralidad del contenido hacia otro lugar: al generar un nuevo vínculo con la realidad, se genera un nuevo vínculo con la experiencia, una relación propia en y con el mundo. Son estos tránsitos cuidadosos los que nos permiten crecer por dentro, conducirnos al pensar, a la pregunta que desvela la subjetividad en la formación (Biesta, 2017). Una formación desde el sosiego, la escucha atenta y la sonoridad de las palabras. Entonces, ¿cómo hacer en un ámbito masificado como son las aulas universitarias, para que la armonía de las palabras llegue y nos lleguen, para que la pregunta dé tiempo al pensamiento, al sentimiento y que mirarse a sí mismo, recuperar las experiencias y reflexionar sobre el paso por las escuelas, no genere tensiones, conflicto? Sostener este posible “desencuentro entre quienes enseñamos y quienes vienen a aprender” (Montoya Ramos, 2008, p. 40) es una de las cuestiones que con cuidado y prudencia trabajamos. Invitar a nuestras estudiantes a que se ubicasen en el lugar de la reflexión, de viajar hacia sus comienzos escolares, de pensar con los textos no sobre ellos, de recuperar la oralidad en el contar y contarnos lo que nos resuena de las preguntas que colocamos en el centro de la conversación, puede ser vivido como una vuelta a lugares donde no se quiere estar ni volver.

Sostener y sostenernos no era una tarea sencilla (tampoco lo es ahora). Sostener los conflictos internos que se producían requería que estuviéramos

preparadas para acompañar y apuntalar los senderos que cada estudiante decidiera recorrer. Para que sus pasajes no se convirtieran en caminos donde el malestar y la tensión impidieran la pregunta viva, la pregunta curiosa y profunda por el saber educativo.

El proceso de implicación personal que les sugeríamos conllevaba “un esfuerzo de conocimiento crítico de los obstáculos” (Freire, 2008), de quitarle el velo a aquellas limitaciones o dificultades fruto de sus itinerarios personales y escolares, de sus modos de estar y ser en el aula. Pero sus tensiones y malestares, tampoco nos dejaban impasibles a nosotras: ¿era indiferencia (real o imaginada), un no deseo de mirarse en los textos compartidos, en las narrativas leídas, en los escritos propuestos? Y es que al plantear el encuentro pedagógico como una alianza entre lo personal y lo que aporta la academia, las dificultades estaban vinculadas a sus recorridos educativos, donde pocas veces habían podido reivindicar su experiencia y poner en “valor la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida” (Orozco Martínez, 2016, p. 35). Sus vidas no habían sido contempladas, ni tampoco muchas de sus experiencias, por lo que concebir un tiempo y espacio para pensar e interpretar dicho proceso requería de un contexto seguro que acogiera el dejarse dar, tocar, sorprender y confiar para que la disposición a reflexionar se revelara.

Montoya Ramos (2008) señala que “si ‘enseñar es una experiencia amorosa’, el aula se convierte en un espacio de relación donde expresar deseos, escuchar y escucharse” (p. 15). Expresar tiene mucho de exhibirse y de mostrar aquello que algunos procesos de formación no contemplan. Por ello, transitar las tensiones de la práctica docente a través del cuidado no calaba de la misma manera entre los estudiantes. La invitación a ponerse en juego podía vivirse como una madeja enredada de hilos, donde los nudos sucesivos con los que se encontraban les complicaba todavía más el camino. No perciben la enmarañada madeja como una oportunidad de apertura y libertad.

La tensión que nos nacía y con la que convivíamos, nos invitaba a preguntarnos sobre el propósito que tenían los procesos formativos en estudiantes quienes, en dos años más serían docentes. Biesta (2017) señala que en los procesos y prácticas educativas están presentes tres “áreas: cualificación, socialización y subjetivación” (p. 150). La fuerza socializadora posibilita formar parte e identificarnos con un orden previamente establecido. Pero es la subjetivación la que nos ubica en el lugar de la conciencia de nuestra existencia, la que permite que podamos elegir o decidir el estar dentro o fuera de ese orden establecido, el de reconocernos únicos, distintos.

“¿Qué nos guía en el recorrido por la asignatura? ¿Qué deseamos tensionar en nuestra práctica educativa? ¿Cómo hacemos para convertir esa tensión en fructífera? ¿Qué llevamos a las clases para que surja el deseo de indagar e indagarse? ¿Tensionamos para movilizar, para volver a mirar y

mirarnos?” (Cuaderno de Susana, noviembre 2019). Quizás, no se trate tan solo de llevar la experiencia a clase sino de crear las condiciones para que esa experiencia emerja en el aula.

La indagación narrativa como una práctica pedagógica desde la que poner en tensión asuntos educativos

Educación, experiencia y vida están inextricablemente entrelazadas (Dewey, 1969). Por ello, tomar la perspectiva de la indagación narrativa como práctica pedagógica ha requerido un modo sensible de atender y estudiar la experiencia y la educación. Inspiradas en Steeves, Huber, Caine, Huber (2013), la pregunta educativa, como la interpelación por la vida, ha encaminado la mirada hacia el proceso. Una mirada que se pregunta por el cómo hemos ido creando la materia a modo de proceso educativo. Un proceso compuesto en el tiempo, en un lugar determinado, y fruto de la relación.

Hablar de la clase universitaria como un tiempo, un espacio y un conjunto de relaciones es también hablar de la clase como un espacio en el que las narrativas, las historias de quienes componemos la clase, se hacen presentes de una manera u otra. Para nosotras, las narrativas de vida eran el contexto en el que se daba sentido a las situaciones escolares. De hecho, durante la primera semana de clase, cuando les preguntamos a nuestras estudiantes qué les interesaba aprender, qué querían preguntarse, lo que pusieron en el centro del espacio educativo era la vida en la escuela. “A mí me interesa saber lo que pasa en la escuela, pero lo de verdad, no lo de los libros”, dijo Carla; “Para mí es importante aprender cómo ser maestro y cómo ayudarles a entender lo que tengan que aprender”, añadió Joan; “Yo quiero saber cómo hacer para que los niños y niñas de mi clase vengan contentos a la escuela, que cuando entren puedan sentir que es como una segunda casa”, sostuvo Imane; “No sé cómo se enseñan muchas cosas, pero tampoco sé si todo se puede enseñar. Por ejemplo, la profe de mi hermano ¿cómo le enseña a superar la muerte de mi padre?”, preguntaba Nina. Amor, vocación, deseo, pausa, silencio, vulnerabilidad, muerte, vida, poder, ética, refugio, esperanza e incertidumbre fueron algunas de las expresiones que, avivadas por historias concretas, empezaron a circular en la clase. Una historia llamaba a otra, como si en espiral se fuera componiendo la narrativa de nuestra clase, la historia de nuestra materia.

La escritura reflexiva de sus pensamientos y las historias compartidas mediante la oralidad, ponían en tensión aquello que se suponía que la FIP debía ser, así como lo que, a nivel vital, ese proceso formativo podría llegar a convertirse para cada una de ellas. Un modo que rompía con la “historia epistemológica que se ha ido configurando en nuestra historia de formación [y que] ... nos ha conformado según un relato institucional con respecto a los saberes pedagógicos, y en especial, en lo que se refiere al saber didáctico”

(Contreras, Quiles-Fernández, Paredes, 2019, p.69). Con sus historias y resistencias iniciales, nos recordaban que nuestra materia no podía convertirse en una transmisión de conocimientos ni destrezas, ni en un conocimiento pensado “para” el profesorado, sino en un modo de hacer y de vivir la materia en el que la distinción de lo personal y lo profesional se difuminara, dando paso al desarrollo “del” saber docente (Clandinin y Connelly, 2004).

Sostener la indagación narrativa como práctica pedagógica significaba acoger un proceso mediante el que las historias permitieran componer y reconfigurar los saberes (personales, prácticos y profesionales) con los que viajábamos, simbólicamente, al aula. Las palabras de Nina acerca de cómo acompañar un proceso de duelo nos permitían pensar en las cualidades que queríamos cultivar en nuestra clase: cualidades sensibles que dieran cuenta de la fragilidad de nuestro oficio, pero también del paisaje educativo en el que, de manera amplia, se halla la escuela. Repensar qué es el sistema educativo, cómo se da y organiza la vida en la escuela, y de qué manera se es parte de ella (en tanto que comunidad) era un fragmento del proceso formativo de la materia. No lo era todo. Ni tampoco queríamos que fuera así. La “madeja de la materia” era parte del proceso formativo de nuestras estudiantes, una trama más en la que poder continuar componiendo sus vidas como futuras maestras. Así, la experiencia de formación y de poner en tensión los asuntos educativos podría entenderse como una “continua reescritura de las vidas de los estudiantes, y no como una preparación para algo desconectado de lo que viene de antes y un entrenamiento para lo que vendrá después” (Clandinin, 1993, p. 11).

Pensar la materia en relación a la experiencia en, desde y junto a la escuela nos llevó a introducir textos, actividades, preguntas e ilustraciones con las que poder indagar narrativamente la experiencia educativa. Favorecer que la experiencia y el saber conversaran pausadamente, poniendo en juego la subjetividad, los tiempos y los espacios implicaba poner en conexión lo que se decía y hacía en el aula, con aquello que se sentía, pensaba y narraba. Así, pusimos en marcha una serie de recorridos que mostramos a continuación. Eran caminos alternativos desde los que cada estudiante podía hacerse cargo de ese estar y vivirse en la materia. Un vivirse y vivirnos que pasaba por poner en tensión elementos como el espacio y tiempo institucionalizados, tratando de convertir el aula en “un espacio de relación en el que podemos manifestarnos como somos” (Montoya Ramos, 2008, p. 22). Entendimos así, que los ejercicios universitarios propuestos eran procedimientos para poner en tensión, practicar, afinar, sostener y mejorar la atención a la experiencia educativa y a la vida en la escuela.

El diario de clase como un lugar-común en el que pensarse. El camino metodológico desde el que encontrar lugares y modos que nos ayudaron a poner en tensión la FIP solicitaba ponerse en juego. El diario de clase,

elaborado semanalmente y de manera voluntaria por una estudiante, nos remitía a lo que sucedía en el aula y a lo que cada una de las estudiantes vivían como movimiento y posibilidad. Escribir en ese lugar-común implicaba recuperar la voz propia, esa voz que a veces se había visto silenciada y que ahora nos permitía dar cuenta de quiénes éramos. La voz cobraba importancia porque no era un tema sobre el que pensar sino una experiencia que vivir. La experiencia de escuchar las voces y de sentir las entonaciones, las pausas y los silencios. Poner en tensión cómo escuchar a la que había sido nuestra propia infancia, de qué manera vincular los asuntos educativos que nos convocaban con la experiencia y la voz de la clase... eran algunos hilos de sentido de nuestros grupos.

La escritura como un espacio en el que dar reposo a la vida educativa. Escribir es difícil, requiere de cierta disposición, de mirarse a una misma, de escuchar los silencios a los que hay que llenar con palabras y pensamientos propios y con los que, a su vez, nos exponemos al nombrarlos. Invitar y acompañarlas a escribir era un modo de ensayar ese estar en el mundo desde sí. Las historias de nuestras estudiantes necesitaban de un ambiente y de unas condiciones determinadas para que pudieran nacer. El primer día de clase las invitábamos a escribir una carta donde se esperaba que narrasen qué era una escuela, qué se hacía en ella y qué consideraban que necesitaba la escuela hoy en día. La sorpresa ante la invitación se reflejaba en sus cuerpos, gestos y movimientos. La verdad es que no siempre era una tarea asumida con agrado y disposición. Antes de ponerse a escribir había en ellos algo que les hacía sentirse incómodos. “Porque ya no hay definiciones exactas, sino quién es cada una de nosotras y cómo la escuela nos ha ayudado o ha entorpecido nuestro crecimiento”, señaló Andrea. “Es difícil porque nunca he pensado en mi historia en la escuela, así, como algo importante”, dijo Carme. “¿Y si de repente no sabes qué más poner porque tampoco te parece que has vivido tantas cosas ahí dentro?”, preguntó Laura. A pesar de ser conscientes del vértigo, y de expresarlo cada una a su manera, tímidamente se disponían a ese encuentro que requiere el pensar y pensarse, el mirar y el mirarse.

“Disfrutaba haciendo mates y cálculo básico ... Recuerdo otras asignaturas como naturales donde aprendíamos los animales. Esos años eran geniales por los compañeros y el patio donde jugábamos. Ahora me has hecho pensar... la mejor manera de aprender es jugando” (Sergi).

“Cuando íbamos camino a la escuela estaba súper nerviosa y feliz por volver a ver a mis amigas y saber quién sería mi tutor. Esperaba que fuera súper majo. Las clases eran grandes e incluso olían bien, a ese líquido raro que mamá también usa. ¡Ah, me olvidaba! El año que empezamos educación física e inglés lo imaginaba difícil, pero estuvo súper guay” (Núria).

Durante el semestre las cartas iban creciendo, y se entretejían con las preguntas de la materia. Era en esos “entre” donde la experiencia relatada adquiría nuevos sentidos. Al finalizar el semestre, volvíamos a solicitar la escritura de la carta, y es allí cuando quedan reflejadas las relaciones que han ido construyendo, relaciones creadas desde la mediación y no desde la descripción teórica y abstracta de lo escolar. Nuestra pretensión con la escritura era que algo se moviera en ellas, que pusieran en tensión los saberes que enmarcan, y a veces incluso ahogan, la experiencia de lo escolar.

“Siempre me gustaron las matemáticas, pero quizás me hubieran gustado más si mi tutor me hubiera dejado participar. Decía que yo sabía mucho ... decidí no abrir la boca en su hora, porque no quería llamar la atención en clase. En cambio, en el patio eran mis compañeros los que me pedían que les explicara los ejercicios” (Sergi).

“Fui muy feliz en la escuela, principalmente por mis amigas. Tuve muchas tutoras, pero hubo una en especial que me hizo amar esta profesión. En clase de educación física no era muy habilidosa, y eso se notaba. A veces sentía que se burlaban de mí. Lo pasaba mal y el profesor no hacía nada ... mi tutora me ayudó mucho. Si no hubiera sido por ella odiaría las actividades físicas” (Núria).

El recorrido que Sergi y Núria muestran en sus epístolas responde al movimiento que experimentan en cuanto al cambio de mirada hacia la escuela. Pasan de una mirada endulzada de su escuela al reconocimiento de la experiencia escolar, re-narrando y reviviendo la vida en aquel espacio educativo. Y creando un nuevo sentido y significado con su experiencia. Tomar distancia, no sólo con la escritura sino también con la experiencia propia forma parte de ese poner en tensión el entretejido de saberes encarnados, rescatados y reflexionados *en y desde* otros tiempos (y *en y desde* otros espacios).

La conversación como un dar a pensar. ¿Qué es lo que queremos mover en la materia? ¿Cómo sostenemos la narratividad en la clase? ¿De qué manera componemos el pasaje entre experiencia y saber? Cada semestre ofrecemos un conjunto de textos que giran en torno al tema que nos concierne y que responde también a las preocupaciones que han ido resaltando las estudiantes. Pero darles a leer no es una actividad desentendida de la escritura. Previo a las conversaciones grupales existen ensayos breves. Ensayos reflexivos que son un registro en el que las estudiantes pueden desvelar creando y crear desvelando para, más tarde, conversarlo en la clase. Los textos compartidos (escritos teóricos, poéticos, narrativos y visuales) no eran escogidos con el propósito de dar a pensar sobre ellos, sino con ellos y sobre la educación y el paisaje educativo.

“Hemos estado leyendo acerca de los diversos servicios y vinculaciones que tiene la escuela con otros equipos profesionales. Equipos que nos ayudan a desarrollar más satisfactoriamente nuestra tarea como maestras. El tema

de hoy es el centro de recursos pedagógicos. Pregunto a los estudiantes que, si fueran maestros, qué cursos pedirían a este recurso para formarse. Comienzan a nombrar: de inglés, innovación, aprendizaje por proyectos, hasta que Álvaro señala que “me gustaría un curso donde me enseñen a abordar la muerte con mis niños de clase”. Se produce un llamativo silencio. De golpe, el aula se convierte en un espacio de intimidad, de respeto, afuera llueve y la clase se pone al resguardo, como evitando que la lluvia nos moje” (Cuaderno de Susana, noviembre 2018).

Lo que Susana muestra con la experiencia de clase es que lo importante no es únicamente dar a pensar, dar a leer y dar a escribir, sino crear una comunidad de cuidado para que lo sustancial de sus realidades se vivifique y surja (Noddings, 1986).

En una situación similar Janire apuntaba que “tengo claro que hay cosas que no siempre se pueden enseñar, pero sí cultivar... me he preguntado, entonces, por la manera en la que puedo dar lugar para que en mi clase pase, para que los niños de mi futura clase puedan hacer propio lo que sea necesario”. Acoger lo que desde un plan docente no está previsto puede vivirse con cierto desconcierto, pero también como una sorpresa ante el suceder y sentir de la vida que, en movimiento, de manera relacional y con mucho significado aparece en el aula. Traer al aula y atender lo que pasa, a lo que conmueve, resuena, es intentar mirar con atención el saber de la experiencia que se hace viva y se vivifica de otra forma entre quienes compartimos este encuentro educativo.

Al revisar el diario de clase, las epístolas de Núria y Sergi, los ensayos de la materia y la significatividad de las conversaciones mantenidas, percibimos cómo a pesar de las tensiones y de lo puesto en tensión, vivir la indagación narrativa como práctica pedagógica nos permitió, como recoge Adriana en su cuaderno “vivir el temario como una historia ... con sus discontinuidades (por las huelgas) y continuidades (siempre vivo en nuestro cuerpo)”. Pero también vivirla como una práctica semanal desde la que abrirse no sólo a contar historias o a pensar *con* ellas (Morris, 2002), sino a vivirlas desde sí, a recontarlas, a revivirlas. Quizás no se trataba de traer la vida de la escuela al aula universitaria, sino más bien de aprender a escuchar de manera auténtica cómo esa vida en la escuela estaba resonando en nuestra propia historia, en los textos académicos compartidos y en las actividades desarrolladas en clase. Repensarnos como docentes también formaba parte de cómo reconocíamos (y nos reconocíamos) en esa madeja inicial, con las historias que, vividas, relatadas y compartidas habían venido creando colores y matices únicos y singulares.

Mirando hacia adelante... y hacia atrás

Empezar este texto revisitando nuestros primeros encuentros y conversaciones nos permite volver a la situación de incertidumbre de las primeras clases para poner la mirada, sobre todo, en la atención y cuidado de las relaciones: de nuestra relación singular con la materia (con el saber), de nuestra relación como compañeras y amigas, de nuestra relación con las estudiantes, de nuestra relación con las historias (también las de los diversos autores leídos), y de nuestra relación también con los posibles modos desde los que las historias nos tocan, nos trascienden, nos abren preguntas, y nos permiten crecer.

Es este camino compartido el que nos ha permitido repensarnos como docentes, preguntándonos así acerca del cómo queremos estar en la formación del profesorado y del qué es lo que nos parece importante poner en movimiento en el quehacer docente. Un poner en movimiento saberes, modos de estar en presencia, maneras de cultivar la relación educativa y formas de invitar a pensar y a pensarnos.

Hacernos cargo del tema y de la pregunta que nos convocaba, así como poner en tensión y profundizar lo educativo, nos recuerda que “el saber que nace de la experiencia se abre a nuevos sentidos y posibilidades en nuestra existencia como docentes” (Contreras, Quiles-Fernández, Paredes, 2019, p.72). Vivir la materia como un lugar de experiencia compartida y pensada permite habitar la FIP como un pasaje en el que los saberes se crean en relación a la vida que se vive y que sostenemos en clase. Y parte de esa vida ha tenido que ver con poner en tensión aspectos del plan docente. Un poner en tensión bajo el sentido de promover un movimiento de pensamiento pedagógico donde las contradicciones, dudas y hallazgos nos llevaban hacia nuevas percepciones y saberes (Contreras y Orozco Martínez, 2016). Parte de ello ha consistido en poner en tensión, junto con nuestras estudiantes, el hecho de que somos seres históricos. Esto implica que el acto educativo en la escuela tiene que ver con un “aquí” y un “ahora”, dándose siempre en una narrativa social, cultural, política y económica determinada. Asumir esto implica también aceptar que las narrativas con las que pensamos en clase se encuentran en cierta medida atrapadas por el tiempo y espacio en el que se crean y recrean. Este carácter histórico posee, especialmente en la FIP, varias capas: a) la educación es una tarea artesanal, singular e inacabada; b) para estudiar y pensar acerca del sistema educativo y de las relaciones que en él se dan necesitamos descubrir el momento (contexto) que vive la escuela y quienes habitan en ella; c) las historias nos conectan con el mundo y son los encuentros y desencuentros que genera lo que posibilita la creación de otros espacios formativos.

Nos volvemos a juntar,
nuevamente,
para pensar cómo la indagación narrativa
y el acto de poner en tensión
responde a una práctica que va más allá.
Más allá de lo metodológico.
Contar y recontarnos
nos ha permitido tejer redes de sentido,
constituir una opción política
que nos compromete
con los procesos vinculados a la formación.

Referencias

- Berry, A. (2007). *Tensions in teaching about teaching*. Dordrecht: Springer.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. España: SM.
- Blanco García, N., Molina Galvañ, D. y Arbiol González, C. (2016). Explorar las tensiones para transitar el abismo: buscando el sentido del oficio docente. En Contreras, J. (Comp.). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Butler-Kisber, L. (2002). Artful portrayals in qualitative research: The road to found poetry and beyond. *Alberta Journal of Educational Research*, 48 (3), 229-239.
- Clandinin, D. J. (1993). Teacher education as narrative inquiry. En Clandinin, D. J., Davies, A., Hogan, P. y Kennard, B. (eds). *Learning to teach, teaching to learn* (pp. 1-15). New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2004). Knowledge, narrative, and self-study. En Loughran, J., Hamilton, M., LaBoskey, V. y Russell, T. (eds). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 575-600). Boston: Kluwer Academic Publishing.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories. Stories of Teachers. School Stories. Stories of Schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30.

- Contreras, J. y Orozco Martínez, S. (2016). Explorando el saber pedagógico en nuestras clases. En J. Contreras Domingo (Comp.) *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado* (p.11-31). Barcelona: Octaedro.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras, J., Quiles-Fernández, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes*, p. 58-75. doi:<http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>.
- Dewey, J. (1969). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Freire, P. (2008) *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Larrosa, J. y Rechia, K. (2019). *P de Profesor*. Argentina: Noveduc.
- Magrini, J. M. (2015). Phenomenology and curriculum implementation: discerning a living curriculum through the analysis of Ted Aoki's situational praxis. *Journal of Curriculum Studies*, 47(2), 274-299.
- Montoya Ramos, M^a. M. (2008). *Enseñar: una experiencia amorosa*. Madrid: Sabina.
- Morris, D. B. (2002). Narrative, ethics, and pain: Thinking with stories. En R. Charon y M. Montello (Eds.). *Stories matter: The role of narrative in medical ethics* (pp. 196-218). New York, NY: Routledge.
- Noddings, N. (1986). Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching. *Harvard Educational Review*, 56, 496-510.
- Orozco Martínez, S. (2016). Una mirada hacia el interior. Estudio de autoexploración en compañía. En J. Contreras Domingo (Comp.) *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado*. (pp.33-53). Barcelona: Octaedro.
- Quiles-Fernández, E. (2016). *Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Steeves, P., Huber, J., Caine, V. y Huber, M. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. *Review of Research in Education* 37(1), 212. Doi: 10.3102/0091732X12458885

Movements Toward Living Relationally Ethical Assessment Making: Bringing Indigenous Ways of Being, Knowing, and Doing Alongside Narrative Inquiry as Pedagogy

Trudy CARDINAL

M. Shaun MURPHY

Janice HUBER

Datos de contacto:

Trudy Cardinal
University of Alberta, Edmonton, AB
Canada
tmcardin@ualberta.ca

M. Shaun Murphy
University of Saskatchewan,
Saskatoon, SK Canada
shaun.murphy@usask.ca

Janice Huber
University of Alberta, Edmonton, AB
Canada
jhuber@ualberta.ca

ABSTRACT

As teacher educators deeply committed to relational narrative inquiry and the centrality of living in relationally ethical ways alongside co-researchers, our initial turns toward living narrative inquiry as pedagogy in teacher education were inspired by wanting to live in relationally ethical ways alongside undergraduate and graduate students. Following the sudden passing in 2015 of Singing Turtle Woman—*Anishinabe kwe* Elder, scholar, and long-time friend and research collaborator Mary Isabelle Young, we often told and retold stories of how her teachings of *Pimosayta* (learning to walk together) and *Pimatisiwin* (walking in a good way) were continuing to guide us. We realized Mary's teachings opened potential in our desires to live/practice relationally ethical assessment making alongside students. As we engage in autobiographical narrative inquiry into our recent coming alongside undergraduate and graduate students, in two *Assessment as Pimosayta* courses in two differing teacher education programs in Canada, we show how our bringing Indigenous ways of being, knowing, and doing alongside our practicing narrative inquiry as pedagogy supported our movements toward living relationally ethical assessment making.

KEYWORDS: Narrative inquiry as pedagogy; Relationally ethical assessment making; Indigenous ways of being, knowing and doing.

Movimientos Hacia la Posibilidad de Vivir Relacional y Éticamente la Evaluación: Traer Modos Indígenas de Ser, Conocer y Hacer Junto a la Vivencia de La Indagación Narrativa Como Pedagogía

RESUMEN

Como formadores de docentes profundamente comprometidos con la indagación narrativa, la aproximación que desarrollamos en el presente artículo tiene que ver con los modos en los que la indagación narrativa es vivida como pedagogía. Este modo de concebir la indagación narrativa tiene que ver con el deseo de querer vivir de manera relacional y ética junto a nuestros coinvestigadores y estudiantes de pregrado y posgrado. En 2015, tras el repentino fallecimiento de Mary Isabelle Young, *Singing Turtle Woman, Anishinabe kwe Elder*, erudita, amiga y coinvestigadora, a menudo contamos y volvemos a narrar historias de cómo sus enseñanzas siguen guiándonos. Enseñanzas de *Pimosayta* (aprendiendo a caminar juntas) y *Pimatisiwin* (caminando en el buen sentido) que se nos hacían presentes en nuestras clases e investigaciones. Compartir las enseñanzas de Mary potenció nuestros deseos de vivir y poner en práctica la creación de evaluaciones relacionalmente éticas junto con nuestros estudiantes de grado y pregrado. Asimismo, en este artículo mostramos nuestras indagaciones narrativas autobiográficas como formadores realizadas en dos programas de Formación Inicial del Profesorado en los que ponemos en juego la evaluación como *Pimosayta*. En ambos programas, situados en dos universidades canadienses diversas, reconocemos y honramos formas indígenas de ser, conocer y hacer junto con nuestras estudiantes. En este sentido, la indagación narrativa como práctica pedagógica apoya nuestros movimientos hacia la realización de evaluaciones relacionales éticas.

PALABRAS CLAVE: Indagación narrativa como pedagogía; Creación de evaluaciones relacionales y éticas; Modos indígenas de hacer, pensar y ser

Introduction

Before I had quite finished my dissertation writing I applied for and successfully achieved a position as an assistant professor. When Mary heard about this, she called me. I was nervous but excited, as were all those who celebrated my success with me, but Mary was more subdued. She congratulated me but she cautioned me as to how difficult this journey I was on would be. She instructed me to be careful and to not lose touch with who I was or what I knew as a Cree/Métis woman. (Trudy's reflective writing, fall 2019)

I have long felt that assessment needs to be more relational. One year a group of disgruntled students approached me because they were unhappy with the course being offered as part of their program. I suggested a course on assessment and Indigenous children/youth in schools, and with their support developed Assessment as Pimosayta: Attending to experience in relational ways. (Shaun's reflective writing,

fall 2019)

In fall 2016 as I engaged in conversation with Marsha (pseudonym)¹ as part of a narrative inquiry into her experience of readying her young daughter Lizzy for, and during, Kindergarten, Mary's earlier teachings of the importance of attending to intergenerational narrative reverberations once again surfaced. This happened as Marsha taught me her Métis Cree understandings of *kakwe instew eemak*, try to understand someone, and the interwoven concepts of *nisitohtamowin*, understanding, and *kiskitohtmawin*, knowledge, as she shared stories of herself as a child alongside her parents, family, community, and the land she is from in Northern Alberta. (Janice's reflective writing, fall 2019)

This above autobiographical narrative inquiry and this chapter comes out of our recent experiences teaching an *Assessment as Pimosayta* course. This course was originally developed for a graduate course offering but subsequently became a course for undergraduate and graduate students together.

It is clear from our research, teaching, and the literature in the field that the most essential aspect of assessment for Indigenous children/youth (and we would claim all children/youth) is relationship (Murphy, 2006; Rameka, 2007; Whelan, 1999). Earlier, Huber, Murphy, and Clandinin (2011) wrote about assessment making as something that occurs within the relationship of the children/youth and teacher. We saw this as a natural progression from Connelly and Clandinin (1988) and Clandinin and Connelly's (1992) conceptualization of curriculum making as something that happens in the teacher-child / -youth relationship. We took up their idea "of curriculum as a course of life" (Clandinin & Connelly, 1992, p. 393), and their understanding that curriculum:

Might be viewed as an account of teachers' and students' lives together in schools and classrooms. . . . [In this view of curriculum] the teacher is seen as an integral part of the curricular process . . . in which teacher, learners, subject matter, and milieu are in dynamic interaction. (1992, p. 392)

With this understanding of curriculum, the term assessment making can be

¹ Marsha chose this pseudonym and the pseudonym for her daughter. Marsha has read this and the upcoming reflective writing that includes stories of her and her daughter. She has given Janice permission to share, in this written form, these stories and her Cree language and concepts.

ted directly to the identity making possibilities of children/youth:

In recognizing children as curriculum makers, we also see the need to acknowledge that each child is an assessment maker as well. If assessment is integrally interwoven with curriculum, then those who make curriculum also make assessment... [Therefore, we understand] curriculum making as interwoven with assessment making and identity making. (Huber, Murphy, & Clandinin, 2011, p. 120-121)

Therein lays the need to attend to assessment in more complex, particular, and relational ways – assessment influences identity making and therefore, life making.

Narrative Inquiry as Pedagogy in Teacher Education

We three, Trudy, (Cree/Métis from northern Alberta treaty 8 working in treaty 6), Janice (non-Indigenous from northern Alberta treaty 8 working in treaty 6), and Shaun (non-Indigenous from northern Alberta treaty 6 working in treaty 6 in Saskatchewan), each came into teacher education at differing times and in different places in Canada. This transition followed opportunities to carefully study and practice narrative inquiry through masters and doctoral courses and subsequent thesis and dissertation inquiries, alongside years of participation at the Research Issues Table at the Centre for Research for Teacher Education and Development (CRTED) (Steeves et. al., 2009). Part of our growing into living out the relational ethical commitments of narrative inquiry as we came alongside co-researchers in narrative inquiries, was our deepening understandings that “ethical relationships [live] at the heart of inquiry” (Clandinin & Murphy, 2009, p. 600). We also see ethical relationships as living at the heart of teaching and teacher education.

As a result, our Assessment as Pimosayta course began with a focus on narrative inquiry as pedagogy. Narrative inquiry is a relational research methodology based on understandings of experience as narratively constructed and reconstructed, and therefore, as continuously shaped and reshaped across time, place, situations, and relationships (Clandinin & Connelly, 2000). In *Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience*, Huber, Caine, Huber, and Steeves (2013) drew on central methodological aspects of narrative inquiry to show how these aspects can be lived out in pedagogical practice:

We want to highlight key aspects of thinking narratively, which for us, include notions of co-composing, relational ethics, multiple

perspectives, tensions, not fixing and replacing but evolving and shaping, slowing down, and careful, deep attending ... These aspects of thinking narratively in narrative inquiry are entangled in the living, they do not stand separate from one another. (pp. 229-230)

These considerations and that thinking narratively requires attending to temporality, sociality, and place were foundational aspects of the Assessment as Pimosayta course, supporting us and students to consider the experiences of learners in relation with others, in specific places (like schools, and too, in their families and communities), and over time. This grounding supported us to consider the relational ethics and aspects of assessment making. However, as influential in the course development were our desires to honour and respect the friendship and scholarship of Mary Young, an Anishinabe Kwe scholar who taught at the University of Winnipeg, Canada. Mary had a heightened awareness that children, particularly Indigenous children/youth, need to be supported at school in their life making:

Knowing the educational history of Aboriginal people in Canada, as Aboriginal and non-Aboriginal educators, we will not repeat what happened but will learn to embrace diversity in our schools and be constantly aware of what social justice means—to be respectful, to listen, to invite our students to actively participate in their learning. (Young, 2005b, p. 38)

We have found as teachers, and now as teacher educators, that the dominant narratives of assessment often fall outside the relational aspect of curriculum making earlier noted. In this way assessment becomes, in Dewey's (1938) words, mis-educative. Therefore, the challenge for us as teachers is to always consider how our assessment making practice is shaping identity-making, life-making possibilities for children/youth, adult students, and us. As we teach, we find ourselves asking what are the possibilities for storying and re-storying ourselves and one another into being; [what might be] forgotten or written over, [what are our] obligations and ways of interacting and responding to and with one another" (Huber et. al., 2013, p. 216)?

Questions such as these have often drawn forward and supported our inquiry into our tensions (Clandinin et al., 2010) as we have asked ourselves about our immediate and long-term relational ethical responsibilities; they have also drawn us toward trying to make visible our co-composing a curriculum with graduate and undergraduate students that guides us toward educational and assessment experiences that nourish each of our learning

spirits (Battiste, 2013). Encouraging creativity, risk taking, and making mistakes all become part of this ongoing process.

Too, we see autobiographical narrative inquiry as key in this process. As described by Cardinal (2011), autobiographical narrative inquiry shapes a “space...for inquiry into ... [our] stories” (p. 80) through which more than merely living out research is at work. For example:

Aboriginal epistemology is grounded in the self, the spirit, the unknown. Understanding of the universe must be grounded in the spirit. Knowledge must be sought through the stream of the inner space in unison with all instruments of knowing and conditions that make individuals receptive to knowing. Ultimately it was in the self that Aboriginal people discovered great resources for coming to grips with life’s mysteries. It was in the self that the richest source of information could be found by delving into the metaphysical and the nature and origin of knowledge. Aboriginal epistemology speaks of pondering great mysteries that lie not further than the self. (Ermine, 1995, p. 108)

As she drew on Wilson (2001), Cardinal (2011) showed that this ‘more’ is the grounding of ourselves in living in relationally ethical ways to all our relations:

As a researcher you are answering to *all your relations* when you are doing research . . . you should be fulfilling your relationships with the world around you. So your methodology has to ask different questions: rather than asking about validity or reliability, you are asking how am I fulfilling my role in this relationship? What are my obligations in this relationship? (Wilson, p. 177 as cited in Cardinal, p. 83)

In our desires to both live out alongside undergraduate and graduate students relationally ethical assessment making at the same time as we inquired with them into their coming in similar ways alongside children, youth, families, and communities, we designed the Assessment as Pimosayta course by centering Mary’s teaching us, through her lived and told stories, her Anishinaabe concept of pimosayta (learning to walk together) and the understanding that through this learning, all beings might realize pimatisiwin (walking in a good way)². As we came alongside students, we had an

² Elder and Dr. Mary Young shared her understandings of pimosayta and pimatisiwin in the public lecture, Pimosayta (Learning to Walk Together), in the Faculty of Education, University of Regina, November 2012.

embodied understanding of our need to create safe spaces as we not only inquired into relationally ethical assessment making but wanted through this process, as Mary guided us, to learn to walk together with the students and with each other. In this way, Mary shaped additional openings where we, and the student co-composers of knowledge in our courses, could take up Indigenous understandings of teaching, learning, and assessment as we collectively imagined shifting the story of education from one currently failing large populations of children/youth, particularly Indigenous learners (Bouvier & Karlenzig, 2006; Claypool & Preston, 2011), to one where teacher/teacher educator and child/youth or adult learner alike, can thrive.

Bringing Indigenous Knowledge Alongside Narrative Inquiry as Pedagogy

As co-authors, we came to our understandings of Indigenous ways of being, knowing, and doing in our own contexts and through our unique life experiences. As earlier noted, all three of us, were brought together initially via our connection to the CRTED and the larger international community, narrative inquiry research, and our work with narrative inquiry as pedagogy. Guided by Indigenous scholars such as Bruno (2010), Cardinal (2010, 2011, 2014), Lessard (2010, 2014), Swanson (2013, 2019), and in particular Mary (Young, 2003), we felt the resonance and possibilities of Indigenous knowledge and narrative inquiry. Mary concluded that “narrative inquiry is how Aboriginal people learn and gain knowledge” (2003, p. 25) and drew on the work of Battiste and Henderson (2000) who stated that, “Stories are enfolding lessons. Not only do they transmit validated experiences; they also renew, awaken, and honor spiritual forces. Hence, almost every ancient story does not explain; instead it focuses on processes of knowing” (p. 77).

We saw relational pedagogies such as narrative inquiry as pedagogy and Indigenous approaches to living, learning, and education (Goulet & Goulet, 2014; Hanohano, 1999; Lambe, 2003; McNally, 2004) as ways forward in creating a more wholistic (Absolon, 2010; Peltier, 2017, Huber et.al, 2013) process that honours the diverse gifts of each child and adult as they co-compose curriculum on schooling landscapes. Our purposeful choice of the term “wholistic” is best articulated by the words of Absolon who states: “My use of the spelling wholism indicated ‘whole’ as in wholistic, complete, balanced and circular” (Absolon, 2010, p. 75). The idea of “whole” also honors four directions teachings (T. Cardinal Personal Conversation with Elder Bob Cardinal) and our desires to come alongside children, youth, families, and adult students in their and our wholeness.

As Shaun first designed his offering of the *Assessment as Pimosayta* course he was drawn to Moore’s (2017) book, *Trickster chases the tale of education*,

in which she quotes Sandra Wolf, one of her teachers, who commented:

We learn as children that mistakes are sacred because they remind us that we are not the Creator and we can't take responsibility for everything that happens. We learn by making mistakes. Indigenous learners are trial and error learners. (p. 56)

As teachers we know that assessment errors have the ability to teach us what the child/youth knows, but so often, within the dominant narrative of assessment, these are taken as indicative of lack of knowledge. Further, in Moore's (2017) work, the learning context she shaped was around hatching salmon eggs. Context is tricky, a context that makes sense for one person might not be the same for another, but we can infuse the work with meaning. In choosing salmon hatching Moore was attending to a cultural and place-based context. She also helped us understand her work by using a story form to write about the project; her talking with crow opened the sense making space even more as she drew us into wondering if our assessment making takes into account personhood, place, community, and context.

As Trudy and Janice subsequently designed their course offering, they were drawn to Meyer (2010), who supported them to continue to think about what counts as knowledge, and the importance of autobiographical reflective practice:

If knowledge is the noun and knowing is the verb and understanding is the liberating practice, what do you want to understand in your life? Isn't that a great question? What brings you meaning? What gives you meaning? When you do that, in the practice of deep, self-inquiry, then you hit the bottom of your own regenerative spirit. We truly know that true wealth is about giving, [that] collaboration is more of an enduring practice, and truth telling is of a higher frequency than the accumulation of facts. (Meyer, 2010)

Trudy and Janice's intention in compiling course texts (written and video/oral/guests) was to better honor this understanding of knowledge, as well as to create the kind of "deep learning experiences" (Steinhauer et. al., in press) that Steinhauer calls us to create:

We need students who are engaged in deep learning. Deep learning moves beyond measuring students who are good at test taking to those who can apply knowledge in the real world (Noella Steinhauer reflecting on Fullan, Quinn, & McEachen 2017). (Steinhauer et. al., in press)

As we three took up our desires to remember, to honour, and to respect and practice Mary's teachings alongside the openings created by the earlier referenced works in this and earlier sections of this paper, which we took up as calls to inquire into our assessment making practices, we experienced and further recognized our need to live in and with our own unease/tensions at the bumps between the relational ethical commitments we hold up as narrative inquirers alongside our also striving to better honor Indigenous relational ways of being, knowing, and doing.

What follows is our showing of our ongoing unfolding autobiographical narrative inquiries into the small fragments with which this paper began.

Continuing To Show Our Autobiographical Narrative Inquiries

Trudy's Autobiographical Narrative Inquiry

I continue to think about the caution Mary shared, to not lose touch with who I was and what I knew as a Métis/Cree Scholar, a woman, a mother, a grandmother. What Mary taught me that day, and on many other occasions, was about my living and less about the schooling task. What she wanted me to learn was more than to achieve excellence in the "assessment tasks" be it assignments as a student, dissertations as a PhD candidate, or annual reports as a professor, rather she was teaching to my whole being and about the life that she knew I would come to live. I did not meet Mary more than a handful of times, but each experience was similar in that the academic task was never the center of our interaction. This is the understanding that I hang on to now as I inquire into assessment and I consider how my own knowing informs the ways I strive to engage in assessment making in more ethically relational ways in an institutional setting.

Looking back to this reflective writing I see how much the whole being of the learner matters to me as I come alongside others as teacher, or teacher educator but also to me as a lifelong learner. I understand educational experiences as reciprocal (Kirkness & Barnhardt, 2016) and nurtured in relationship (Cardinal, 2011). One of the ways I articulate this understanding in courses I teach is to call on the 4 directions teachings I have been learning in my coming alongside Elder Bob Cardinal and Dr. Dwayne Donald. In the assessment course (Edmonton version) we included the article: *kistikwânihk*

êsko kitêhk: Storying Holistic Understandings in Education (Latremouille et. al., 2016) to articulate these teachings. In the article the authors speak about a course they took guided by Elder Bob and Dwayne which "... created a sacred place for the 'four-part person' (mental, physical, emotional, and spiritual) to emerge, as [they] learned to pay deeper attention to the interconnectivity of creation in [their] educational practices" (abstract). As the students in our assessment course followed the stories of the authors in the article, they came to understand the potential of the creation of a space that honoured their whole being. Through story, through experience, and through learning alongside an Elder, we, as co-inquirers (students and Trudy and Janice) puzzled over how this kind of deep learning could be assessed in ways that we have come to understand in undergraduate and graduate courses. How would a letter grade/numeric scale fully capture the sense of educative experiences articulated below by Dwayne?

When the Elder told me that he would like to teach a university course with me, I readily agreed. However, as we began conceptualizing the course together, he repeatedly reminded me that a course focused on holistic approaches to learning must move people from their heads to their hearts, and so must be dedicated to healing. Healing? This characterization of the course process made me uncomfortable. Privately, I worried that graduate students would not be open to a process of healing and that the Elder might be disappointed. I listened to him but nuanced the course outline with the subtitle "A Curricular and Pedagogical Inquiry," so that the course process itself would seem to be more worthy of graduate studies—at least to me. I note with humility that wisdom insights guide us to realize that we often have the most to learn at the very moment that we think we have it all figured out. In this case, I was the one who had the most to learn about healing. Thankfully, the students were eager to engage with the holistic guidance of the Elder and, once I got out of the way, the course process flowed just like water over rocks. The Elder facilitated this shift inside me by repeatedly asking this question: *kiikway ot'ê-ohpinaman?* (What are you trying to lift?). As I now see it, holism involves honouring ourselves by honouring the various more-than-human entities that give us life. Balance comes from that honouring and from holistic balance comes the ability to act in ethically relational ways. Thus, when we lift what gives us life, we simultaneously lift all our relations. The *métissage* composed ... is an expression of that lifting—of learning how to be good relatives. Together, the composers traveled the holistic *meskanaw* (pathway) and were guided to practice *miyo waskawewin* (moving in a kind, gentle, and life-giving way inspired by our more-than-human relatives) while helping each other heed the Blackfoot invocation *aokakio'siit!* (Pay attention! Be wisely

aware!). (Latremouille et.al 2016, pp 9-10).

As we too attempted to invite in Elders and Knowledge and Language Keepers (Elder Stan Peltier, Elder Gloria Laird, and Dr. Patsy Steinhauer), and alongside them and the students to create course experiences with this same sensibility, we understood that so much more is going on than the accumulation of facts.

Shaun's Autobiographical Narrative Inquiry

I have long felt that assessment needs to be more relational. One year a group of disgruntled students approached me because they were unhappy with the course being offered as part of their program. I suggested a course on assessment and Indigenous children/youth in schools, and with their support developed Assessment as Pimosayta: Attending to experience in relational ways. The course description was as follows:

Mary Young always said, "Indigenous and non-Indigenous people might learn to walk together in good ways." Pimosayta, the Anishinabe word for walking together in good ways shapes an understanding of assessment. Experiential learning can be understood as shaping culturally responsive, inquiry-focused, and interactive learning environments and activities; it can also be understood as the lived experiences continuously shaping and reshaping children's unfolding lives. In this understanding, attention turns toward children's life curriculum making, and in particular, connections among curriculum making, identity making, and assessment making as children compose their lives in and outside of school. (Course syllabus, 2017)

I based it on conversations and the writing of Elder Mary Young who was a friend, colleague, and writing/research partner. I had just read the calls to action in the Truth and Reconciliation Report (2015) and thought this might be a course to begin actualizing the Reconciliation calls to action that moved it beyond words to a way of being.

The students in the course were doing masters work with a focus on Indigenous learners. It was an online class comprised of only 10 people. Mary's (2005a) seminal book is titled, *Pimatisiwin: Walking in a good way*, and I wanted to use the Anishinabe word Pimosayta because I liked to consider assessment as an opportunity to walk together in a good way, and to honour Mary, who taught me so much.

Another important aspect to me was to consider narrative inquiry as a pedagogical act. I was deeply shaped in this way by the Huber et. al., (2013) paper, *Narrative inquiry as pedagogy in education: The extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience*. My research methodology is grounded in narrative inquiry and I have an ontology/worldview shaped by an understanding of narrative inquiry. This paper echoed that by also situating narrative inquiry as a pedagogical act. The idea of attending to the lives of children and youth in school while being aware of how their experiences in school can be understood in temporal, social, and place ways resonated with me, and was a way to move forward in thinking about assessment.

In earlier work Huber, Murphy, and Clandinin (2011) had written about assessment making as a process act and not something divorced from the curricular lives of teachers and children/youth. Part of the title of that book contains the words *children's lives in motion* and the course is an extension of that thinking. The course was built related to the idea that children's lives are indeed in motion and one of the places they pass through in that movement are schools. Assessment is a foundational aspect in schools and the course was a way of attending to those lives in motion with a focus on the lives of Indigenous children. The articles and book I used in the class, while Indigenous in their focus were really about the lives of all children but given that schools typically fail in relation to the lives of Indigenous children, they became the centre of the work.

Janice's Autobiographical Narrative Inquiry

Marsha's gradual teaching me her Métis Cree understandings of *kakwe instew eemak* – try to understand someone – and the interwoven concepts of *nisitohtamowin* – understanding – and *kiskitohmawin* – knowledge – as she shared stories of herself as a child alongside her parents, family, community, and the land she is from in Northern Alberta caused me to experience great tension. I was deeply grateful for Marsha's teachings but, as I thought and shared with Shaun and Trudy stories of my experience of coming alongside children, youth, families, and communities as an elementary teacher, as well as adults in undergraduate and graduate teacher education, the more I wondered about the ways of knowing, being, doing, and relating that either ground or become enacted/lived out through assessment.

Tensions with assessment had been constant since my first becoming a

teacher and had drawn me and numerous co-researchers into earlier narrative inquiries into assessment making (Clandinin et al 2010; Huber, 1992; Huber, Murphy, & Clandinin, 2011). Thinking with Marsha's Métis Cree language and understandings opened potential for me to travel to her worlds (Lugones, 1987), where she was now, as Lizzy's Mom, drawing on her embodied knowledge that guided her abiding attention to Lizzy, for whom she desired, similar to her own childhood, that she would understand who she was, who she was becoming, and what she was moving into. As I continued to think with how Marsha's present living of these practices alongside Lizzy began long ago – that these practices were shaped by tellings and retellings of intergenerational stories – experience, knowledge, language, and land that for generations had been lived forward – I thought often of Mary's teaching me to attend to intergenerational narrative reverberations.

I did not know Mary well when she first drew on her life experience to put into writing her knowing of "intergenerational narrative reverberations" as experience and knowledge "carr[ied] in our bodies, in our memories, in our souls" that show how our experience and knowledge is continuously "shaped by our individual history and the histories of our [families and] communities" (Young, 2005a, p. 162). Over the 15 years of our friendship Mary often retold with me the story below as we thought together about intergenerational narrative reverberations:

Because I was not allowed to speak my language in Residential School and was made to feel ashamed for being Anishinabe, I have come to understand that retaining the Anishinabe language is a significant part of my cultural identity. Emotionally, mentally, physically and spiritually. I do not want to be erased nor do I want to erase the teachings and culture of my Father and my ancestors. (Young, 2005a, p. 45)

Marsha, too, did not want to erase the language, teachings, and cultures of her parents and ancestors. As she and I continued to engage in narrative inquiry our tensions began to seep together – Marsha's, because Lizzy, as a child of five, was tested and through which, her teacher's earlier stories of Lizzy seemed to shift from seeing her as a 'positive' and 'bright' child with highly developed 'etiquette and protocols' to then only as a child whom was 'easily distracted' – and mine, as I remembered and wondered about my complicity in assessment practices that also, although in ways very different from Mary, Marsha, and Lizzy erased the language, teachings, and cultures of myself, my parents, and ancestors – and maybe, too – the languages, teachings, and cultures of children, youth, families, communities, and adult students.

Early in Trudy's and my offering the Assessment as Pimosayta course, we asked Anishinabe Elder Stan Peltier to guide us. We knew we needed his wisdom of pimosayta and pimatisiwin so that we could begin and continue the course in good ways. We also asked Métis Cree Elder Gloria Laird and Cree Knowledge and Language Keeper Dr. Patsy Steinhauer to share their wisdom with the students and us. Some months have now passed since Trudy, the students, and me were privileged by the wisdom Stan, Gloria, and Patsy shared. As I think more presently with their coming alongside us, I am remembering Mary's collaborating with colleagues and me as she came to the University of Regina for a yearly visit. When Mary was with me and the students I was alongside, she always invited us into a talking circle - that often circled twice so we could live out her practicing her knowing of the relationally ethical process of narrative inquiry as drawing us into "talk[ing] back and forth" with one another's stories as a way "to connect ... [our lives] in a respectful and special manner, in a circular way" (Young, 2005a, pp. 143-144). As I remember and think with these yearly experiences alongside my experiences alongside Marsha and then alongside Trudy, students, Stan, Gloria, and Patsy, I can almost feel the warmth of the rock Mary held as she talked and then pressed into the hands of the student to her left, which eventually came to me as the person sitting to her right side. Remembering the warmth of Mary's rock, and the stories she, students, and I talked back and forth with and that connected our lives in special and circular ways, I now have new wonders about place~land, intergenerational narrative reverberations, language, culture, and assessment making as life making.

Resonant Threads that Support Our Imagining Forward

As is shown in our earlier autobiographical narrative inquiries, through her stories and everyday living, Mary's teachings and our relationships with her supported us to gradually bring Indigenous ways of being, knowing, and doing alongside our practicing narrative inquiry as pedagogy. The space shaped in this meeting of relational ways of knowing, being, doing, and relating was key in supporting our and students' inquiring into assessment making as a wholistic process attentive to sustaining children's ongoing educative making of their lives in family, community, and school places. It was also in this space that we continued to grow toward living relationally ethical assessment making alongside graduate and undergraduate students.

In the development of and in our living of the course, the work of Mary, and Mary herself, was central. In trying to walk in a good way, as Mary encouraged, we recognized that this walking is always about process - we can

never say, 'There, I learned to walk in a good way,' because every situation and every person requires that we walk in a good way, but a different good way. We feel resonance between our trying to walk in many different good ways and Moore's (2017) idea of "assessment protocol" (p. 60). Her connecting assessment with protocol feels connected with assessment making as an ongoing process of staying attentive to the wholeness of each life in the making.

We see assessment making as one response to wonders about the dominant narrative of assessment in schooling landscapes. As we have taught the *Assessment as Pimosayta* course this is what we have been trying to do - to come alongside teachers (pre-service and in-service) to think narratively together about what walking in different good ways as we take up assessment making in many different good ways could shape, depending on each person and the context(s). It is in these ways that we imagine we might move closer to the healing and nourishing potential of education that the people who came alongside us in the course, either in person or through their writing or videos, called us to attend to. This healing and nourishing, too, is also not one-size-fits-all but a process slowly experienced through attentiveness to each individual and the stories they are living and telling, and that they imagine living and telling into the future.

Moore (2017) wrote about taking school into the community. Typically, it is the converse, with community being invited into the school, which privileges school. When schooling is privileged what does this mean for parents, families, and communities whose experiences with schooling have been miseducative? What does it mean for parents, families, and communities whose lives continue to be shaped by intergenerational narrative reverberations of schooling as trying to destroy their ways of being, knowing, and doing? By going to them, by coming alongside them, we start to enact a different kind of relationship that shapes different ways of being in schooling landscapes for children and youth, and too, adult students. What if we think with Kovach's understanding of research and play with her ideas in relation with assessment making: "story as method elevates ... [assessment making] from an extractive exercise serving the fragmentation of knowledge to a holistic endeavor that situates [assessment making] firmly within the nest of relationship" (as cited in Moore, 2017, p. 92). It is in these directions we imagine our teaching of the *Assessment as Pimosayta* course will move in our next offerings.

Acknowledgement:

With deep gratitude we acknowledge and give thanks for Anishinabe Elder Stanley Peltier, Métis Elder Gloria Laird, and Cree Knowledge and Language Keeper Dr. Patsy Steinhauer whose wisdom shaped the *Assessment of Pimosayta* course offered by Trudy and Janice. We, too, are deeply grateful to the Dean's Office, which provided financial support so we could live respectful protocols with Elder Stan, Elder Gloria, and Patsy. With deep gratitude we three, Trudy, Shaun, and Janice, acknowledge and give thanks for the past and ongoing presence and wisdom of Mary, *Singing Turtle Woman*, in our life making.

References

- Absolon, K. (2010). Indigenous Wholistic Theory: A Knowledge Set for Practice. *First Peoples Child & Family Review*, 14(1), 22–42.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Saskatoon, SK: Purich Publishing Ltd.
- Battiste, M., & Henderson, J.Y. (2000). *What is Indigenous knowledge?* Saskatoon, SK: Purich.
- Bouvier, R., & Karlenzig, B. (2006). Accountability and aboriginal education: Dilemmas, promises and challenges. In B. Anderson, R. Bouvier, V. Brouillette, R. Connell, N. Duceux, R. Hatcher, K. Jones, B. Karlenzig, S. Karpt, L. Kuehn, G. Martell, C.A. Spreen & S. Vally (Eds.), *Education's iron cage and its dismantling in the new global order* (pp. 15-33). Ottawa, ON: Canadian Centre for Policy Alternatives.
- Bruno, S. (2010). *Nehiyawiskwew Âcimowina: Attending to the silences in the lives of cree women in university*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Alberta, Edmonton, Canada.
- Cardinal, T. (2010). *For all my relations: An autobiographical narrative inquiry into the lived experiences of one aboriginal graduate student*. (Unpublished master's thesis). University of Alberta, Edmonton, Canada. Retrieved from: <https://era.library.ualberta.ca/items/fb90bbcc-429c-4a54-b5c3-af8889ac6cdc>. DOI: <https://doi.org/10.7939/R34H3D>
- Cardinal, T. (2011). Stepping-Stone or Saving Story? *LEARNing Landscapes*, 4(2), 79-91.
- Cardinal, T. M. (2014). *Composing lives: A narrative inquiry into aboriginal youth & families' stories to live by*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Alberta, Edmonton, Canada. Retrieved from

<https://era.library.ualberta.ca/items/141d223c-8db6-4563-9b23-87ffc39a0ec0>. DOI: <https://doi.org/10.7939/R39C6S71V>

- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 363-401). Toronto, ON: Macmillan.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., & Murphy, M. S. (2009). Relational ontological commitments in narrative research. *Educational Researcher*, 38, 598-602. DOI: 10.3102/0013189X09353940
- Clandinin, D. J., Murphy, M. S., Huber, J., & Murray Orr, A. (2010). Negotiating narrative inquiries: Living in a tension-filled midst. *Journal of Educational Research*, 103(2), 81-90. DOI: 10.1080/00220670903323404
- Claypool, T. R., & Preston, J. P. (2011). Redefining learning and assessment practices impacting aboriginal students: Considering aboriginal priorities via aboriginal and western worldviews. *in education*, 17(3), 84-95.
- Connelly, F. M., & D. J. Clandinin (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York, NY: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, Simon and Schuster Inc.
- Ermine, W. (1995). Aboriginal epistemology. In M. Battiste & J. Barman (Eds.), *First Nations education in Canada: The circle unfolds* (pp. 101-112). Vancouver, BC: UBC Press.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2017). *Deep learning. Engage the world change the world*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Goulet, L. M., & Goulet, K. N. (2014). *Teaching each other: Nehinuw concepts & Indigenous pedagogies*. Vancouver, B.C.: UBC Press.
- Hanohano, P. (1999). The spiritual imperative of native epistemology: Restoring harmony and balance to education. *Canadian Journal of Native Education*, 23(2), 206-219.
- Huber, J. (1992). *Voice as evaluation: Narratives of experience*. (Unpublished master's thesis). University of Alberta, Edmonton, Canada. Retrieved from <https://era.library.ualberta.ca/items/1c47f7dc-42dd-4e87-a87f-7c6576942122>. DOI: <https://doi.org/10.7939/R32N4ZN8H>
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as

- pedagogy in education: The extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37(1), 212-242. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/24641962>
- Huber, J., Murphy, M. S., & Clandinin, D. J. (2011). *Places of curriculum making: Narrative inquiries into children's lives in motion*. Bingley, UK: Emerald Group Pub. Limited.
- Kirkness, V. J., & Barnhardt, R. (2016). First nations and higher education: The four R's—Respect, relevance, reciprocity, responsibility. *Journal of College and University Student Housing*, 42(2), 94-109.
- Lambe, J. (2003). Indigenous education, mainstream education, and native studies: Some considerations when incorporating indigenous pedagogy into native studies. *American Indian Quarterly*, (1/2), 308-324. DOI: 10.1353/aiq.2004.0046
- Latremouille, J. M., Bell, A., Kasamali, Z., Krahn, M., Tait, L., & Donald, D. (2016). kistikwānihk êsko kitêhk: Storying holistic understandings in education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 14(1), 8-22.
- Lessard, S. (2010). "Two-stones" stories: Shared teachings through the narrative experiences of early school leavers. (Unpublished master's thesis). University of Alberta, Edmonton, Canada. Retrieved from <https://era.library.ualberta.ca/items/96a36bc9-0977-4e75-96b8-333e48efe235>. DOI: <https://doi.org/10.7939/R34D4R>
- Lessard, S. (2014). *Red worn runners. A narrative inquiry into the stories of aboriginal youth and families in urban settings*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Alberta, Edmonton, Canada. Retrieved from <https://era.library.ualberta.ca/items/8ff0c378-47eb-4a5d-926f-ce0070f19115>. DOI: <https://doi.org/10.7939/R33R0Q12G>
- Lugones, M. (1987). Playfulness, "world"-travelling, and loving perception. *Hypatia*, 2(2), 3-19. DOI:10.1111/j.1527-2001.1987.tb01062.x
- McNally, M. D. (2004). Indigenous pedagogy in the classroom: A service learning model for discussion. *American Indian Quarterly*, (3/4), 604-617. DOI: [10.1353/aiq.2004.0102](https://doi.org/10.1353/aiq.2004.0102)
- Meyer, M. A. (2010, Oct 22). *Manu aluli meyer on epistemology*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=lmJJiIbDzc>
- Moore, S. (2017). *Trickster chases the tale of education*. McGill-Queen's Press-MQUP.

- Murphy, M.S. (2010). Report card poetry In C. J. Craig & L. F. Deretchin (Eds.), *Teacher Education Yearbook XX* (pp. 245-261). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Peltier, S. (2017). An Anishinaabe perspective on children's language learning to inform "seeing the aboriginal child". *Language and Literacy*, 19(2), 4-19. DOI: <https://doi.org/10.20360/G2N95C>
- Rameka, L. (2007). Māori Approaches to Assessment. *Canadian Journal of Native Education*, 30(1), 126-144.
- Steeves, P., Yeom, J., Pushor, D., Nelson, C., Mwebi, B., Murray Orr, A., Murphy, M. S., Glanfield, F., Huber, J., & Clandinin, D. J. (2009). The research issues table: A place of possibility for the education of teacher educators. In C. Craig & L. F. Deretchin (Eds.), *Teacher learning in small group settings: Teacher education yearbook XVII* (pp. 303-320). New York, NY: Scarecrow Education/Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Steinhauer, E., Cardinal, T., Higgins, M., Madden, B., Steinhauer, N., Steinhauer, P., Underwood, M., Wolfe A., & Cardinal, B. (in press). Thinking with Kihkipiw: Exploring an indigenous theory of assessment and evaluation for teacher education. In C. Meek & M. Pickering (Eds.), *Decolonizing and Indigenizing Education in Canada*. Toronto, ON: Canadian Scholars.
- Swanson, C. P. E. (2013). *An autobiographical narrative inquiry into the lived tensions between familial and school curriculum making worlds*. (Unpublished master's thesis). University of Alberta, Edmonton, Canada. Retrieved from <https://era.library.ualberta.ca/items/2288398d-148d-4aac-83ed-2295083678c5>. DOI: <https://doi.org/10.7939/R3K127>
- Swanson, C. (2019). *A narrative inquiry alongside the familial curriculum making experiences of urban indigenous children and families*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Alberta, Edmonton, Canada. Retrieved from <https://era.library.ualberta.ca/items/8ad5b984-775e-46f5-bbb0-bc87b086383f>. DOI: <https://doi.org/10.7939/r3-gsh5-2436>
- Truth and Reconciliation Commission of Canada. (2015). *Final Report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada Volume One: Summary Honouring the Truth, Reconciling for the Future*. Toronto, ON: James Lorimer & Company Ltd.
- Whelan, K. (1999). Traveler on a journey. In F. M. Connelly & D. J. Clandinin (Eds.), *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*

(pp. 20-31). New York, NY: Teachers College Press.

Wilson, S. (2001). *Research is ceremony: Indigenous research methods*. Halifax, NS: Fernwood.

Young, M. I. (2003). *Pimatisiwin: Walking in a good way: A narrative inquiry into language as Identity*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Alberta, Edmonton, Canada.

Young, M. (2005a). *Pimatisiwin: Walking in a good way: A narrative inquiry into language as identity*. Winnipeg, MB: Pemmican.

Young, M. (2005b). Is the Legacy of Residential Schools Relevant Today? *M.A.S.S (Manitoba Association of School Superintendents)*, Fall, 33, 36-38.

Interpretación y conversación en torno de relatos pedagógicos: hacia otra política de (re)conocimiento para la formación docente

Paula DÁVILA
Agustina ARGNANI
Daniel SUÁREZ

Datos de contacto:

Paula Dávila
Facultad de Filosofía y Letras -
Universidad de Buenos Aires
paulavdavila@gmail.com

Agustina Argnani
Facultad de Filosofía y Letras -
Universidad de Buenos Aires
agustina.argnani@gmail.com

Daniel Suárez
Facultad de Filosofía y Letras -
Universidad de Buenos Aires
danielhugosuarez@gmail.com

RESUMEN

En este artículo presentamos algunas reflexiones sobre las estrategias de formación, indagación y acción pedagógicas que tienen lugar en la “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”. Esta Red se ha desarrollado desde hace una década en un programa de Extensión Universitaria en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Mediante el estudio en profundidad de la experiencia de la Red, nos proponemos investigar qué sucede con el dispositivo de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas al ser desplegado en un ámbito específico de organización y trabajo en red, con el propósito de construir aportes para su redefinición. Tanto la edición pedagógica como la publicación y circulación de los relatos elaborados por docentes constituyen momentos del dispositivo y resultan centrales en los procesos de investigación-formación-acción participativa que se propone desplegar. Por ello, nos hemos propuesto estudiar sus potencialidades, alcances y límites en la consolidación de colectivos y redes docentes entendidos como formas de organización y de trabajo co-participativo entre diversos sujetos de conocimiento para la producción de saber pedagógico.

Interesa explorar las posibilidades y los alcances de la co-construcción de comprensiones pedagógicas y la elaboración co-participada de discursos y saberes críticos y revisar la secuencia convencional que posiciona al campo académico como intérprete o analista que interviene sobre los relatos docentes, confinándolos a ser tan solo fuentes de investigaciones. Para eso, no solo atenderemos a dimensiones de orden ético, sino también de carácter epistemológico y político.

PALABRAS CLAVE: formación docente; redes pedagógicas; investigación biográfico-narrativa; relatos.

Interpretation and conversation about pedagogical stories: towards another knowledge policy for teacher training

ABSTRACT

In this article we present some reflections on the strategies of formation, inquiry and pedagogical action that take place in the "Teacher Training Network and Pedagogical Narratives". This Network has been developed for a decade in a University Extension Program at Buenos Aires University.

Through an in-depth study of the Network's experience, we intend to investigate what happens with the strategy of Narrative Documentation of Pedagogical Experiences when deployed in a specific field of organization and networking, with the purpose of building contributions for its redefinition. Both the pedagogical edition and the publication and circulation of the stories prepared by teachers are moments of this strategy. Therefore, we have proposed to study their potential, scope and limits in the consolidation of groups and educational networks as forms of organization and co-participatory work among various knowledge subjects for the production of pedagogical knowledge.

We are interested in exploring the possibilities of the co-construction of pedagogical understandings and the co-participated development of critical speeches and knowledge and to review the conventional sequence that positions the academic field as an interpreter or analyst that intervenes on teaching stories, confining them to being only sources of research. For that, we will not only analyze ethical dimensions, but also epistemological and political.

KEYWORDS: teacher training; pedagogical networks; biographical-narrative research; stories

Introducción

En este trabajo exploramos el espacio que se configura a partir del propósito de narrar la experiencia educativa por parte de los docentes que las transitan y las hacen. Pretendemos indagar sobre sus contribuciones al campo de formación de docentes, la investigación educativa y la intervención colectiva en el campo de la pedagogía. Presentamos para eso algunas reflexiones sobre las estrategias de formación, indagación y acción pedagógicas que tienen lugar en la "Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas". Desde hace casi una década, esta Red se ha desarrollado mediante un programa de Extensión Universitaria en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en el que mediante el trabajo coparticipado y en red fuimos desplegando una serie de proyectos de investigación-formación-acción docente en diversos territorios, a distintas escalas, y durante diferentes momentos.

La Red Formación Docente y Narrativas Pedagógicas congrega colectivos docentes que quieren explorar sus prácticas, saber más sobre ellas,

escribiendo relatos. Desde distintos ámbitos educativos que llamamos “Nodos”¹, encaran esta tarea a través del despliegue del dispositivo de *documentación narrativa de experiencias pedagógicas* (en adelante, DNEP).

La Red busca movilizar la reconstrucción de la memoria pedagógica de las prácticas educativas mediante la producción, circulación y publicación de relatos de experiencia escritos por docentes, que son elaborados mediante la investigación de la propia experiencia. En ese mismo proceso, se despliegan trayectos de formación horizontal entre pares y experiencias colectivas de desarrollo profesional docente en tanto que al indagar nuestros mundos pedagógicos, al investigar narrativamente sobre nuestro saber generado en nuestro trabajo docente cotidiano, al reflexionar colectivamente sobre nuestras prácticas, nos formamos y trans-formamos nuestro modo de ver, hacer y decir pedagógicos.

Claro que la formación de docentes en red, concebida de este modo, tiene características bastante singulares: los Nodos que la conforman, por su lado, participan de otros espacios y actividades y llevan adelante acciones en articulación con actores locales vinculados a las temáticas específicas y diferentes que cada colectivo docente define para su trabajo de indagación narrativa. Y al mismo tiempo, la Red en su conjunto participa de las acciones que encaran otras redes de docentes investigadores del país y de la región, con quienes viene sosteniendo un trabajo conjunto sin ánimo de acompañar u homogeneizar la heterogeneidad de ritmos, tiempos y sujetos implicados.

La intención de construir “redes de conocimientos” con otros colectivos se desprende del propósito y la necesidad de aprender también de los aportes del campo pedagógico y académico latinoamericano. Las redes pedagógicas que vienen conformándose en nuestra región constituyen espacios de construcción en tanto configuran un entramado de experiencias, relaciones y sentidos en el cual sujetos, instituciones y grupos redefinen su propia identidad desde la participación activa y la articulación con otros.

En este artículo, y a partir del trabajo de la Red desde un programa de extensión universitaria (que está inevitablemente vinculado con el trabajo de investigación que venimos desarrollando desde hace más de quince años en el marco de proyectos de la Programación UBACyT²), describiremos y

¹ Denominamos *colectivos de docentes narradores* al conjunto de docentes, educadores y estudiantes que participa de instancias de escritura, lectura, intercambios y reflexión pedagógica, en el marco del dispositivo de DNEP. Dichos colectivos están situados en diferentes espacios y tiempos institucionales, organizacionales y sociales, que denominamos *nodos*. Los nodos que actualmente componen la Red son: Instituto Superior de Formación Docente N° 100 y CIIE de Avellaneda; Instituto Superior de Formación Docente N° 54 de Florencio Varela; Instituto Superior de Formación Docente N° 11 de Lanús; Narrativas al Sur; Grupo Andares y Pensares; Centro Universitario Municipal San Fernando; colectivos de La Matanza, todos ellos en distintas localidades del conurbano de la provincia de Buenos Aires; Facultad de Periodismo de la Universidad Nacional de La Plata; Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación (ISTLyR) y ENS N° 1 en Lenguas Vivas, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Red Salesiana de Educación Superior; Facultad de Ingeniería de la Universidad de Jujuy y Asociación de Docentes Provinciales de Salta.

² Solo por dar algunos ejemplos, nombramos aquí los dos últimos proyectos de la programación científica de la Universidad de Buenos Aires: “Discursos, sujetos y prácticas en la conformación del

problematizaremos qué acontece cuando ese ejercicio narrativo tiene lugar en colectivos de docentes (que a su vez conforman redes más amplias) que se sienten provocados a producir saberes para transformar las prácticas educativas que generen ciertas interrupciones para pensar en otra políticas de conocimiento y reconocimiento pedagógico y, por ende, otras políticas de formación para el profesorado. En el marco de este artículo, nos vamos a abocar a exponer y problematizar dos momentos clave del itinerario de trabajo: los procesos de *edición pedagógica* de relatos y de la *puesta en circulación* del saber producido colectivamente (Suárez, 2011).

Nos propusimos investigar, por medio del estudio profundo de la experiencia de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, qué ocurre con el dispositivo de DNEP cuando es puesto en marcha en un ámbito específico de organización y trabajo *en red*. Tanto la edición pedagógica como la publicación y circulación organizan momentos específicos del dispositivo de documentación narrativa y son medulares en los procesos de *investigación-formación-acción* participativa que él se propone transitar. Es por esta razón que nos hemos interesado por indagar sus potencialidades, alcances y límites en la creación, desarrollo y consolidación de los colectivos y las redes docentes, al concebirlas como formas de organización colectivas, descentradas, horizontales para el trabajo co-participativo entre diversos sujetos de conocimiento para la producción de saber pedagógico (Suárez, 2009).

Para abordar el momento de la edición pedagógica, orientaremos nuestras preguntas hacia la problematización del trabajo interpretativo (analítico y sintético) de/con/desde/en torno de los relatos de experiencias escritos (y leídos, comentados, conversados, re-escritos) por docentes en colectivos de la mencionada red. Desde la experiencia desplegada allí, nuestra presentación se interrogará sobre la viabilidad metodológica, epistemológica y política de una “hermenéutica colectiva” entre docentes narradores e investigadores académicos; una conversación plural que redistribuya “el deseo de dar sentido” entre los interlocutores y que entrame un “campo de inteligibilidad” entre las interpretaciones puestas a jugar en y a partir de los relatos docentes.

Para llevar adelante el estudio de las acciones de intervención en el debate público educativo promovidas por la Red, esto es, el momento de *publicación y circulación*, fue necesario encarar una reconstrucción narrativa, a partir del análisis y la sistematización de relatos producidos por docentes y coordinadores participantes, de registros de campo, de informes y publicaciones, de la experiencia de la Red de llevar adelante la publicación y circulación de los relatos pedagógicos. Complementariamente a la pregunta sobre una posible “hermenéutica colectiva”, cuestionaremos la secuencia

campo pedagógico. Sentidos y disputas contemporáneas en torno del conocimiento educativo, las desigualdades y diferencias y la formación y el trabajo docentes” (UBACyT 2018-2020 Grupos consolidados); “La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación” (UBACyT 2014–2017 Grupos Consolidados) y “La construcción social del cambio educativo. Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico” (UBACyT 2011-2014 GC), dirigidos por Daniel H. Suárez.

convencional que posiciona al campo académico como intérprete o analista que interviene sobre los relatos docentes, confinándolos a ser tan solo fuentes de investigaciones. Para eso, no solo atenderemos a dimensiones de orden ético, sino también de carácter epistemológico y político.

Finalmente, argumentaremos a favor de otra política para el trabajo interpretativo en torno de los relatos, que explore las posibilidades y los alcances de la co-construcción de comprensiones pedagógicas y la elaboración co-participada de discursos y saberes críticos como modo de pensar otra política de la formación docente radicalmente distinta a la ha venido hegemonizando este campo.

La edición pedagógica de relatos docentes como “hermenéutica colectiva”

Enmarcamos a la DNEP en el campo de la investigación educativa como una modalidad singular de indagación narrativa e interpretativa para la reconstrucción, la disposición pública y la posibilidad de tornar críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas de los docentes. ¿Cómo y cuándo se da este proceso? Entendemos que cuando escriben, leen, comentan sus textos, los interrogan, los reescriben y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas que van documentando en sus relatos de historias pedagógicas vividas. Por esta razón, el trabajo se orienta a la producción estos de relatos pedagógicos en los que los docentes dan cuenta de cómo estructuran sus vidas profesionales, cómo dan sentido a sus prácticas educativas, a través de la indagación de las propias experiencias, de su documentación narrativa, de su circulación y puesta en debate (Suárez, 2009).

Es por ello que la DNEP se propone ser una modalidad participativa de investigación-formación-acción que dé apertura a una conversación entre los sujetos participantes (docentes e investigadores), y un espacio de formación e intervención en el debate pedagógico público. En otras palabras, se trata de generar un espacio de trabajo coparticipado que estimule la conformación de colectivos de docentes narradores, como comunidades de interpretación pedagógica donde se construyan relaciones de horizontalidad y reciprocidad.

Congregados en colectivos -y con la colaboración de investigadores que coordinan la puesta en marcha del itinerario de DNEP-, los docentes al narrar subrayan determinados aspectos, resaltan algunos, omiten o secuencian los momentos de la historia de un modo particular. A partir de esas decisiones tomadas por el narrador, a partir de los comentarios de sus colegas, el relato reconstruye los sentidos que ha otorgado a su vivencia. Este trabajo hermenéutico exige un conocimiento profundo acerca de lo que se desea transmitir, y un trabajo de lecturas, comentarios y reescrituras para encontrar la forma más adecuada de construir un relato que pretende ser, al mismo tiempo, reflexivo, traducible y comunicable (Suárez, 2009). Este momento, al que llamamos *edición pedagógica*, se trata de la instancia en que los docentes escriben y reescriben versiones sucesivas y recursivas de sus relatos y en la que, a través de un encadenamiento de operaciones -lecturas y

relecturas, conversaciones y comentarios interpretativos, preguntas y sugerencias de otros docentes– indagan y dan sentido a los sucesos vividos en ámbitos educativos.³

Ahora bien, ¿qué ocurre en este momento de edición pedagógica de los relatos de experiencia?, ¿por qué decir que los docentes al narrar, al relatar, al reescribir y releer sus escritos colectivamente, investigan sus prácticas?, ¿qué significa indagar escribiendo relatos?, ¿por qué y para qué examinar y problematizar las propias experiencias docentes de esta manera? Estos interrogantes suponen que este dispositivo es en sí mismo susceptible de ser reflexionado, problematizado.

Al resituar en el centro a la experiencia y a los sujetos –en franca oposición con algunos de los modos convencionales de investigar– la propuesta consiste en acercarse desde y en la experiencia que implica indagar con otros sus propias experiencias pedagógicas: un acercamiento experiencial (Contreras y Pérez de Lara, 2010), para el cual es necesario desestimar cualquier voluntad de conservar una fidelidad o pureza metodológica y, en su lugar, de servirse de una pluralidad de perspectivas y discursos. En este sentido, el dispositivo abreva y se informa en la investigación (auto)biográfica y narrativa en educación, en la investigación-acción docente y en la investigación-acción participativa⁴. Sus aportaciones han venido siendo centrales a la hora de abordar el examen de los procesos de mediación que tienen lugar entre las sucesivas y recursivas reescrituras de relatos de experiencia pedagógica por parte de docentes y a describir en profundidad tales procesos.

La comprobación de que la configuración de las relaciones y jerarquías político-institucionales tradicionalmente establecidas en el campo educativo entorpecen la posibilidad de los docentes de participar en la producción legitimada de saberes pedagógicos nos ha incitado a emprender la búsqueda de aquellas cuestiones que viabilizan una producción co-participada de saberes, entre investigadores y docentes, así como de otro tipo de relaciones entre ellos. Partimos de la premisa de que esto empuja consigo un cuestionamiento de las posiciones desiguales dadas a los sujetos que han venido siendo hegemónicas en el campo pedagógico; de los supuestos epistemológicos, de las lógicas de producción y circulación de los saberes. Incluso, las denominaciones diferenciadas de investigadores y docentes continúan dando cuenta de una desigualdad. Por eso, argumentamos sobre la necesidad de encontrar otro modo de nombrar las posiciones de unos y

³ Para ver más sobre DNEP en profundidad, ver *cfr.* Suárez, 2009 y 2017. Y para ver más en detalle sobre edición pedagógica en el marco de la DNEP, ver Dávila, 2014.

⁴ Esta línea de trabajo está siendo desarrollada desde los primeros años de la década del 2000 en Argentina, a través de una serie de diversos proyectos de investigación educativa y pedagógica que combinan principios teóricos y metodológicos de la etnografía de la educación (Batallán, 1988 y 2007), de la investigación cualitativa y narrativa de las prácticas escolares (Bolívar, 2002; Connelly y Clandinin, 1995 y 2000; Contreras, 2010 y 2016; Gudmundsdottir, 1998; McEwan, 1998 y Rivas, 2007 y 2009); de la investigación (auto)biográfica (Alliaud, 2006; Delory-Momberger, 2009; Souza, 2011; Passeggi, 2010), de la investigación acción docente y de la investigación participante (Carr y Kemmis, 1987; Kincheloe, 2001 y Anderson y Herr, 2007) y de la sistematización de experiencias (Jara, 1996).

otros ya que, si bien practican funciones diferenciadas en el marco del dispositivo (los primeros investigan al propio dispositivo coordinándolo y los segundos investigan sus prácticas pedagógicas narrando sus experiencias, al tiempo que ambos se forman), se trata siempre de un proceso co-participado en el que, precisamente, estas posiciones desiguales se ven cuestionadas (Dávila, 2014).

Ahora bien, para progresar en la producción de conocimiento sobre la edición pedagógica nos hemos basado principalmente en la interpretación de las transformaciones de los relatos a lo largo de sus distintas versiones o reescrituras y, a su vez, en el análisis de los ‘textos’ interpretativos producto de las lecturas y relecturas -es decir, de los comentarios de los docentes del colectivo y de los coordinadores investigadores del dispositivo- con el fin de ponderar su incidencia en el despliegue de procesos de formación horizontal y de reflexión sobre la propia experiencia pedagógica reconstruida narrativamente en relatos. Y además, nos propusimos describir las características que adoptó su dinámica, los sujetos implicados en ella, las relaciones entre esos sujetos y los rasgos que adquirió este proceso colectivo.

Como se mencionó anteriormente, una de las preocupaciones tenía que ver con tensionar las lógicas de producción, validación y circulación de los saberes y las posiciones asignadas a los sujetos que venían siendo hegemónicas en el pensamiento pedagógico: la partición entre expertos y prácticos; la jerarquización entre sus saberes y la legitimación del saber de los primeros y la descalificación del de los segundos. De este modo, el propósito de nuestra indagación fue gestándose en torno a la idea de seguir reelaborando y profundizando el dispositivo de DNEP teniendo como horizonte explorar en él nuevas potencialidades: ¿qué es aquello, del orden de lo reflexivo, que tiene lugar en lo que acontece entre docentes durante la edición pedagógica de relatos? ¿De qué modo podríamos acceder a vislumbrar y dar cuenta de tales procesos reflexivos y sus contenidos? ¿Qué implicaría este modo de reconstruir, indagar e interpelar las propias prácticas por parte de los docentes para la reconfiguración de escenarios, sujetos y relaciones en el campo de la formación docente?

El análisis crítico del momento que llamamos edición pedagógica de relatos de experiencias supuso el esfuerzo de sistematizar y vincular, analizar e interpretar, las transformaciones de los relatos -y sus sentidos pedagógicos- a lo largo de las sucesivas reescrituras. Es en esta tarea, casi artesanal, donde puede comenzar a visualizarse con nitidez aquello del orden de lo reflexivo que va generándose alrededor de las distintas versiones que los docentes van escribiendo de sus relatos de experiencia pedagógica. Esa reflexión, que va de la mano de un proceso de transformación, va tornándose al mismo tiempo -o por ello mismo- en construcción de saber pedagógico (Dávila, 2014). A su vez, los colectivos de docentes que escriben sus relatos son colectivos en construcción, y por tanto, las relaciones de confianza y de empatía se van también consolidando.

Construir una relación productiva y formativa en el colectivo implica que todos, en distintos momentos, adoptan posiciones diferentes: la de escritores, la de lectores, la de editores; quien lee y edita también escribe su propio relato. El valor de los comentarios es que ayudan a pensar, a darse cuenta de

aquellas cosas que suelen darse por sentadas, que están naturalizadas o, tal vez, invisibilizadas en los escritos. Colaboran en las decisiones de escritura; para conmovir certezas, promover el debate, desentramar problemas. El comentario es una herramienta de indagación y de reflexión. El papel de editor pedagógico solo puede desempeñarlo alguien que ha estado involucrado en todo el proceso, como activo participante; es alguien que pertenece a la misma comunidad de prácticas y discursos y que ha ido ocupando, en distintos momentos, posiciones diferentes: la de docente narrador –indagador de sus propias prácticas–, la de docente lector e interpretador de relatos pedagógicos, la de docente comentador de las producciones textuales de los otros docentes participantes del colectivo y la de receptor de comentarios de otros.

Un texto de experiencia es aquel sobre el que se vuelve infinidad de veces, se repiensa, se enriquece y, en ese proceso, estimula la indagación y la reflexión pedagógica como modo de formación y desarrollo profesional docente. El proceso de construcción de los relatos no compromete únicamente una instancia de formación individual sino fundamentalmente colectiva: supone un trayecto de formación horizontal para los participantes, al tiempo que se van construyendo, reconstruyendo y problematizando una riqueza de saberes y experiencias que comúnmente son inadvertidos, subestimados y que quedan aislados sin posibilidades de ser comunicados. Se pone en tensión tanto el conocimiento de los especialistas, verificado oficialmente, como la sabiduría práctica de los docentes. Pero lo más importante es que favorece la construcción de espacios colectivos, de un espacio común.

Las formas de escribir, de leer y de interpretar, a través de sus propias palabras y formas de contar, han propiciado un espacio en el que los docentes-investigadores pueden tensionar sus certezas, desarmar sus prejuicios y abrirse a modos de reflexionar, de construir saber y de formarse más complejos y para adoptar, de esa manera, una postura crítica que contribuye a una comprensión más elaborada de su práctica. El carácter experiencial que aquí asume la constitución del saber implica reconocer su proceso de construcción social ligado a la acción, históricamente situado y, por tanto, contingente. El saber aparece así ligado a la comunidad que le da legitimidad institucional, profesional, social y política, y también al poder, al actuar y al hacer. Y esto comporta una estrategia de formación, en tanto que permite resignificar y reorientar las prácticas de manera reflexiva y crítica revisitando, incluso, aquellos saberes, normas, valores y reglas contruidos a lo largo de la formación social y el desarrollo profesional docente. Así, además de presentarse como una estrategia de formación horizontal y de desarrollo profesional de docentes, la DNEP lo hace como una particular modalidad de investigación: participante, cualitativa, narrativa, interpretativa y (auto)biográfica, entre docentes (Suárez, 2007 y 2009).

La publicación y circulación de los relatos pedagógicos como momentos de trabajo interpretativo co-participativo

¿Cuándo un relato escrito por un docente que ha transitado un itinerario como el que hemos descripto hasta aquí se convierte en un documento narrativo de experiencia pedagógica? Una vez que este relato se vuelva público, comience a circular por circuitos ideados y planeados por el mismo colectivo en el que esa narrativa se construyó. Cuando, de este modo, las historias de enseñanza se convierten en documentos, los docentes narradores se tornan autores de textos que dan cuenta de sus experiencias y saberes. Al intervenir desde sus propios relatos en el debate público y especializado sobre la educación, los colectivos docentes promueven la recreación del pensamiento pedagógico, otorgando nuevos sentidos al desarrollo profesional entre docentes por medio de la conversación y el debate sobre aquello reconstruido y documentado narrativamente (Suárez, 2007 y 2009). La voz de los docentes se abre paso y se dispone al intercambio, a la pregunta, a la crítica. Ya no está resguardada en el interior del colectivo, ni protegida por esa “comunidad de atención mutua” (Connelly y Clandinin, 1995) construida a lo largo del proceso de escritura. Se opera aquí un nuevo reposicionamiento colectivo de la docencia en el entramado de relaciones de poder y de saber del campo pedagógico.

Por eso decimos que el dispositivo de DNEP concibe el componente de la *acción*: en primer lugar, la intervención de los docentes en el debate educativo público conlleva una recreación del pensamiento pedagógico y de las políticas de conocimiento que configuran dicho campo. Y esto porque los procesos de trabajo abiertos en los colectivos docentes hacen posible una redefinición de los modos de conocer y de generar saber y de las formas de validación de ese saber reconstruido de manera narrativa. En segundo lugar, la acción es entendida en tanto movilización política e intelectual de los docentes en su participación en colectivos y redes pedagógicas. En los colectivos “enredados” tienden a confluir voluntades e intereses específicos en función de la definición de objetivos comunes; se asumen compromisos colectivos para la reflexión, la formación y la investigación; se reconocen las responsabilidades compartidas y se abrazan las diferencias, ya sean teóricas, metodológicas, pedagógicas o políticas (Suárez y Argnani, 2011).

Como hemos mencionado, el dispositivo especifica condiciones y delimita un marco de trabajo que habilite los tiempos, los espacios y los recursos teóricos y metodológicos para la producción de los documentos narrativos. Y viene siendo pensado, puesto a prueba y redefinido en distintos proyectos desarrollados desde diversos espacios educativos. Cada vez se va enriqueciendo de aportes y miradas diversas. Por ello es que decimos que se trata de un proceso de experimentación metodológica (en tanto proceso recursivo de investigación e intervención del dispositivo en cuestión). Para ello, venimos sosteniendo de manera simultánea y paralela, procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas de docentes en colectivos anclados en distintos nodos, y procesos de documentación pedagógica de las experiencias formativas y de acompañamiento de los

coordinadores que orientan dichos colectivos. Esto permite pensar la formación como un trabajo *en red*, marcado por la confluencia de perspectivas, trayectorias y contextos institucionales diversos y, asimismo, favorece la reflexión sobre las condiciones de producción de saber pedagógico que se configuran en cada uno de los Nodos, alojados en escenarios institucionales y organizacionales heterogéneos: qué sucede en los nodos que están alojados en los institutos superiores de formación docente; qué pasa en aquellos que están en instancias municipales; qué acontece de singular en los nodos que despliegan sus acciones en universidades. Permite, también, atender a las peculiaridades de los docentes participantes, sus demandas e inquietudes (Argnani, 2014).

Para poder dar cuenta de por qué el momento de *publicación y circulación* implica acciones de intervención en el debate público educativo promovidas por la Red, fue necesario emprender una reconstrucción narrativa de la experiencia de la Red, en la que escribimos y re-escribimos su historia⁵ y nos dedicamos a revisar el proceso de experimentación metodológica con el dispositivo y los sentidos construidos en torno a ella. Pero son tanto las narraciones de las/los participantes como de las/los investigadoras/es las que se convierten en una construcción y reconstrucción narrativa compartida (Connelly y Clandinin, 1995).

El relato de la experiencia del despliegue de la Red buscó ser plurívoco y enlazar múltiples relatos, dar cuenta de los diversos materiales producidos y de las múltiples experiencias y actividades que tuvieron lugar en ella. Y, a su vez, ese relato quiso ofrecer las conceptualizaciones desplegadas y los problemas construidos a lo largo de la experimentación metodológica con el dispositivo. “...dar vida a la propia vivencia de aprendizaje; mostrar las relaciones entre lo experimentado, el proceso subjetivo allí presente y las cuestiones que se han abierto” (Contreras y Pérez de Lara, 2010:68).

En este recorrido fuimos elaborando preguntas referidas a la *publicación y circulación* atendiendo a las voces de los participantes y a la comunidad de discursos y prácticas de los diversos actores; a las condiciones de producción y recepción en el campo pedagógico del saber producido; y a los criterios que validan dicha producción. A lo largo del proceso de trabajo impulsado por la

⁵ Es posible contar la historia del dispositivo de documentación narrativa puesto en marcha en un proceso en red porque existen insumos, documentos y fuentes: materiales documentales que fueron elaborados con fines de diseño y evaluación de líneas de acción en el marco de la extensión universitaria (proyectos, informes de gestión y evaluaciones de esos proyectos, de programas de seminarios, de seminarios talleres, cursos, ateneos, etc.). Otros, por su parte, fueron producidos en el despliegue mismo del dispositivo de trabajo como consecuencia de su propia dinámica de indagación y documentación. Algunos de los documentos y fuentes de este tipo son: relatos de coordinadores de documentación narrativa y de docentes narradores acerca de algún proceso de documentación narrativa en particular (que denominamos “metarrelatos”); comentarios e intercambios escritos por distintos actores sobre esos relatos; ponencias y artículos; conversaciones en encuentros, seminarios de formación, ateneos de docentes narradores desgrabadas o registradas de forma escrita; reuniones del equipo de investigación y coordinación registradas por escrito; entrevistas a informantes clave; e intercambios virtuales entre sujetos participantes.

Red pudimos advertir que los colectivos y redes se configuran como ámbitos fundamentales para la circulación especializada de los saberes producidos y la discusión sobre las “reglas de juego” de recepción de los mismos. Este tema es un punto central de la agenda de las redes pedagógicas, ya que allí confluyen las diversas perspectivas, intereses y formas de producción y validación de cada uno de los actores involucrados y, a su vez, es necesario que todas estas posiciones y desarrollos sean discutidos y puestos en consideración de cara a su validación en el campo pedagógico (Suárez, Argnani y Dávila, 2017).

En relación con los criterios de publicación y el consecuente pasaje a constituirse como documento pedagógico, la DNEP sustenta que la validación del relato -como portador de saberes pedagógicos y como muestra de un proceso formativo- se realiza en primera instancia por los integrantes del colectivo al final del proceso de escritura. Es el propio colectivo quien evalúa cuál es el avance de los textos producidos y se identifica el grado de edición pedagógica que requieren antes de ser publicados (si se trata de una edición fuerte o moderada o si se encuentra en condiciones de ser publicado⁶); también decide cuándo y cómo publicar el relato; define los criterios y pautas de publicación y precisa un ámbito propicio para la conversación, donde se habilite la discusión y las voces de los participantes como expertos. Reflexionar sobre cómo puede la palabra del docente circular en el espacio público e indagar e idear formas de intervención en consonancia con este encuadre, hacen parte del proceso de formación atravesado por los docentes. Pero ¿cómo se tramita esto en una instancia de red, más allá de lo trabajado y definido al interior de cada colectivo docente?

La toma de decisiones respecto de la puesta a disposición de los relatos en los espacios de publicación conjuntos (ateneos y seminarios itinerantes) se ha centrado en la comunicabilidad del relato y en la pertinencia de su publicación en función de las preguntas: ¿es pedagógicamente significativo lo que se relata? ¿Da cuenta de lo que pasó y le pasó a su protagonista? ¿Es potente el relato en términos de promover la reflexión, esto es, invita al intercambio y debate en torno de una tematización pedagógica específica? Se suman a estas preguntas las condiciones institucionales, los intereses, necesidades y demandas de cada uno de los nodos, así como de los docentes que participan de sus colectivos de narradores. Es pertinente agregar que estos interrogantes no pueden ser resueltos individualmente ni definirse a priori qué se entiende por “pedagógicamente significativo” o con qué ítemes predefinir si un relato promueve “la reflexión pedagógica”. A partir de reconocer que la publicación también es un momento formativo de relevancia y significatividad dentro del dispositivo –en tanto que permite a los docentes asumir otras tareas y fortalecerse como colectivo que define, reflexiona y debate acerca de los modos más pertinentes de inscribir su palabra y saber pedagógicos en el espacio público– se abordó la necesidad de pensar el armado de un comité editorial integrado por diferentes actores de la Red. Se

⁶ Este proceso se diferencia de una tradicional “corrección de estilo”: si bien son consideradas las reglas de estilo, ellas son aplicadas de modo complementario y en sintonía con la edición pedagógica final de cada relato singular.

buscó, con esto, tornar más polifónicas las discusiones y atender a consideraciones de los docentes narradores y extender, de este modo, su participación.

La organización en red permitió reconocer y consolidar el encuentro y la conversación como dispositivos del trabajo. La publicación asumió principalmente la modalidad de ateneos de docentes narradores, y fue adquiriendo características bien diferentes a los de una publicación impresa (o virtual) en la que se pierde el control no solo sobre los caminos que toma el relato, sino sobre las lecturas que de él se hagan, sus usos o interpretaciones. Para el desarrollo de ateneos, la posibilidad de una instancia de encuentro entre perspectivas y experiencias plurales de los participantes y sus instituciones resultaron insumos fundamentales y objeto de reflexión en los procesos formativos. Y a su vez, los espacios de publicación, debate y discusión pedagógicos, donde las voces de los docentes y los relatos de experiencias fueron cobrando centralidad, permitieron la conversación entre actores pedagógicos diversos, en una instancia conjunta de intercambio, interpretación y resignificación de las prácticas y saberes mediados por el relato.

De este modo, la conversación puede ser entendida como parte de la generación de condiciones de recepción de los relatos ya que, en estos términos, configura un encuadre específico para acercarse, disponerse, y “encarar” la lectura y la reflexión pedagógica en torno de los relatos de experiencias.

Muy distante de los sentidos que tiene la publicación académica, la publicación en la Red asume como preocupación central la generación de condiciones de recepción, lo cual demanda de los docentes y coordinadores participantes una definición de los modos más pertinentes de inscribir su palabra en el espacio público e idear formas de intervención en consonancia con este encuadre. Esta preocupación da cuenta de una política de conocimiento que cuestiona el papel de intérprete o analista que el campo académico ha asumido sobre los relatos docentes, confinándolos a ser tan solo fuentes de investigaciones. No se trata, entonces, de generar circuitos paralelos ni reemplazar a los académicos sino de generar condiciones que permitan legitimar a los relatos de experiencias como portadores de saberes pedagógicos que puedan entrar en conversación y enriquecer las comprensiones (también las académicas) en torno de las problemáticas educativas desde las voces de sus protagonistas.

Hacia otra política de (re)conocimiento para la formación docente

La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas surge como tal a partir de la demanda, dispersa, de contar con espacios más sostenidos dedicados a la discusión pedagógica entre colegas, frente a la escasez de instancias de trabajo articulado entre actores pedagógicos diversos, y por el interés de discutir y problematizar la formación docente (en especial, de revisar en qué ámbitos podrían estar desarrollándose procesos formativos y de producción de saber pedagógicos). Por ello, la propuesta consistió en

configurar un espacio, al interior de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que albergara a docentes, investigadores, becarios, estudiantes y actores comunitarios preocupados por la indagación de las prácticas educativas y la intervención en el debate pedagógico desde la voz y la experiencia docentes. Que esta Red esté enlazada a otras más amplias y abarcativas, posibilita la generación de espacios de confluencia, que promueven así la transmisión e intercambio de saberes pedagógicos, con vistas a fortalecer y potenciar procesos para la docencia en Argentina y en Latinoamérica.

Gradualmente, puede decirse que existe una apropiación mayor del dispositivo de trabajo por parte de los distintos Nodos de la Red, lo que ha favorecido y consolidado un espacio de formación horizontal a través de procesos sistemáticos de indagación-formación-acción sobre las prácticas pedagógicas. En este sentido, el interés por conformar nuevos colectivos de docentes escritores/lectores y la efectiva incorporación de nuevos nodos y colectivos a la Red dan cuenta de que es percibida como un espacio de co-investigación y formación que permite potenciar el desarrollo de las actividades propias de cada institución u organización en la que se alojan los distintos nodos (Argnani, 2014 y Dávila y Argnani, 2015 y 2017).

Por otra parte, la Red no cesa en su esfuerzo por proyectar *otro* mapa de la formación docente y la investigación pedagógica, que permita pensarlas más allá de las definiciones, regiones o territorios “oficiales” en que se organiza y gobierna la educación y de las políticas de conocimiento hegemónicas en el campo educativo. Este mapa nos viene permitiendo visibilizar otros actores colectivos que se desempeñan como protagonistas en procesos formativos y de producción de saber pedagógico desde modalidades co-participativas de trabajo entre docentes. Y nos pone delante el desafío de seguir profundizando el trabajo de construcción e incorporación a estos dispositivos y modalidades criterios de validez específicos para la producción de saber pedagógico. Esta es una de las tareas nodales a emprender y sobre la cual continuar profundizando, ya que resulta fundamental que el saber pedagógico reconstruido a través de relatos de experiencia pueda conversar con otras formas de saber o de conocimiento educativo también disponibles en el campo educativo y social. Resulta indispensable, entonces, continuar la disputa por otra política de conocimiento y reconocimiento pedagógico para el trabajo interpretativo en torno de los relatos de experiencia. Un (re)conocimiento que atienda y explore las posibilidades y los alcances de las comprensiones pedagógicas, los discursos y los saberes producidos de modo co-participado y que se reconozca como parte un entramado plurívoco de interpretaciones puestas a jugar en y a partir de los relatos docentes.

Referencias

- Alliaud, A. (2006). Experiencia, narración y formación docente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 31, n. 1, p. 7-22, enero/jun.

- Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En Sverdlick, I. (comp.), *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Noveduc.
- Argnani, A. (2014). *Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estudio en caso*. (Tesis de Maestría). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia*. Antropología del trabajo en la escuela primaria. Buenos Aires: Paidós.
- Batallán, G. (1988). Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela. *Cuadernos de Formación Docente*, Universidad Nacional de Rosario, n. 5, p. 8-27.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Ciudad de México v. 4, n. 1, p. 40-65.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. et al., *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (2000). *Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.), *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata.
- Contreras, J. (2016). Profundizar narrativamente la educación. En: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EUEBA, p. 63-86
- Dávila, P. (2014). *Escribir e interpretar la experiencia docente: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas*. (Tesis de Maestría). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Dávila, P. y Argnani, A. (2015). Redes pedagógicas y colectivos docentes conformados en torno de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. En *Revista Linhas, Dossiê Narrativas, (auto)biografias e educação*, vol. 16, núm. 32, pp. 72-92.
- Dávila, P. y Argnani, A. (abril, 2017). *Tejiendo lazos y articulaciones: formación, investigación e intervención desde la extensión universitaria*. Trabajo

presentado en 1° Jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación. Secretaria de Asuntos Académicos, Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico. En: MCEWAN, Hunter y EGAN, Keeran. (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, p. 52-71.

Jara, O. (1996). *La sistematización de experiencias*. San José de Costa Rica: Alforja.

Kincheloe, J. (2001) *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.

McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En: McEwan, Hunter y Egan, Keeran. (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Passeggi, M. (2010). Escrituras de sí: presión institucional y seducción autobiográfica. En: Passeggi, Maria da Conceição y SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p. 173-206.

Rivas Flores, J. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En: Rivas Flores, José Ignacio y Herrera Pastor, David (coords.). *Voz y educación. la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro, 2009, p. 17-36.

Rivas Flores, J (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En: Sverdllick, Ingrid. (comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Noveduc, p. 111-145.

Souza, E. (2011). Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 23, 61, p. 41-56, sept./dic.

Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa: la documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares”. En: Sverdllick, I. (comp.), *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Noveduc.

- Suárez, D. H. (2009). *Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar: aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes*. (Tesis Doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Suárez, D. H. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. En Alliaud, A. y Suárez, D. H. (coord.), *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires, CLACSO - Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Suárez, D. H. (2015). Documentación narrativa, redes pedagógicas e investigación-formación-acción docente. En *Revista Docencia*, año 20, núm. 55, pp. 17-30. Colegio de Profesores de Chile.
- Suárez, D. H. (2017). The narrative documentation of pedagogical experiences and the democratization of professional development and schooling in Argentina. En *International Journal of Qualitative Studies in Education*, año 5, núm. 30, pp. 474-487.
- Suárez, D. H. y Argnani, A. (2011). Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. En *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade*, vol. 20, núm. 36, pp. 43-56. Salvador.
- Suárez, D. H.; Argnani, A.; Dávila, P. (2017). Narrar la experiencia educativa. Colectivos y redes docentes en torno de relatos pedagógicos. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación*, n. 42, p.43-56, julio-dic. 2017.

Breve CV

Paula Dávila es Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Jefa de Trabajo Prácticos de la Materia Problemas Pedagógicos Contemporáneos / Educación II - Análisis de los sistemas de educación formal y no formal, y Profesora Adjunta del Seminario Problemas y corrientes contemporáneas de teoría de la educación I: “Pedagogías críticas, experiencias de la praxis y movimientos pedagógicos en América Latina” del Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Investigadora Tesista del Proyecto de Investigación “Discursos, sujetos y prácticas en la conformación del campo pedagógico. Sentidos y disputas contemporáneas en torno del conocimiento educativo, la formación y el trabajo docentes y las desigualdades educativas” (Programación UBACyT 2018-2020).

Agustina Argnani es Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Ayudante de Primera de la Materia Problemas Pedagógicos Contemporáneos / Educación II - Análisis de los sistemas de educación formal y no formal del Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) y Secretaria de redacción de la Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA). Investigadora Tesista del Proyecto de Investigación “Discursos, sujetos y prácticas en la conformación del campo pedagógico. Sentidos y disputas contemporáneas en torno del conocimiento educativo, la formación y el trabajo docentes y las desigualdades educativas” (Programación UBACyT 2018-2020).

Daniel Suárez es Doctor en Educación por la UBA. Profesor Titular de la Cátedra Problemas Pedagógicos Contemporáneos / Educación II - Análisis de los sistemas de educación formal y no formal del Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Director del Área Interdisciplinaria de Formación Docente (AIFOD, FFyL-UBA). Director del Proyecto de Investigación “Discursos, sujetos y prácticas en la conformación del campo pedagógico. Sentidos y disputas contemporáneas en torno del conocimiento educativo, la formación y el trabajo docentes y las desigualdades educativas” (Programación UBACyT 2018-2020). Se desempeña como Profesor en el Doctorado en Educación y en la Maestría en Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas de la UBA y en numerosos posgrados nacionales e internacionales.

Naturaleza, saber y narrativa. A la búsqueda de una relación sensible con el mundo natural y con el saber

Cristina SENDRA MOCHOLÍ
Clara ARBIOL GONZÁLEZ

Datos de contacto:

Cristina Sendra Mocholí
Departament de Didàctica de
les Ciències Experimentals i
Socials. Facultat de Magisteri.
Universitat de València
Av. dels Tarongers, 4
46022-València
E-mail: cristina.sendra@uv.es

Clara Arbiol González
Departament de Didàctica i
Organització Escolar. Facultat
de Filosofia i Ciències de
l'Educació. Universitat de
València
Av. Blasco Ibáñez, 30
46010- València
E-mail: clara.arbiol@uv.es

RESUMEN

La experiencia de investigación que presentamos a continuación nos ha permitido estar juntas en un aula universitaria, una como docente y la otra como observadora; estar en una escuela junto con las maestras, los niños y las niñas; y acercarnos a las aulas universitarias y escolares con una mirada narrativa. En este trabajo mostramos una pequeña parte de esta investigación, una parte que comienza con un itinerario didáctico-natural que organizamos junto con los y las estudiantes de los grados de maestro y maestra en educación infantil y primaria. Lo ocurrido durante este itinerario nos hizo preguntarnos sobre la relación con el mundo (en este caso con el mundo natural) que estábamos promoviendo como docentes y sobre la conexión existente entre nuestra relación con el mundo y nuestra relación con el saber. Las maestras, los niños y las niñas también nos han ayudado a profundizar en estas preguntas. Este trabajo incluye tres relatos de experiencia fruto de esta exploración narrativa en la universidad y en la escuela: la historia del itinerario didáctico-natural y las historias que cuentan cómo las niñas y los niños acumulaban piedras y conchas en la playa y cómo cuidaban y protegían los pinos y los pequeños animales del bosque. Relatos que ponen de relieve la existencia de una conexión entre establecer una relación cuidadosa con el mundo natural y cultivar una relación curiosa y libre con el saber. Asimismo, relatos que nos han hecho conscientes de la importancia de las condiciones que somos capaces de generar como docentes -el tiempo y el espacio que habitamos, los materiales que ofrecemos como mediación- para favorecer, aunque sin garantizar, un tipo de relación con el saber y con el mundo más cuidadosa y libre.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial del profesorado; educación infantil; indagación narrativa; didáctica de las ciencias naturales; naturaleza.

Nature, knowledge and narrative. Looking for a tactful relationship with the natural world and with the knowledge

ABSTRACT

The experience research that we present has allowed us to work together in a university classroom, one of us as a lecturer and the other as an observer; to be alongside children and teachers in the school; and to approach university and school classrooms with a narrative perspective. In this paper, we introduce a small part of our research that starts with a didactic-natural itinerary that we organize with early years and primary education degree students. Our experiences during the itinerary made us wonder about our relationship with the world - in this case with the natural world - we are promoting as a teachers and about the connection between our relation with the world and our relation with knowledge. Early childhood teachers and children help us to explore these questions. In this paper, we narrate three experiences that resulted from our narrative exploration in the university and in the school: the memoir of our didactic-natural itinerary, accounts of how kids collected stones and shells in the beach and stories of how they took care of the forest's pines and little beasts. We consider that these tales display the existing connection between establishing a caring relationship with the world and nourishing a curious and free relation with knowledge. Likewise, they have made us aware of the importance of the conditions we are able of generate within educative processes - the time and space we inhabit, the materials we offer - to stimulate a more caring and free relationship with the world that surround us.

KEYWORDS: Teacher education; early childhood education; narrative inquiry; science education; natural world.

Introducción¹

Nuestra experiencia de investigación transcurre entre la universidad y la escuela, tratando de buscar las conexiones entre ambos mundos, los puentes por los que puedan circular las preguntas, las inquietudes, las preocupaciones y los saberes que unen ambos lugares. Hemos abierto en la narrativa un intento de transitar estos puentes, lo hacemos contando historias a partir de lo que vivimos junto a las y los estudiantes y junto a las niñas, los niños y las maestras, en las clases de la universidad y en la

¹ Este artículo es fruto del proyecto de investigación “Relaciones educativas y creación del currículum: entre la experiencia escolar y la formación inicial del profesorado” (EDU2016-77576-P). Financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) del Ministerio de Economía y Competitividad y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional.

escuela. Este texto prueba de dar cuenta de este movimiento: el de *vivir, contar, recontar, revivir* (Clandinin y Connelly, 2000; Clandinin, 2013) mostrando la manera en que pensamos con las historias y cómo el trabajo con éstas nos coloca de nuevo con otras preguntas en nuestra tarea docente.

Como profesoras implicadas en la formación inicial de las maestras y maestros encontramos complejo acompañar la elaboración de propuestas didácticas con las y los estudiantes. La dificultad que vemos en ellas toca una dificultad que también nos atraviesa a nosotras y que intuimos que tiene que ver con la relación con el saber. De este modo, para poder hacernos cargo de esta dificultad abrimos un camino de exploración narrativa. Transitarlo nos ha llevado a poder, en primer lugar, poner nombre a lo que nos incomodaba; en segundo lugar, nos ha dispuesto y ha dispuesto nuestra mirada para captar esta pregunta sobre la relación con el saber en la vida de las maestras y las criaturas en la escuela; y, finalmente, nos ha devuelto la pregunta entendiéndola que preguntarnos por la relación con el saber tiene que ver con pensar qué facilitamos o qué articulamos para ofrecer y cuidar la relación con el mundo.

Un camino casi infinito que recorrer

Esta experiencia de investigación se inicia con uno de los grupos de la asignatura de Didáctica general, una asignatura de primer curso, común para los grados en maestro y maestra en educación infantil y en educación primaria de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia. Una de nosotras (Clara) era la profesora encargada de la docencia y la otra (Cristina) observaba, tomaba notas y, de alguna manera, también participaba en las clases. Esta parte de la investigación se realizó durante el segundo semestre del curso académico 2016-2017. Las observaciones se orientaron, principalmente, a explorar lo que ocurría con los materiales narrativos que se ofrecían a los estudiantes (relatos de experiencia, audiovisuales y otros), a captar aquellos momentos en el transcurso de las clases que parecían hablarnos de creación curricular y, en definitiva, a recoger aquellas inquietudes que, a su vez, nos orientarían nuestra investigación en la escuela.

Así pues, esta experiencia de investigación continuó con las maestras (Imma y Consol) y los niños y las niñas de las dos clases de 5 años, durante el curso 2017-2018, y de las dos clases de 3 años, en el curso 2018-2019, del centro de educación infantil y primaria Lluís de Santàngel de Valencia: la escuela situada en la misma “Devesa del Saler”. Clara observaba, escuchaba y aprendía con Consol y con las criaturas de su clase de 5 años, primero, y de 3 años, después. Cristina hizo lo mismo con Imma y con sus niños y niñas de 5 y 3 años. A lo largo de todo el curso, acudíamos a la escuela cada dos semanas e intentábamos pasar la mañana

completa con ellos y ellas. Nuevamente, deseábamos atesorar aquellos momentos singulares, únicos, de creación que aparecían en la escuela y, al mismo tiempo, profundizar en aquellas preguntas que habían surgido en nuestras clases.

En ambos casos, las anotaciones sobre lo que iba aconteciendo a lo largo de estas sesiones, en la universidad y en la escuela, han sido compartidas entre nosotras y, siempre que nos ha sido posible, hemos creado espacios de conversación con los y las estudiantes, con las maestras, con las criaturas y con otras investigadoras e investigadores de nuestro grupo. Algunas de estas conversaciones han sido registradas en audio y, posteriormente, transcritas. Asimismo, hemos intentado iniciarnos en el uso de la fotografía para captar algunos de los espacios y de los momentos por los que transcurría la vida escolar y, de este modo, poder también reflexionar narrativamente sobre ellos.

Esta experiencia de investigación compartida nos ha permitido vivir aquello que, como señala Rinaldi (2011), ocurre en las escuelas infantiles de Reggio Emilia (Italia) gracias, en parte, a la actividad de documentación que realizan las maestras y los maestros: sentir que cada día es un día especial, único, lleno de posibilidades (y también de dificultades). Tanto los estudiantes en las aulas universitarias como las maestras, las niñas y los niños en la escuela, apreciaban que lo que allí ocurría, que lo que decían o hacían, era observado con atención, valorado, anotado y, en ocasiones, compartido y reflexionado. Asimismo, nos hizo aún más conscientes de la importancia de la vida diaria en la escuela y en la universidad, de la relevancia de los momentos que allí vivíamos, de la posibilidad que se abre cada día cuando se abre la puerta de las aulas, de que “las cosas cotidianas cuentan secretos a aquellos que las saben observar y escuchar”, como nos dice Rodari (2010). Nosotras deseábamos observar, escuchar y atender esos “secretos” que forman parte de la cotidianidad de las aulas.

Los notas recogidas han sido numerosas y algunas han ido tomando forma al ser compartidas y reescritas, y han ido creciendo y componiendo historias que nos han ayudado a pensar más detenidamente, a preguntarnos, a profundizar y a transformar nuestras prácticas educativas en la formación inicial de las maestras y los maestros. Historias, por lo tanto, que creemos merecen la pena difundir y compartir. Otras han quedado, de momento, como notas de campo a la espera de ser revisitadas.

A continuación presentamos una pequeña muestra. Se trata de un breve relato sobre un itinerario didáctico-natural que realizamos en la asignatura de Didáctica general y de sus conexiones con otras historias que nacen en la escuela. Historias que nos han posibilitado pensar pedagógicamente y cambiar nuestra práctica docente en las aulas universitarias. Y es que cuando la investigación educativa se desarrolla como un acompañar reflexivo a la vida que transcurre en las aulas; cuando se comparte esa forma pensante de vivir con otras investigadoras, docentes, estudiantes, niños y niñas; y cuando, además, la manera hacerlo es a través de

historias que nos permiten pensar desde múltiples puntos de vista y en libertad, la investigación se convierte en una experiencia vital que transforma, que nos transforma (Contreras y Orozco, 2016; Contreras, Quiles y Paredes, 2019). Cuando hacemos uso de la narrativa para acercarnos a las aulas escolares y universitarias y tratamos de acoger aquello más sutil y apegado a la vida -los gestos, las miradas, las palabras, los susurros- o aquello situado en las “márgenes” del aula y que, probablemente, quedaría olvidado o desestimado en otras formas de investigar en educación, nuestra forma de relacionarnos y de contemplar el mundo que nos rodea, irremediablemente, cambia.

Sobre cómo surgió la idea de realizar un itinerario didáctico-natural en la asignatura de Didáctica general

Fruto de la observación de las distintas sesiones compartidas con nuestro grupo de estudiantes de Didáctica general (curso 2016-2017), obtuvimos unos cuadernos repletos de esbozos de historias que necesitaban palabras y reflexión para seguir creciendo. La presencia atenta como observadora de una de nosotras (Cristina) en clase abría la exploración de la experiencia de un curso, la posibilidad de atender a lo que en el espacio de la clase se sucedía. Nuestro deseo era poder recorrer el viaje siempre incierto (Contreras, 2016) que supone sostener una clase, una asignatura. Pensamos que en la práctica docente emprendemos la composición de un entramado de propuestas, textos, materiales, preguntas, experiencia, silencios. Tal como señala Contreras, esto que pensamos como argumento o como esquema puede ser vivido de diferentes maneras, en diferentes momentos. Es por ello que él habla de poder pensar el curso como una historia (Contreras, 2016: p. 169). Nosotras intentamos recorrer ese viaje tomando, como decíamos, inspiración en la práctica indagadora de las escuelas infantiles de Reggio Emilia: observar, documentar y narrar. Acompañando esta práctica de procedimientos propios de la indagación narrativa (Clandinin, 2013): la creación de un espacio relacional entre las dos investigadoras donde reflexionar desde la experiencia para co-componer un sentido pedagógico como orientación del curso. La composición la podemos hacer desde la lectura de las diferentes historias que emergen en el transcurso de la asignatura.

Una de estas historias era la de los materiales narrativos utilizados a lo largo del curso: los relatos de experiencia que nos aproximaban a la vida escolar, el documental sobre la escuela El Roure, la preciosa escuela rodeada de montañas... ¿Qué conversaciones provocaban? ¿Cómo nos ayudaban a acercarnos a las escuelas, a las maestras, a los niños y las niñas, al saber? ¿Cómo eran recordados y repensados estos relatos una y otra vez a lo largo del curso? ¿Qué eremos capaces de crear a partir de ellos? Otra historia era la de la visita de Victòria que nos regaló su saber,

su dilatada experiencia como maestra de educación infantil y de educación primaria. ¿Qué movió en los y las estudiantes? ¿Qué despertó en ellas y ellos, en su forma de pensarse como maestros y maestras? Otra más, era la historia que trataría de las dificultades que fueron apareciendo cuando los estudiantes emprendieron el diseño de una propuesta didáctica de currículum integrado (Beane, 2005). Además, sentíamos que parte de esas dificultades también se encontraban en nosotras. ¿Cómo enseñar a diseñar una propuesta didáctica escolar desde un aula universitaria? Y, aquí, comenzaron los acontecimientos que dieron lugar a la primera historia que mostramos en este trabajo.

Clara solía proponer a los estudiantes que comenzaran la elaboración de su propuesta didáctica con la formulación de una pregunta. Y esto mismo hizo con nuestro grupo de Didáctica general: les invitó a pensar qué querían explorar, qué deseaban investigar, qué querían conocer. De esta forma, la pregunta que surgiera estaría unida al deseo de saber, un deseo que, esperábamos, les iluminaría y les orientaría en la elaboración de sus propuestas didácticas. Estuvimos dándole vueltas a cómo a ayudarles a plantear estas preguntas y pensamos que nosotras podríamos proponerles una. Se trataba de mostrar un “ejemplo” de pregunta que pudiera ser el origen de una propuesta didáctica. Y se nos ocurrió plantearles la siguiente pregunta: ¿Qué seres vivos habitan el entorno de nuestra Facultad de Magisterio?

Y la pregunta les gustó y nos gustó. Quizá, porque profundizar en la pregunta implicaba planificar y realizar un itinerario por los alrededores de nuestra facultad: salir de las paredes del aula, estar juntos y juntas caminando, moviéndonos, conversando... Quizá, porque se trata de una pregunta que no puede responderse completamente, una pregunta que siempre nos permitirá sorprendernos, porque, como en casi cualquier otro lugar del mundo, los seres vivos que habitan el entorno de nuestra Facultad de Magisterio son casi infinitos.

De este modo, surgió la idea de realizar un itinerario didáctico-natural en la asignatura de Didáctica general. Seguidamente, una de nosotras (Cristina) cuenta esta historia.

Un itinerario didáctico-natural en la asignatura de Didáctica general

Ya teníamos una pregunta: ¿Qué seres vivos habitan el entorno de nuestra Facultad de Magisterio? Comencé a diseñar un pequeño itinerario por los alrededores de nuestra facultad, revisando qué seres vivos eran los que nos podíamos encontrar, fijándome, sobre todo, en los árboles. Asimismo, busqué algunas características de estos árboles con el propósito de compartirlas con los y las estudiantes durante nuestro itinerario.

Después, cada grupo, de entre 4 y 6 estudiantes, profundizaría sobre

uno de estos seres vivos (el que desearan) de nuestro itinerario: sobre algunas de sus características biológicas, sobre sus lugares de procedencia, sobre su presencia en el arte o en la literatura... Con ello, elaboraríamos un cuaderno colectivo que recogería algunos de estos seres vivos y con el que podríamos aprender y continuar haciéndonos preguntas.

A las nueve de la mañana del día acordado, la mayoría de los estudiantes ya se encontraban en el punto de encuentro: la puerta de nuestra facultad. Minutos después, comenzamos nuestro itinerario con el propósito de descubrir y conocer los seres vivos que habitan el entorno de la Facultad de Magisterio.

Albizias, olivos, sóforas... comencé a nombrar los árboles que íbamos observando en nuestro paseo y les señalaba algunas de sus características. Arces americanos, tipuanas, algarrobos, jacarandas... La mayoría de estos árboles les resultaban desconocidos. Escuchaban, observaban los árboles, tomaban alguna nota y, tal y como les había sugerido, llevaban una pequeña caja o una bolsa de tela para guardar las hojas, los frutos, las semillas o las flores que quisieran recoger durante el paseo. Continuaba explicando: plátanos de sombra, cipreses, árboles del amor... No habíamos caminado ni 50 metros y la retahíla de nombres nuevos que les había lanzado ya era larguísima.

Mientras recitaba todos aquellos nombres y características de los árboles, los estudiantes intentaban coger hojas y frutos. Observé esta acción con alegría, pensé que estaban interesándose por los árboles ya que deseaban tocarlos y tener una parte de ellos, quizá para poder llevarla a casa o para incluirla en el cuaderno que íbamos a componer entre todos y todas. Sin embargo, Clara, que ahora les podía observar con mayor atención, no lo estaba viviendo de la misma manera y nos lo hizo saber. Explicó que coger hojas, frutos o flores de los árboles, tal y como ellos y ellas lo estaban haciendo, indicaba que no los respetaban, no había cuidado esa forma de arrancar gran cantidad de hojas y de frutos... Podemos observarlos, tocarlos con cuidado pero no hace falta poseerlos, tal y como ellos y ellas estaban haciéndolo, señalaba Clara.

Lo ocurrido durante el itinerario, conversar con Clara, escribir sobre lo que pasó... Todo esto ha provocado, en primer lugar, que pensara en mí misma, en mis estudios universitarios de biología y en la forma que teníamos de acercarnos a los seres vivos. Se trataba de un uso casi exclusivamente instrumental, como objetos de estudio, es decir, como objetos con los que aprender determinados contenidos académicos más que como seres vivos con los que compartimos el planeta y con los que convivimos. Así, se mantenían animales vivos en cautividad para su estudio en los laboratorios e, incluso, se realizaban disecciones (si bien, generalmente, ya en animales sin vida) para conocer su anatomía interna. También se instaba a los estudiantes a coleccionar insectos y otros animales: sus esqueletos, si se trataba de vertebrados, o sus exosqueletos si se trataba de insectos u otros animales invertebrados. Por descontado,

también se hacía acopio de colecciones de plantas secas en herbarios.

Quizá, sin ser conscientes, el profesorado de ciencias naturales hemos trasladando estas prácticas, heredadas de nuestra formación en las facultades de ciencias, a la formación de maestros y maestras sin demasiada reflexión y utilizando, tal vez, la misma justificación: su uso como recurso didáctico. Y, sin embargo, esta forma de contacto instrumental, ¿qué es lo que provoca en los estudiantes? ¿Qué tipo de relación con los seres vivos y con el medio natural estaba promoviendo en los estudiantes (sin ser plenamente consciente)? ¿Una sorpresa pasajera, un interés por los seres vivos únicamente fugaz? Me di cuenta que el comportamiento de los estudiantes al “arrancar” las hojas, las flores o los frutos de los árboles no les podía conducir ni a la admiración, ni al respeto, ni al afecto, ni a desear saber más sobre esos árboles ni sobre el resto de los seres vivos con los que convivimos.

La historia del itinerario didáctico-natural conecta con otras historias

¿Cómo promover una relación con el mundo natural que nos conduzca a una relación viva y sensible con los saberes sobre el mundo natural? Esta fue una de las preguntas que quisimos profundizar en la escuela. Y en nuestros cuadernos de campo comenzamos a recoger los momentos vividos con las maestras, los niños y las niñas en el entorno natural de la escuela y, también, aquellas ocasiones, que eran muchas, en las que la naturaleza formaba parte de las conversaciones y de los saberes que circulaban entre las maestras, los niños y las niñas en el aula.

Nosotras hemos escogido dos de estos momentos. Dos momentos que, por distintas razones, nos recordaron a lo ocurrido en el itinerario didáctico-natural. Dos momentos que, al ser narrados, al convertirse en historias, nos han posibilitado profundizar en lo que hemos denominado condiciones para relacionarnos con el mundo y con saber con cuidado, con afecto y, al mismo tiempo, con responsabilidad y compromiso. Un mundo y un saber que pueden ser fascinantes. Un mundo y un saber que no nos son ajenos, como señala Martín (2012), un mundo y un saber del que todas y todos somos parte.

De cómo las niñas y los niños acumulaban piedras y conchas en la playa. Una historia que se repite

La escuela de la Devesa del Saler se encuentra situada en un entorno protegido: el Parque Natural de la Albufera de Valencia. Está rodeada de un bosque de pinos y un camino peatonal, que pasa por delante de su puerta, conduce hasta la playa y el mar. Las maestras, Imma y Consol, junto con las criaturas realizan todas las semanas una pequeña salida por

este entorno natural tan especial de la escuela.

Una mañana soleada de febrero, los niños y las niñas de tres años, Imma, Consol, Carmen y nosotras nos embarcamos en una salida hasta la playa. Era la segunda que realizaban. No era nuevo para las criaturas más pequeñas de la escuela pero tampoco algo a lo que estuvieran habituadas. Carmen les había organizado un recital de poesía frente al mar. Además, les preparó unas pulseras con largas cintas de colores: la brisa del mar y el movimiento de los niños y las niñas las harían volar².

Cerca del mar soplaba la brisa. Resultaba algo difícil captar la atención de los niños y las niñas: el mar, las olas, el viento, la arena, ese espacio inmenso que te rodea cuando estás junto al mar les cautivaba. Corrían sintiendo el viento en sus caras y se acercaban divertidos al mar, observando el vaivén de las olas. Las cintas de colores volaron y volaron agitadas por sus brazos, por sus carreras, por el viento.

Y, aquí, ocurrió algo que nos hizo pensar en la historia del “itinerario didáctico-natural”. Cristina llevó una caja de plástico, una especie de fiambarrera, para que las criaturas pudieran guardar las piedras y las conchas que encontraran en la playa, aquellas que más les gustaran. Así, podrían jugar con ellas en el aula y conservar un recuerdo de esta salida a la playa.

Como siempre, se dejó un tiempo para que los niños y las niñas pudieran dedicarse a lo que desearán: algunos corrían sin parar por la arena haciendo volar sus cintas colores, otros jugaban a que las olas no les mojaran (en este caso, las maestras se ocuparon de que mantuvieran una distancia prudencial) y otros participaron en la propuesta de recoger piedras y conchas. Sin embargo, se acercaban con las manos repletas de piedras, de conchas y de arena que recogían y vaciaban en la caja como si fueran excavadoras. Les insistimos que así no debían hacerlo, que debían escoger únicamente aquellas piedras y conchas que más les gustaran y que esas serían las que nos llevaríamos a la escuela. Pero no hubo forma de hacerles cambiar su forma de recoger y llenar, sin observar lo que cogían: simplemente, llenaban sus manos y las vaciaban en la caja. Y, de este modo, fueron acumulando materiales de la playa hasta que la caja se desbordó. Al llegar al aula, ya no se acordaban ni de la caja, ni de las piedras, ni de las conchas. Solo una niña pidió las conchas que, ella sí, había recogido con cuidado.

Nuestro deseo era que observaran los materiales que se encontraban en la playa: las múltiples formas, tamaños y colores de las piedras y de las conchas. También esperábamos que los niños y las niñas nos plantearan algunas preguntas: ¿por qué tenían tamaños, formas y colores tan

² Carmen estaba realizando sus prácticas escolares de cuarto curso del grado de maestra en educación infantil. Planificó para este día la lectura de dos poesías de Joana Raspall: *El peix i l'oroneta*, en la que utilizó marionetas, y *Bon dia, poesia*, que leyó mientras todos y todas realizábamos, con cada verso, una postura de yoga del “saludo al sol”. Después, los niños y las niñas corrieron por la playa agitando sus pulseras con cintas de colores.

diferentes?, ¿por qué estaban en la playa?, ¿de dónde venían? Nada de esto ocurrió. Recoger, llenar, acumular... Esta forma de acercarse al mundo natural de los niños y las niñas tampoco parecía conducirles ni al afecto, ni al cuidado y ni al deseo de saber más sobre las piedras y las conchas, sobre el resto de elementos naturales que conforman las playas y las costas o sobre los otros seres vivos que las habitan. A pesar de ofrecerles un contacto directo con el mundo natural, el deseo de saber parecía que no tenía lugar.

De cómo las niñas y los niños protegían los pinos y los pequeños animales del bosque. Un final diferente a la historia del itinerario didáctico-natural

El mismo camino que transcurre desde la escuela hasta el mar también conduce a una zona de descanso conocida como el *Muntanyar de la mona*. Recibe este nombre porque las familias, con los niños y las niñas, acuden a este lugar a comer la “mona” los días de Pascua.³

Las maestras organizan muchas salidas a este lugar tan cercano, a mitad camino entre la escuela y el mar. Siempre hay un propósito que orienta cada una de las salidas. Un día fue buscar y observar los palmitos que crecen allí (que son como las palmeras pero más pequeños). Otro día tratamos de identificar las diferencias entre el lentisco y el mirto, las criaturas se habían dado cuenta del enorme parecido entre estos dos arbustos y pidieron a las maestras que les enseñaran a distinguirlos. Y siempre, en estas salidas, hay largos en tiempos destinados a explorar, a jugar, a conversar y, así, en cada salida siempre surgen muchas otras cosas que enseñar y que aprender.

El *Muntanyar de la mona* está formado por un bosque de pinos y cuenta con una fuente, papeleras, mesas, bancos y otras construcciones de madera. Es un verdadero placer observar a las criaturas en este lugar: sus conversaciones, sus juegos, su alegría... El suelo, como en el resto de la franja de tierra que separa el lago de la Albufera del mar, es de arena, un suelo que invita a sentarse, incluso a tumbarse o revolcarse, es muy agradable para los pequeños. El sotobosque está formado por densos arbustos -lentisco, mirto, coscoja, labiérnago, entre otros- que ofrecen refugios a los niños y las niñas y que en sus juegos se convierten en una casa, en una cueva, en una tienda de campaña...

No obstante, son los pinos los que ocupan un lugar central en sus juegos. Los troncos que han caído por el viento sirven para sentarse y se transforman en un tren, en un avión, en un barco pirata... También pueden ponerse de pie sobre ellos o atravesarlos, de pie o a gatas, descubriendo cómo mantenerse en equilibrio y, entonces, se convierten en

³ Se trata de una costumbre valenciana que consiste en merendar las tardes de Pascua una “mona”, una especie de bollo dulce con un huevo duro en el centro, en un entorno natural cercano: familias, amigos y amigas pasean, juegan, saltan a la comba, vuelan la cometa, catan canciones populares...

una tabla de surf o en un puente que atraviesa el río... Por descontado, los niños y las niñas también se transforman en consonancia con este entorno en maquinistas de tren, en aviadores y aviadoras, en piratas o en animales del lugar, como ginetas, o de otros lugares lejanos, como tigres o gorilas. Otros pinos, que aún no han sido derribados por el viento pero que se encuentran increíblemente doblados, permiten a las niñas y a los niños más pequeños subirse a ellos, cada día un poquito más arriba. De esta manera, ellas y ellos comprueban cómo van creciendo y mejorando sus movimientos, su equilibrio, su fuerza. Les encanta decir que son monos subidos a estos árboles. Trepar a estos pinos les llena de satisfacción y de seguridad.

Un día nos encontramos muchos pinos pequeños. Seguramente, un grupo de niños y niñas, escolares o miembros de alguna asociación de actividades al aire libre, los habían plantado allí. Los niños y niñas de la clase de cinco años se dieron cuenta de su fragilidad, de que era muy fácil chafarlos y de que, probablemente, acabarían aplastados. Entonces decidieron protegerlos rodeándolos de piedras y piñas. Las maestras aplaudieron esta iniciativa y todos y todas participaron en este proyecto destinado a proteger los pinos. En poco tiempo, cada pino ocupó el centro de un círculo de piedras y piñas que le hacía más visible, menos vulnerable. Los niños y las niñas se habían preocupado por otros seres vivos, les habían cuidado y protegido.

Además, en este pequeño espacio de pinos les invade la emoción cuando descubren algún animal: un gato entre los arbustos, al que dejan descansar; los pájaros que se acercan a comerse las miguitas que han caído del almuerzo, que observan con entusiasmo pero sin molestarlos; y aquellos animales más pequeños, como los escarabajos, las mariquitas, las arañas, las orugas o los caracoles, que observan con calma y detenimiento. Hay cuidado en su forma de acercarse a ellos, preocupación por no molestarles, respeto... Y, ahora sí, surgen multitud de preguntas: ¿qué come?, ¿pica?, ¿muere?, ¿dónde están sus papás?, ¿dónde está su casa? Preguntas que nos hablan de su deseo de saber, de su deseo de entender el mundo...

Pensamos que es un lugar muy especial para ellos y ellas y para las maestras: un lugar lleno de vida y seguro para explorar, para descubrir, para aprender, para relacionarse con los otros y las otras, para crecer y vivir experiencias ricas y maravillosas. Un lugar en el que los niños y en las niñas muestran afecto, responsabilidad y cuidado por los pinos, por el resto de las plantas y por los animales, y un deseo auténtico y disciplinado de saber.

Buscar una relación cuidadosa con el mundo, una relación curiosa y libre con el saber

Los relatos que hemos presentado son una pequeña muestra de la experiencia de investigación que venimos realizando durante los últimos años. Los relatos muestran el camino de relación que vivimos entre la escuela y la universidad, un camino que queremos mantener vivo pues nos ayuda como docentes a sostener en nuestras clases un saber fresco, conectado. Llevamos las preguntas de un espacio a otro, preguntas que tienen que ver tanto con la formación de las estudiantes como futuras maestras como con nosotras como docentes en el presente. Los relatos nos han permitido compartir nuestras inquietudes y nos han devuelto una lectura capaz de acoger distintos puntos de vista. Como apunta (Petit, 2015): los relatos nos ayudan a habitar el mundo.

Relatos que además dan cuenta de lo que atraviesa nuestra práctica docente: las inquietudes, los escollos, las tensiones. El trabajo de las historias nos ayuda a verlos, a ponerles nombre y, a veces, a atisbar un camino. Es lo que Bochner (2001) proponía para pensar *con* las historias. En la historia del itinerario didáctico-natural emerge la pregunta por la relación con el saber de las estudiantes y los estudiantes y que conecta con una dificultad que experimentamos en las clases. La elaboración de la propuesta didáctica se nos presenta como una tarea enormemente compleja por todo lo que se pone en juego en ella como intenciones y deseos nuestros, pero también como sentidos que traen las estudiantes de otros lugares. Es un ejercicio que supone mucho de abstracción pues todo lo que hacen es imaginado. Pero es también una experiencia en que tantear el tipo de relación que han ido construyendo con el saber y la que aspiran a abrir como maestras y maestros. Creemos que la formulación de la pregunta es fundamental en este ejercicio. Aspiramos a ayudarles a formular preguntas que no cierren, que se abran a otras, que permitan, como decía Van Manen (2010), habitar la pregunta. Creemos que si cuidamos las preguntas, las posibilidades de explorarlas, de transitarlas y sostenerlas son *casi infinitas*. Es esta infinitud lo que deseamos para nuestras estudiantes, y para nosotras, una relación con el saber libre e infinita, donde medie el cuidado y la curiosidad.

Durante el itinerario, Cristina lanza a los estudiantes un gran número de nuevos nombres: albizias, sóforas, tipuanas, negundos... Son los nombres de los árboles del itinerario por los que pasamos rápidamente de uno a otro, sin descanso y, por supuesto, sin dejar tiempo a la observación detenida y detallada, a la contemplación... El interés de este acercamiento al mundo natural parece que se encuentra más en la acumulación rápida de conocimientos: nombre del árbol, tipos de hojas, de frutos, de flores, procedencia, usos... No es extraño que cuando se les pide a los estudiantes que recolecten algunas muestras de los árboles lo hagan arrancando gran cantidad de hojas, frutos o flores. Lo mismo ocurre con los niños y niñas en la playa, no les dejamos tiempo para contemplar, para jugar, para despertar la curiosidad. Y su reacción fue cargar las manos y vaciar: acumular gran cantidad y de la forma más rápida posible. En ambos casos,

recolectar material se convirtió en un juego de recoger, acumular y, después, olvidar: sin haber contemplado el árbol, ni los otros seres vivos con los que convive (pájaros, insectos, líquenes...), ni las piedras, ni las conchas.

En cambio, en sus salidas al *Muntanyar de la mona*, las maestras y las criaturas nos enseñaron lo que les ofrecía este lugar y lo que significaba para ellas. La relación sensible, corpórea y simbólica que habían establecido las criaturas con los pinos, con los arbustos, con los animales, hasta con el suelo que conforma este lugar. Poco a poco, sin prisas, dejando largos tiempos a la exploración, al juego, a las conversaciones, los niños y las niñas fueron cultivando una relación de respeto y de afecto que se traducía en acciones responsables, de cuidado por el entorno y por los seres vivos y en una disposición al saber, un deseo de preguntar, de comprender, de entender...

Nos hemos dado cuenta, en relación con las historias, que hay algo que tiene que ver con las condiciones que somos capaces de generar y de cuidar que favorece, aunque sin garantizar, un tipo de relación con el saber y con el mundo más cuidadosa y libre. Cuidar las condiciones tiene que ver con cuidar el tiempo y el espacio que habitamos; cuidar, así mismo lo que ponemos en juego como propuesta o demanda y lo que ofrecemos como mediación. Nos parece que hay una relación estrecha entre el tiempo y el espacio que somos capaces de cuidar, ofrecer y generar y la propuesta que formulamos. ¿Cómo generar preguntas que inviten a detenerse, que sugieran caminos sin definir, que puedan abrir un tiempo y un espacio de composición propia, de tanteo? Un espacio y un tiempo todavía por significar. En el *Muntanyar de la mona* percibimos un tiempo no saturado; hay una pregunta que inicia el viaje, pero también hay un tiempo disponible para explorar el espacio. Y en éste espacio se puede probar, se puede buscar, se puede iniciar y arriesgar. En un texto precioso, Carson (2012) apela a las adultas y los adultos que acompañamos a las criaturas en el proceso de descubrir el mundo:

Para mantener vivo en un niño su innato sentido del asombro, sin contar con ningún don concedido por las hadas, se necesita la compañía de al menos un adulto con quien poder compartirlo, redescubriendo con él la alegría, la expectación y el misterio del mundo en que vivimos (p. 28).

La dificultad que vemos en las estudiantes y en los estudiantes, en las niñas y niños, vuelve a nosotras como nuestra propia dificultad. La que concierne a los caminos que abrimos para hacer transitables nuestros deseos e intenciones educativas (Sierra, 2019). Quizás lo que ofrecemos no sólo es aquello que hacemos sino que también tiene que ver con aquello que somos, aquello que mostramos de quienes venimos siendo. Lo que somos capaces de ofrecer es una historia, una posibilidad de habitar el

tiempo y el espacio, una posibilidad de iniciar la lectura del mundo, una capacidad de componer saber para estar en el mundo.

Agradecimientos

Nuestro más afectuoso agradecimiento a todas las personas que han formado parte de esta experiencia de investigación. A las maestras, Imma y Consol, unas maestras que nos han enseñado a sentir la escuela con intensidad, que nos han mostrado la delicadeza, el cuidado y el amor que comparten cada día con los niños y las niñas. A las criaturas que nos han acogido con alegría, que nos han mostrado su forma maravillosa de mirar, de sentir y de estar en el mundo. A Carmen que, como estudiante de prácticas, nos ha contagiado su ilusión, su mirada llena de ternura y sus enormes ganas de aprender. A la dirección y a todo el profesorado del CEIP Lluís de Santàgel que nos han abierto las puertas de la escuela y nos han hecho sentirnos, cada día que acudíamos, parte de ella. A las y los estudiantes del grupo I de Didáctica general del curso 2016-2017 (Universitat de València): un grupo que participó con entusiasmo en nuestras propuestas y que nos ayudó a repensarnos como docentes. A nuestras compañeras y compañeros del grupo de investigación con las que compartimos nuestras preguntas e inquietudes pedagógicas, nuestros momentos de desasosiego y de alegría en las aulas y, por descontado, con las que compartimos nuestras historias, a quienes se las contamos y recontamos y, de este modo, nos repensamos, una y otra vez, como formadoras de profesorado.

Referencias

- Beane, J. A. (2005). *La integración del curriculum*. Madrid: Morata.
- Bochner, A.P. (2001). Narrative's Virtues. *Qualitative Inquiry*, 12 (2), 131-157. doi: <https://doi.org/10.1177/107780040100700201>
- Carson, R. (2012). *El sentido del asombro*. 3ª ed. Madrid: Encuentro.
- Clandinin, J. (2013). *Engaging in narrative Inquiry*. Walnut Creek, Cal.: Left Coast Press.
- Clandinin, J. y Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Contreras, J. y Orozco, S. (2016). Explorando el saber pedagógico en nuestras clases. En: J. Contreras (comp.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado* (pp. 11-31). Barcelona: Octaedro.
- Contreras, J. (2016). ¿Prepararse para la realidad? Saber y aprender en la escuela y en la formación del profesorado. En: J. Contreras (comp.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado* (pp. 151-186). Barcelona: Octaedro.
- Contreras, J., Quiles, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para

- la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 58-75. doi: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.volo.6624>
- Martín, M.A. (2012). Prólogo. En: R. Carson, *El sentido del asombro* (5-14). 3ª ed., Madrid: Encuentro.
- Petit, M. (2016). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rinaldi, C. (2011). *En diálogo con Reggio Emilia: escuchar, investigar, aprender*. Lima: Grupo Editorial Norma S.A.C.
- Rodari, G. (2010). *¿Qué hace falta?* Pontevedra: Kalandraka.
- Sierra, J. E. (2019). Entre nuestras urgencias y sus deseos, la escucha. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 119-122. doi: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.volo.6624>

Encender el deseo de saber. Movilizar las visiones epistemológicas en la formación inicial de maestras y maestros

Ester CAPARRÓS MARTÍN
J. Eduardo SIERRA NIETO

Datos de contacto:

Ester Caparrós Martín
Departamento de Didáctica y
Organización Escolar, Facultad
de Ciencias de la Educación,
Universidad de Málaga
ester.caparros@uma.es

J. Eduardo Sierra Nieto
Departamento de Teoría de
Historia de la Educación y MIDE,
Facultad de Ciencias de la
Educación, Universidad de
Málaga
esierra@uma.es

RESUMEN

El camino de iniciarse en el oficio docente, y el poner en marcha asignaturas que buscan ser lugar para que la experiencia formativa pueda acontecer, nos abre hacia muchas tensiones. En este artículo ponemos el foco en los movimientos que percibimos comienzan a darse en algunas estudiantes, respecto de sí como *sujetos de saber*, teniendo en cuenta que como docentes siempre enseñamos desde nuestras propias *relaciones con el saber*. A través de una investigación de *auto-estudio* hemos indagado en nuestras clases, en dos asignaturas de los Grados de Educación Infantil y Primaria (1º y 2º curso), a propósito de las *visiones epistemológicas* del alumnado. La herramienta de análisis ha sido la re-lectura de trabajos de las estudiantes en un *pensar con ellos en diferido* en torno a diferentes hilos, como por ejemplo: el reconocerse como sujetos de saber; su relación con el no-saber; el dolor que reporta pensar con libertad; la importancia de pensar en compañía; o la resignificación de la relación con la teoría. Las conclusiones recogen cómo lo que venimos planteándoles en clase, con una concreta disposición a cuidar sus inicios formativos, va haciendo posible otras colocaciones ante el saber, una apertura al conocimiento teórico que amplía sus horizontes de miras y una postura de reflexión sobre sí que les invita a colocarse de otros modos en el oficio docente.

PALABRAS CLAVE: formación inicial, relaciones con el saber, teoría, epistemologías docentes, subjetividad.

Arouse the desire to know. Mobilize epistemological visions in initial teacher education

ABSTRACT

Many tensions arise in the course to begin in teaching profession, and in the implementation of subjects that seek to be a place for the training experience. In this article we want to focus on the movements that we perceive some students live, regarding themselves as *subjects of knowledge*, taking into account that as teachers we always teach from our own *relationships with knowledge*. Through a *self-study*, we have investigated in our classes, in two subjects of Early Childhood Education Degree (1st- 2nd course), about the epistemological visions of students. The analysis tool has been the re-reading of the students' essays in a *deferred thinking with them*, around these threads, such as: recognize themselves as subjects of knowledge; his relationship with not-knowing; the pain that reports thinking freely; the importance of thinking in company; or the resignification of the relationship with the theory. The conclusions point out that our proposals at class, with a specific care of their beginning as teachers, allows new relationships with knowledge, an open-mindedness to theoretical knowledge and a position of reflection about themselves, which invites them to re-locate in other ways in the teaching profession.

KEYWORDS: Teacher education; relationship with knowledge; theory; teaching epistemologies; subjectivity.

Introducción

En la obra “Buenas noticias de la escuela” (Lelario, Cosentino y Armellini, 2010), la maestra *Pia Marcolivio* reflexiona sobre la gradual pérdida de entusiasmo y alegría que percibe en los estudiantes durante su camino por las enseñanzas medias. Una pérdida, nos dice, que se deja ver en un comportamiento “cada vez menos inocente y directo y cada vez más instrumental y estudiado, con los enseñantes y hacia la vida en general” (p. 203). A propósito de esa percepción se pregunta si *crecer no será apagarse*; y si ese apagarse -en el entusiasmo y la alegría de vivir y, también, en su deseo de aprender y de saber- no será “el precio del crecimiento, de convertirse en adultos” (opus cit.).

Un par de capítulos después (opus cit.) otra maestra, *Rosanna Macrillò*, recupera la pregunta de *Marcolivio* esta vez en relación a la materia que enseña, las matemáticas, y dice: “También la enseñanza de las matemáticas, si está basada en el miedo, apaga a quien crece en la escuela” (opus cit., p. 213). De tal modo que parte de lo que nos quieren contar es que lo que parece apagarse es nuestro *ser* ante unas determinadas vivencias de *relación con el saber*.

Mucho de ese estado de ánimo apagado se filtra a la Universidad; y no necesariamente porque los estudiantes lleguen a clase siendo chicas y chicos grises y acomodaticios (puede que en algunos casos también). Más bien, es algo que percibimos en sus colocaciones ante el saber y el aprender: el miedo y la desconfianza a pensar por sí mismas/os y desde sí mismas/os; así como, unas pobres expectativas respecto de lo que la formación, el conocimiento y el profesorado puedan ofrecerles.

A propósito de las cuestiones anteriores, leíamos en el trabajo final de una de nuestras estudiantes la siguiente reflexión:

Durante segundo de Bachillerato, sufrí mucho estrés, pasando de ser una persona más o menos alegre y divertida, a no tener ganas ni de reírme. Y no estoy hablando de cuando ya estaba cerca Selectividad, aunque también, pero ese estado de ánimo venía de mucho antes. No encontraba ninguna motivación, ni siquiera algo que me gustase. Llegué a odiar lo que estaba estudiando, me planteé dejarlo incluso. Supongo que, como yo, muchos chicos y chicas se sintieron, se sienten y se van a sentir. (Aurora TIB)

Perder las ganas de reír, odiar lo que se estudia o valorar el abandonar los estudios, es el modo en que Aurora expresa la idea de que *crecer es apagarse*.

A partir de ello nos preguntamos: ¿Cómo es que nos apaga la escuela? ¿Apagarse de qué o en qué sentidos? ¿Nos apagamos o nos apagan? Y ¿qué suponen estas preguntas en relación a la formación de maestras y maestros?

Con este artículo hemos querido hacernos eco de esas inquietudes, para lo que hemos indagado en nuestras clases a propósito de lo que hemos llamado con Contreras (2016) las *visiones epistemológicas* del alumnado. Entendemos por *visiones epistemológicas* las representaciones que han venido construyendo durante sus *historias de formación*; tanto en cuanto al conocimiento profesional que estiman necesitar para enseñar, como respecto del conocimiento escolar que constituirá la materia prima de la que será su profesión.

A través de una metodología de *auto-estudio*, y como parte de un proyecto más amplio interesado en transformar las prácticas de formación atendiendo a la complejidad epistémica de los saberes docentes¹, hemos analizado 223 trabajos de estudiantes con el propósito de comprender parte de lo que se ha ido moviendo durante las clases respecto del foco señalado. Habiendo adoptado la *indagación narrativa como práctica pedagógica* (Contreras, Quiles

¹ “Relaciones educativas y creación del currículum: entre la experiencia escolar y la formación inicial del profesorado. Indagaciones narrativas” (EDU2016-77576-P), Agencia Estatal de Investigación del MEC y el FEDER.

y Paredes, 2019), hemos llevado a cabo un trabajo de *pensar con los ensayos* (Morris, 2002). Un *pensar* que nos va ayudando a sintonizar con los movimientos en sus modos de saber que la experiencia formativa ha ido haciendo posibles.

Iniciarse en el oficio

Dice Chiara Zamboni (2010) que “las clases en el aula son el corazón de lo que es importante en la universidad” (p. 74). Una afirmación que, llevada a nuestra ocupación como docentes en formación inicial del profesorado, adquiere una concreción particular: que esa vida universitaria, las relaciones que fundamos y a través de las que vivimos y nos formamos, tienen como hilo conductor la recreación del oficio docente. De ahí que para nosotros la formación inicial sea, precisamente, una iniciación al oficio.

Ocurre sin embargo que, como nos advierte Garcés (en Molina, 2015), “La Universidad se está convirtiendo en un espacio de circulación en el que no se espera hacer experiencia de nada”. No lo esperan nuestros estudiantes, con ese ánimo aterido del que hablábamos, y puede que tampoco lo esté esperando ya el profesorado. Al albur de las presiones neoliberales, la Universidad se tensiona frente a todo un universo de *misiones y perspectivas* que liquidan el *más* que habría de poder ser en tanto que *lugar de intercambio cultural* y de *recreación de saberes*.

En nuestro caso, distintas circunstancias laborales nos han llevado a estar durante los últimos años al cuidado de asignaturas de 1º y 2º de magisterio (Grados de Infantil y Primaria). De tal modo que lo que comenzó como un encargo ha ido convirtiéndose en una elección: el deseo de estar en los primeros cursos como una forma de responsabilizarnos por ese *iniciarse*; como una manera de cuidar el que la Universidad pueda ser un lugar para la acogida y no solo, como apuntaba Garcés, para el paso burocrático hacia una acreditación intercambiable en el mundo laboral.

La nuestra viene siendo una elección que se ha ido fraguando, precisamente, por nuestras experiencias en el aula con las alumnas y los alumnos; en ese intercambio de sentires y saberes que a menudo son las clases... si estamos dispuestos a vivirlas con receptividad, confianza y pasión (Lledó y Cruz, 2015). Y desde esa forma de vivir la docencia nos preguntamos: ¿Quiénes son las alumnas y los alumnos? ¿Con qué historias llegan a la Universidad? Y, sobre todo, ¿qué habría de poder *encenderse* durante la formación?

Acerca de las visiones epistemológicas de nuestros estudiantes

Preguntarnos por quiénes son nuestros estudiantes y qué historias encarnan no es solo un modo *poético* de considerarlos. Se trata, más bien, de una

visión narrativa de la subjetividad y de la educación que descansa en los planteamientos que como grupo de investigación venimos desarrollando en los últimos años a propósito de los saberes docentes, su indagación y su conexión con la formación inicial (Blanco, Molina y López, 2015).

Partiendo de estos planteamientos, durante las clases tratamos de desarrollar *saberes de la experiencia* (Contreras, 2013), en una siempre complicada articulación entre lo que los estudiantes traen como bagaje vital y lo que el conocimiento teórico puede llegar a proporcionarles como elemento de contraste.

Contreras (2016) destaca precisamente el valor insustituible de lo que con Cifali llama *saberes constituidos* para “ayudarnos en esta tarea de elaborar otras formas de mirar y de mirarnos, de descentrarnos, de preguntarnos por el modo en que tenemos configurada nuestra aproximación a la realidad” (p. 161). Y es que como sugiere López (en López y Gabbarini, 2016), “no podemos prescindir de las teorías, pero sí cambiar nuestra relación con el pensamiento existente que, igual que la lengua, nos precede y está en nuestro contexto vital” (p. 174).

En este artículo hemos prestado atención a cómo se colocan los estudiantes ante la teoría a partir de las historias que traen (y que son); reconociendo que los cambios en *nuestra relación con el pensamiento existente* pasan por movilizar lo que hemos llamado con Contreras (2016, p. 155) sus *visiones epistemológicas: modos de entender el saber* que están estrechamente vinculados con las expectativas que tienen de la formación (cómo se enseña y se aprende el *conocimiento profesional*; qué clase de *conocimiento* es ese); con cómo se viven en ella (con mayor o menor disposición y receptividad); y, también, respecto de cómo se representan el *conocimiento escolar* y, con éste, el oficio docente.

La formación, vista desde este ángulo, tiene que ver con *agitar* dichas *visiones* en el camino por irse abriendo a nuevos *modos de saber*. Un *agitar* que no es violento pero que aspira a propiciar movimientos en esos modos de entender el saber y, en definitiva, en cada quien como *sujeto de saber*.

Contexto y metodología

El contexto de este artículo se corresponde con nuestra docencia en las asignaturas de “Análisis de la práctica” (Grado de Educación Infantil, 2º curso, grupos A y B. Profa. Ester Caparrós) y “Teoría de la educación” (Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, 1er curso. Prof. J. Eduardo Sierra), ambas impartidas en la Universidad de Málaga.

La asignatura “Análisis de la práctica” aborda el estudio de las condiciones materiales, sociales e institucionales del trabajo docente, desde una perspectiva que vincula el desarrollo profesional y los procesos de mejora a través de la investigación sobre la propia práctica. Por su parte, la asignatura

“Teoría de la educación” está pensada para reflexionar sobre lo que implica la educación como hecho, como proceso y como resultado, partiendo de lo que el conocimiento pedagógico nos invita a pensar.

En ambas materias compartimos una perspectiva sobre la formación como espacio y tiempo para el *estudio* (Rechia y Cubas, 2019), animando el que pueda darse una relación fructífera con distintas tradiciones de pensamiento en el camino por construir un criterio profesional propio. Y, además, poniendo en un primer plano de la vida universitaria la *libertad intelectual*, la *pasión* y el *deseo de aprender*, despejando la urgencia por atravesar la formación casi en exclusiva como un peaje para conseguir un trabajo (Lledó, en Lledó y Cruz, 2015, p. 159).

Así mismo, nuestros planteamientos descansan en una propuesta formativa sostenida por tres pilares (Sierra y Caparrós, 2018):

- (1) Un enfoque *teórico-vivencial* inspirado en los principios de la *Terapia Gestalt* del *darse cuenta* y del *aquí y ahora*.
- (2) Una perspectiva *narrativa* de la subjetividad y de la experiencia humana.
- (3) Una apuesta por trabajar con *materiales culturales* ante sus posibilidades liberadoras de la normatividad del conocimiento disciplinar.

En lo concerniente al *marco metodológico*, este trabajo se ha desarrollado bajo una *metodología* de *auto-estudio*. Según Kubler (2004), dicha perspectiva de indagación sobre la enseñanza está orientada a mejorarnos como docentes en tanto en cuanto dicha mejora nos coloca en una mejor posición para, a su vez, “ayudar a transformar a nuestros estudiantes, a sus estudiantes y al contexto institucional y social que nos rodea y nos restringe” (p. 820).

El proceso de *auto-estudio* ha contado con dos fases. En la *Fase 1* (curso 17-18) trabajamos a través de la escritura de *textos de campo* (2 cada uno de nosotros) en los que profundizábamos en aspectos relacionados con nuestra docencia: sus propósitos, sus tensiones, los movimientos que tratamos de promover en los estudiantes, entre otros; y siempre tomando la experiencia como eje de sentido (Figura 1). La lectura cruzada de estos textos impulsó distintas decisiones en la planificación de las materias del curso siguiente, así como, nos puso sobre la pista del foco de este artículo.

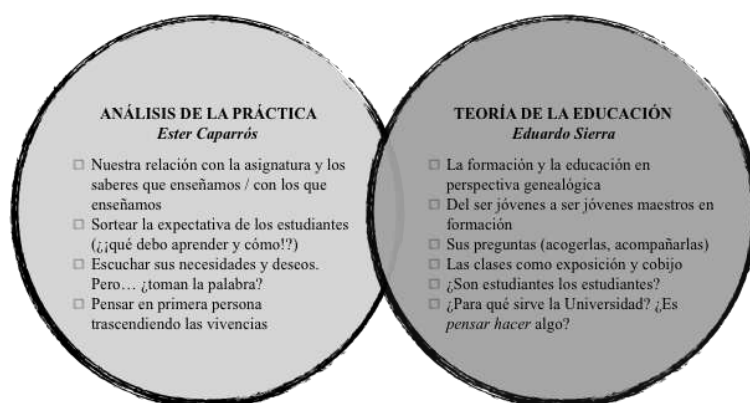


Figura 1

En la *Fase 2* (curso 18-19), y partiendo de esa primera tematización, nos propusimos explorar la noción *visiones epistemológicas* a través de lo que hemos llamado *pensar con los ensayos* (Morris, 2002); de tal modo que este *pensar* nos proporcionase resonancias de aquello que tratamos de poner en circulación en las clases y los movimientos que motiva.

Estos ensayos constituyen la tarea final de ambas asignaturas, en la cual les pedimos que compongan un escrito original a través del que *dar cuenta* y *darse cuenta* de sus aprendizajes. Una tarea que conocen desde el principio y para que la que suelen disponer de entre 7 y 10 días. Este tipo de escritura, que llamamos con Contreras (2010) *de la experiencia*, es la que vehicula el pasaje entre vivencia y experiencia, es decir, entre el acontecer de las clases y lo que pueda ir sedimentándose en cada quien como saber incorporado.

Desde esta perspectiva, hemos analizado un total de 223 ensayos: 90 de “Análisis de la práctica” (grupos A y B -Infantil-) y 133 de “Teoría de la educación” (grupos B -Infantil- y C -Primaria-). El procedimiento de análisis ha consistido en lecturas iterativas que nos llevaron a un cierto esclarecimiento respecto de lo que los ensayos nos revelaban en relación al foco de estudio (Figura 2). Lo que presentamos en el apartado siguiente corresponde a la versión final de los *hilos de sentido* (López et al, 2013) con los que tejemos nuestra comprensión.

Apuntar que los nombres utilizados son pseudónimos con el objetivo de mantener el anonimato de las estudiantes. Además, señalar que contamos con el correspondiente consentimiento de cara a utilizar fragmentos de sus trabajos en el artículo. Por último, indicar que la codificación de las estudiantes (son solo chicas) es la siguiente:

- “Análisis de la práctica” (ambos grupos del Grado de E. Infantil):
 - o Grupo A: Nombre + AA

- Grupo B: Nombre + AB
- Teoría de la Educación”:
 - Grado de E. Primaria, grupo C: Nombre + TPC
 - Grado de E. Infantil, grupo B: Nombre + TIB



Figura 2

Hallazgos

Reconociéndose como sujetos de saber

Cada quien mantenemos una relación con el saber que parte de nuestra experiencia vivida, y que hace que nos dispongamos de una manera determinada ante el aprendizaje y frente al conocimiento. Sin embargo, no es habitual que tengamos una conciencia clara de esas historias y de esas disposiciones.

Este es justo uno de los propósitos que tratamos de cultivar en nuestras asignaturas: contribuir a que nuestras estudiantes puedan *reconocerse como sujetos de saber*, potenciando espacios y tiempos donde se sientan reconocidas desde sus historias y deseos, como también desde sus miedos y resistencias; para que así puedan ir explorando el reto que supone empezar a pensarse en el oficio con una voz propia.

En este sentido a Belén (AB) la asignatura le ha brindado la posibilidad de recomponer la imagen que tenía de sí como sujeto de saber:

Yo con los textos que hemos leído y las prácticas que hemos hecho, he aprendido a mirarme a mí misma, y como conclusión he sacado que tengo mucho más de lo que creo dentro de mí, que reflexiono poco, pero que cuando me pongo saco ideas buenas que hasta me

sorprenden; y hasta ahora eso nunca lo había sentido ni pensado; nunca había pensado que tuviera algo que decir. (Belén AB)

En esa dirección reflexiona también Adela, anotando cómo ha ido cambiando su acercamiento a la formación, abriéndose a la *posibilidad de hacerse sus propias preguntas*, y sintiendo que tiene capacidad para hacerse cargo de ellas:

Me gusta la sensación de cómo las ideas que se plantean en la asignatura me generan dudas, y como yo misma puedo resolverlas ahora, después de tener tiempo para pensar y reflexionar. Aunque al principio no sentía que pudiera tener una respuesta a todas estas preguntas. (Adela AA)

Esa posibilidad de hacerse preguntas y de poder explorar otras nuevas en relación a lo que la asignatura le va abriendo, es lo que a Adela le hace avanzar. Preguntas que se anima a transitar y que, tal y como señala, le ofrecen la oportunidad de *pensar sobre sí misma*.

Para Ana (TPC), esto que señala Adela es interpretado como el comienzo de un cambio en relación a su manera de disponerse en la formación; afirmando estar satisfecha con un progreso que reconoce respecto de sus “formas de ver las cosas, de pensar, de actuar”; y cómo este proceso que califica de “deconstrucción” es el primer paso para aprender de otros modos. Un proceso que algunas estudiantes relacionan con el hecho de *sentirse acogidas*, como señala Luisa (TIB): “Nunca antes un profesor me había preguntado qué pensaba sobre las cuestiones que se habían dado en clase o que se iban a dar”.

Acerca de esta misma idea, Lorena (TIB) expresa la posibilidad de despertar del miedo que sentía “[...] a decir en voz alta lo que pensaba porque sabía que todos iban a atacarme”. En ese reconocimiento nos advierte, además, que tanto sus compañeras como ella no están acostumbradas a pensar por sí mismas y, en su caso, a expresar ideas propias que incluso fuesen “de un tinte más libertario”; y es que entendía que no entraba dentro de lo que se esperaba de ella. De tal modo que, disponer de la posibilidad de *re-pensar-se* le ha permitido atreverse a expresarse desde una nueva colocación desde la que encuentra más sentido y en la que se siente más segura de sí. Una colocación que también reconoce en otras, y que guarda relación con *pensar más allá de sus límites*.

[...] a mí la Universidad y, sobretudo esta asignatura, me ha hecho pensar más allá de los límites que tenía impuestos con anterioridad y, además, he encontrado a mucha gente que opina lo mismo que yo. (Lorena TIB)

Lorena también nos pone sobre la pista de actividades de clase que han apoyado estos movimientos, aludiendo concretamente al trabajo con el *foto-*

lenguaje durante una sesión final de *Teoría de la Educación*. Y con cómo dicha actividad le ayudó a articular una mayor conciencia sobre su recorrido en la asignatura y sobre sí misma como sujeto de saber.

En la primera [fotografía] se puede ver una persona con la silueta de una cerradura en la cabeza. Esta imagen la escogí porque me pareció que representaba mucho mí yo pasado. Yo sabía que mi pensamiento era distinto al de mayoría de la gente. Pero, en parte, pensaba que todo aquello que creía, estaba mal. Era como si mis pensamientos estuvieran encerrados, que necesitaba una llave que aún no había encontrado y que, durante este tiempo, aquellas ideas sólo podían contemplarse mirando a través de esa mirilla, pudiendo observar sólo la parte más superficial de ellas. (Lorena TIB)

Las imágenes de la cerradura y la llave, del pensamiento aprisionado y de un *yo* encerrado, resultan muy potentes para continuar pensando acerca de la formación y sobre los modos en que durante ésta activamos dispositivos y relaciones que nos ayudan a reconectar con nuestras historias en el camino por el que empezar a *pensar desde la propia piel*.

Vinculado al movimiento de *reconocerse como sujetos de saber*, la lectura de los ensayos nos ha llevado a pensar acerca de qué aprendizaje son los que reconocen ir desarrollando; y, en especial, respecto de las reflexiones que aluden a que se trata de *un saber sostenido personalmente*. Por ejemplo Rocío (TPC), que escribía lo siguiente:

No podría decir qué he aprendido porque para mí ha sido bastante difícil enfrentarme a esta asignatura, pero sí sé que he aprendido bastante tanto de contenido como personalmente, ya que antes me planteaba cuestiones y solo sabía pensar infantilmente por lo que con esta asignatura he aprendido a pensar de una forma más madura, sabiendo argumentar, basándome en cosas que había buscado previamente.

Si nos fijamos en la distinción que hace entre “aprender contenido” y “aprender personalmente”, observamos que sobre lo primero no reflexiona mientras que sí que se detiene en lo segundo, mostrando ese movimiento desde *la infantilidad a la madurez* a la hora de pensar. Leyendo entre líneas, vemos que persiste la separación entre ser y saber al hacer esa distinción. Sin embargo, ese movimiento muestra también que Rocío se ha puesto en la dirección de pensarse como autora de sus ideas.

Son muchas las estudiantes que reflexionan en este sentido, expresando también lo complicado que resulta articular un aprendizaje que nos compromete personalmente y que, además, se entreteje con el conocimiento teórico. Por ejemplo, Carolina (AB) escribe que “esta asignatura no solo me ha

formado para ser una futura docente, sino que me ha formado para ser una futura persona”. O Lidia (TIB), quien afirma sobre lo aprendido, que la *ha hecho crecer más como persona que como educadora*.

Pese a lo que vamos contando, los movimientos que se dan están trufados de inseguridad; de miedos asociados, tras muchos años de escolaridad, al *no-saber como carencia*. Sin embargo, la posibilidad de compartir, de ser escuchadas, propicia en algunas de ellas un cambio en esa vivencia del *no-saber*:

Cuando vi que pasaban las semanas y mis apuntes no eran los típicos tuve una sensación de agobio e inseguridad. Un miedo que fui calmando cuando me di cuenta [de] cómo lo que no sabía me hacía que me preguntara cada vez por más cosas. (Tamara AA)

Una idea de *no-saber* ligada a la posibilidad, a lo que les brinda el hecho de reconocer que también tienen un saber que han de transitar y hacer crecer para que les ayude a conformar un pensamiento más maduro y de mayor altura intelectual.

La cuestión del *no-saber* apunta también en otras direcciones; por ejemplo, respecto a volver a considerar lo ya sabido. Y es que contar con la experiencia no es homologar lo vivido como saber sino revisitarlo con una nueva luz. Algo que deja ver Nerea (AB) cuando dice lo siguiente:

Creía que lo tenía todo bajo control; sabía qué era la educación y manejaba los conceptos que trabajamos en torno a lo educativo; pero a medida que avanzaban las clases, hizo que me replantease si verdaderamente sabía qué era la educación y es que no parecía saber nada [...]. (Nerea AB)

En esta misma línea son interesantes las reflexiones de Celia (TPC), quien afirma que la idea que más ha fortalecido es la *necesidad de seguir haciéndose preguntas*: “Ese es el motor, pienso, de la evolución y del crecimiento. Preguntarse, desaprender lo que creía que sabía”.

Dolor y libertad

El título de este apartado nace de la expresión *dolor de la lucidez*, que tomamos de un corte de la película “Lugares Comunes” (Adolfo Aristarain, 2002), y que solemos utilizar en clase. En él, el personaje interpretado por *Federico Luppi*, *Fernando Robles*, lanza a los que serán futuros docentes el mandato de *despertar en sus estudiantes el dolor de la lucidez, sin límites, sin piedad*. La lucidez es, según esto, la imagen de la claridad y la conciencia del pensar que, a la vez que produce dolor, va generando en cada quien la

posibilidad de decidir y pensar con libertad.

Así, *pensando con los ensayos*, apreciamos que el espacio formativo que tratamos de disponer para pensar produce un dolor que, contrario a lo que pueda preverse, desencadena un vivirse (y un aprender) que llevan a cabo de una manera más libre. Y todo ello, pese al *dolor* que acarrea -como veníamos diciendo en el apartado anterior- *aprender desde sí* y verse impelidas a resignificar la experiencia del *no-saber*.

En este sentido, Adela (AA) reflexiona acerca de cómo *el concepto 'dolor de la lucidez' ha marcado su curso*; y lo relaciona con que *no ha de ser conformista* y que *debe cuestionarse todo lo que pueda*. Por su parte Sara (TIB) iniciaba su ensayo indicando que *comentaría cómo ha sido su despertar del dolor de la lucidez*, y seguía escribiendo: “desde una Sara que llegó sin ser consciente de lo que se vive en la facultad, [...] hasta una Sara del futuro que ha encontrado su lugar, ha entendido la necesidad de aprender de sí para aprender el oficio educativo”.

Algunas estudiantes relacionan estrechamente este movimiento hacia una mayor libertad de pensamiento con cómo se han ido sintiendo en clase. Un *sentirse* que asocian a diferentes aspectos de la vida del aula. Por ejemplo Celia (TPC), quien afirma que *nunca antes un profesor le había planteado una asignatura como la oportunidad de pensar libremente, y no como un proceso burocrático más antes de conseguir su título*. O Ana (TPC), para quien su paso por *Teoría de la Educación* ha significado que haya *visto sembrada la semilla del razonar y de ilusionarse con la esperanza de llegar a ser la maestra que necesitó cuando era niña*.

Así, *dolor* la *libertad* se van hermanando; y, cómo se aprecia, se trata de un dolor alejado de aquel inscrito en el refrán *la letra con sangre entra*, estando más próximo a la noción de *padecimiento* recuperada por Gadamer (1977) a propósito de la fórmula griega del *páthei máthos*.

Enfrentarse a la tarea de *escritura-pensamiento* del ensayo es una vivencia muy clara de *dolor-libertad*. Es así porque no se trata de hacer *una tarea para otro sino de hacer una tarea sobre sí*. Por ejemplo, Lorena (TIB) comenzaba escribiendo su ensayo indicando que “lo más lo más difícil ha sido encontrar un título original que me convenciera”. Finalmente acabó titulándolo “Libertad”, y reflexionaba lo siguiente: “Al principio, tanta libertad me asustaba un poco porque no sabía ni por dónde empezar [a escribir], pero después, ha sido una especie de trance, que ha hecho que me exprese tal y como soy”.

Tanta libertad a la hora de escribir la asustaba, aunque esa *especie de trance* la he hecho que se acabe expresando *tal y como es*. En este sentido, la “obligación” de ponerse a escribir parece haberle permitido cierta experiencia

de la libertad que ha acabado haciéndola reconocerse *más ella misma*; toda una experiencia de subjetivación.

De un modo parecido se expresa Elena (AA) cuando afirma en su ensayo que *estuvo muy perdida al comienzo de Análisis de la práctica escolar, pero que a veces perderse era la única forma de encontrarse*. Un estar perdida que cree relacionado con cómo otras formas de trabajo y otras colocaciones para aprender generan una falsa seguridad (se refiere a aprendizajes memorísticos).

Tanto las palabras de Elena (*conocer una parte de nosotros que no sabíamos que existía*) como las de Lorena (*una especie de trance...*) apuntan a la idea de que se van situando en primera persona ante el aprendizaje y en su formación. Y, sobre todo, nos permiten ver muy a las claras que el crecimiento interior se produce en una conversación permanente *entre sí y sí, y entre sí y lo otro / los otros*.

Pensar en voz alta y en compañía

En el camino por *acoger* a nuestras estudiantes y desarrollar *saberes experienciales*, la *palabra viva* juega un papel decisivo. Y no nos referimos a *la participación del alumnado* (quiénes y cuántas veces intervienen en clase) sino a hacer de la hora de clase un espacio y un tiempo para la circulación de la palabra (la nuestra, la de ellas y ellos, la de las/os autoras/os).

En sus *ensayos* son numerosísimas las alusiones a lo que llaman “debates”, el modo en que *etiquetan* una *pedagogía conversacional*. Y aunque por lo general sus alusiones a ello son algo planas, su frecuencia es alta por lo que interpretamos que apuntan a algo importante. Precisamente, Aurora (TIB) escribía: “Es la primera vez que siento que un profesor se interesa más por qué pensamos o cómo nos sentimos antes que preocuparse en inculcarnos ideas y más ideas”. En un sentido parecido, Leire (AB) o Celia (TPC), destacan que “los debates” son, sin duda, un aspecto central de las clases que han motivado el interés por la reflexión y la investigación.

Conviene remarcar que sostener conversacionalmente las clases, moviéndonos entre nuestra invitación a pensar, las lecturas (o con el apoyo de otros recursos), y sus palabras, no resulta sencillo. En ocasiones la dificultad tiene que ver con la desconfianza que experimentan como grupo pues aún no se conocen (recordemos el contexto de 1º y 2º), aunque algo se va moviendo:

Toda la clase, desde el momento cero, no nos conocíamos, y a través de Eduardo, y su forma de dar la clase, hemos podido abrirnos y conocernos mucho más entre todos. Hemos compartido ideas personales, pensamientos, reflexiones, debates y muchas dudas que

entre todos siempre hemos intentado resolver de la mejor manera.
(Aurora TIB)

En otras, porque les invade cierta inseguridad respecto a *tener algo que decir*. Una cuestión importante si, como vamos viendo, sus concepciones sobre saber y aprender están polarizadas: siempre hay una respuesta correcta para todo, y o la sé, o no la sé.

[...] Aunque fue un camino difícil, al final gracias al trabajo que realizó la docente a través de los interrogantes que abría, el tiempo para pensar, los debates en clase, las posibilidades de compartir experiencias y preguntas, que pude adentrarme poco a poco en una nueva manera de entender la educación. (Clara AB)

En ocasiones aparece también la vergüenza a exponerse, como escribía Nerea (AB); y otras lo que se deja ver es movimiento hacia aprender de sí mismas y de otras, como sugería Rebeca (AA): “tanto yo, con las ideas y pensamientos de mis compañeras, como ellas con los míos, podíamos completar infinitad de páginas con reflexiones de lo más valiosas; pues todas sabíamos cosas”.

Pensar con la teoría...

Si bien hay alumnas que, como Aurora (TIB), hablan acerca de cómo se ha *despertado en ella la necesidad y las ganas de seguir leyendo nuevos artículos para aumentar y desarrollar su razonamiento crítico*, la acogida de la teoría desde una relación positiva y rica no se da sin más.

Hay un desajuste grande que cada año aparece cuando, según avanzamos, muchas tienen la sensación de que *no hay contenidos* (!); reabriéndose el desajuste entre lo que esperan de la formación y lo que nuestras asignaturas les van ofreciendo: ¿Y la teoría qué? ¿Qué contenidos son los que tenemos que aprender? Y esto que vemos en clase, ¿cómo lo aplico yo en la práctica?

Durante las primeras sesiones solemos indagar en sus expectativas sobre la formación; unas expectativas muy focalizadas en su visión del oficio docente y de lo que esperan que la formación les proporcione. Desde este ángulo, y durante los inicios, observamos cómo despunta la idea de que a la Universidad se acude a aprender las teorías que les dirán lo que tendrán que hacer como profesionales. Como escribe Rosa (AB), ella esperaba que en la Universidad “te den pautas de cómo debes comportarte con los niños y qué debes hacer para ofrecerles el mayor aprendizaje posible”.

Un *nudo* que tiene que ver, por un lado, con una visión del oficio que asocian a una relación aplicativa de la teoría; y, por otro, con lo que ha significado la teoría en sus vidas escolares. Un *nudo*, decimos, que se ha ido atando con los cabos de una cultura escolar que por lo general refuerza una idea tediosa del conocimiento con la que precisamente una asignatura como “Teoría de la

educación” tiene que vérselas. Así lo manifiesta Aurora (TIB) cuando afirma que el título de la asignatura *no despertó en ella mucha motivación* sino más bien *el miedo a tener que enfrentarse con algo que a lo que siempre se ha estado enfrentando, la memorización*.

Tratamos de cuidar que la teoría no se presente como fórmula sino como posibilidad de abrir nuevos *modos de saber* que potencien la conformación del pensamiento de manera continua, *abriendo el deseo de aprender* (Caparrós, 2014). En este sentido, nos hemos dado cuenta de cómo esta apertura hacia la teoría ayuda a muchas de ellas a acercarse a la lectura de textos con una mayor disposición para comprender *lo que dicen* y para pensar *qué les dice*. Así lo recoge Nuria (TIB) cuando escribe que el trabajo realizado en la asignatura me ha ayudado “[...] a abrir un poco más los ojos y lentamente han ido llenando mis pensamientos de diferentes colores y formas”. Y Celia (TPC) también sostiene esta idea de apertura cuando expresa lo siguiente, que “releer los textos, apuntes y recursos de la asignatura me han hecho darme cuenta de que ahora los leo con otro tono. Creo que, o en su momento no los entendí, o que hoy los entiendo de una manera muy distinta”.

La disposición a entender que: *ni la teoría es la que dice qué hacer en la práctica o, por el contrario, que las teorías no son válidas y no sirven para el ejercicio docente porque lo importante es la práctica*, es un gran paso en el aprendizaje docente de estas futuras maestras. Y esto también lo podemos leer en las palabras de Nuria (TIB):

[El texto de] Contreras me hizo dudar de mi criterio, para formar uno nuevo basado en la importancia de la individualización de cada persona y en lo importante que es el ser aceptado como uno más, alguien único y exclusivo, sobre todo hablando acerca de los niños y su ritmo al aprender algo nuevo. No puedo estarle mas agradecida como futura maestra. (Nuria TIB)

... y con la cultura²

El título del apartado anterior finalizaba con unos *puntos suspensivos* que tienen su continuidad en el inicio de este. Así, al unirlos quedaría: “Pensar con la teoría... y con la cultura”. Decir al respecto que en el camino por abrirnos a otros *modos de saber* no solo buscamos resituar sus colocaciones ante los saberes disciplinares sino también inaugurar esos *otros modos de saber* a partir de una relación poética con el mundo.

² Hablamos aquí del término *cultura* en el sentido en que Lawrence Stenhouse (1997) lo desarrolló en su obra “Cultura y Educación” (Sevilla: MCEP).

Así, ilustraciones como las de *Jimmy Liao*; películas como “El club de los poetas muertos” (Peter Weir, 1989), novelas como “Nuestra casa en el árbol” (Lea Véllez, 2017) o canciones como *Fuego* (Vetusta Morla, 2014), nos proporcionan la oportunidad de explorar asuntos educativamente importantes desde lugares menos encorsetados que los que la teoría en ocasiones nos proporciona (Sierra y Caparrós, 2018). Y es que como dice Bárcena (2005), “lo poético desliga la firme atadura que anudaron los conceptos” (p. 221).

Muchas de estas intenciones las recogen las estudiantes en sus ensayos. Por ejemplo Lorena (TIB), cuando cuenta que

En varias ocasiones, no sólo analizábamos textos, su contenido y su intención. Había veces que, sinceramente eran las que más me gustaban, reflexionábamos sobre canciones, viñetas, cortos, escenas de película, anuncios etc. Cualquier persona ajena a las clases, diría que estábamos pasando el rato, sin embargo, a mí me parecía algo tan especial que me daba igual el resto.

Hay que decir que en sus reflexiones no solo hablan de lo importante que ha sido para ellas leer novelas, ver películas o escuchar canciones, sino que hacen un uso reflexivo de lo que el contenido propio de esos materiales les ha despertado, conectándolo con sus preguntas e hilándolo con reflexiones profundas. Algo que en el siguiente fragmento del ensayo de Pepi (AA) se deja ver:

Poder vivenciar aprendizajes que ha supuesto en mí eliminar ciertos muros. Pero... ¿qué es este muro? Como decía la canción *Another brick in the world*, este muro es la sociedad en la que vivimos, y más concretamente, la escuela como institución y fábrica de ladrillos.

Conclusiones

La experiencia como elaboración narrativa del sentido del mundo y de sí, alude en nuestro artículo tanto al desarrollo de *saberes experienciales* del lado de nuestros estudiantes (recordemos, la escritura como pasaje de la *vivencia* a la *experiencia*); como de nuestro lado, fruto del prestar atención a la propia práctica desde el marco que nos proporciona el *auto-estudio*, así como, desde la orientación que nos facilita nuestra pedagogía. Desde ahí, el *pensar con los ensayos* -y escribir este artículo- ha significado un ejercicio de *elaboración narrativa* del sentido de nuestras clases.

Venimos diciendo que los *saberes experienciales*, aquellos que necesitamos para el oficio docente, son saberes subjetivos que, según nos dice Contreras (2011) tienen que “dirimirse siempre en los modos personales de atribuir significado y de dar sentido, tanto a lo que se vive como a lo que se desea”. Y continúa nuestro autor (opus cit.) señalando que hacerse docente “supone

necesariamente poner en relación lo vivido, lo pensado, lo aprendido, para verse en una dirección de deseo”. Pero, ¿qué ocurre cuando el deseo se apaga, cuando su luz es tan tibia que nos hace dudar si sigue encendida?

Precisamente dábamos comienzo al artículo apuntando en dos direcciones que conectan con ese interrogante. La primera, respecto de lo que supone crecer experimentando un *apagamiento del deseo de saber*; la segunda, respecto del hecho de enfocar la formación del profesorado como *iniciación*. Y al poner ambas en relación nos surgía la cuestión de si dicha *iniciación* podría enfocarse como acto de *avivar el deseo de saber*. De tal modo que, nuevamente, dicha *iniciación* apunta a la responsabilidad que estemos dispuestos a sostener como profesores respecto de *los inicios de los otros*, así como respecto del hilo de continuidad con el que se entretelen escuela, universidad y vida.

Este sentido político de la *iniciación* nos remite de nuevo a la pregunta por *quiénes son nuestros estudiantes y qué historias traen*. Como recuerda Bárcena (2005), las preguntas *con quién se aprende y a quién se educa* debemos planteárnoslas sin cosificar al otro, pasando a reconocerle como “*alguien* que tiene un nombre, una historia, una experiencia, relaciones, una vivencia singular como individuo, alguien inscrito en un horizonte de deseo, de espera y en un proyecto posible de subjetivación en la trama del tiempo” (p. 135).

De un modo particular, ese *avivar el deseo de saber* lo hemos explorado a partir de la cuestión particular de las *visiones epistemológicas* de nuestros estudiantes, interesándonos por los *movimientos en los modos de saber* que parecen despuntar en sus ensayos.

Como hemos mostrado en los *hallazgos*, dichos *movimientos* se refieren a asuntos diversos que van desde el aprender a *pensar por sí mismas, sobre sí mismas y más allá de los límites* con los que venían acerca de quiénes son en tanto que *sujetos de saber*, hasta el vivir *el no-saber como oportunidad*; pasando por el atreverse a pensar con *libertad* pese al *dolor de la lucidez*.

Estos *movimientos* en sus *modos de saber* nos hacen pensar en *nuestro lugar* como docentes de formación inicial; y creemos, como sugiere Bárcena (2018), que el profesor es más bien un mediador del deseo de saber del otro que no de su deseo de aprender. Una reflexión que apunta a la primera parte del título de este artículo, y que nos deja pensando en la cuestión del deseo y la enseñanza, sobre la que seguro volveremos.

Referencias

- Bárcena, F. (2018). Maestros y discípulos. Anatomía de una relación. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (2), 73-108. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu30273108>
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Madrid: Paidós.

- Blanco, N.; Molina, D. y López, A. (2015). Aprender de la Escuela para dar vida a la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (1), 61-76. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27439665005.pdf>
- Caparrós, E. (2014). *Dos estudios de caso sobre la experiencia escolar de éxito de alumnas inmigradas. Un deseo de aprender que se abre*. Tesis doctoral: Universidad de Almería. Disponible en: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do;jsessionid=06344827362C69053F0A0BCAE9253402>
- Contreras, J.; Quiles, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 58-75. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Contreras, J. (2016). “¿Prepararse para la realidad? Saber y aprender en la escuela y en la formación del profesorado”. En J. Contreras (Comp.). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia* (151-186). Barcelona: Octaedro.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3), 125-136. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309008>
- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 60-63.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24 (2), 61-81. Disponible en: http://m.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279236286.pdf
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Kubler, V. (2004). “The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. En J. Loughran, M. Lynn, V. Kubler & Rusell, T. (Eds.). *International Handbook of Self-Study of teaching and teacher Education practices*. The Netherlands: Springer.
- Lelario, A.; Cosentino, V. y Armellini, G. (Comps.) (2010). *Buenas noticias de la escuela. Hechos y palabras del movimiento de autorreforma*. Madrid: Sabina Editorial.
- Lledó, E. y Cruz, M. (2015). *Pensar es conversar*. Barcelona: RBA.
- López, A.; Porres Pla, A.; Durán, N.; Moltó, O. J.; Díaz G.; Simó, N. y Valls, M. (2013). Tránsitos epistemológicos y metodológicos en una investigación sobre el abandono escolar en la educación secundaria a partir del encuentro con los jóvenes. *Revista de Educación*, 360, 624-644. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=15529>

- López, A. y Gabbarini, P. (2016). "Hacia una epistemología vulnerable". En J. Contreras (Comp.). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia* (187-222). Barcelona: Octaedro.
- Molina, A. (2015). "La filosofía nace como arte callejero". Entrevista a Marina Garcés. Disponible en:
https://elpais.com/elpais/2015/09/04/eps/1441388984_629405.html
- Morris, D. (2002). "Narrative, ethics and pain: thinking with stories". En R. Charon y M. Montello (Eds.). *Stories matter: The role of narrative in medical ethics* (200-223). London: Routledge.
- Rechia, K. y Cubas, C. (2019). Una *skholé* para profesores: el estudio como dimensión constitutiva del oficio de profesor. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 31 (2), 109-130. DOI:10.14201/teri.20862
- Sierra, J. E. y Caparrós, E. (2018). "Formación del profesorado y competencia intercultural: un enfoque centrado en el sujeto". En E. Vila; V. Martín y J. E. Sierra (Coords.). *Las competencias transversales en la docencia universitaria* (83-101). Granada: GEU.
- Zamboni, Ch. (2010). "El juego de las damas y del ajedrez". En R. Arnaus y A. M^a Piussi (Coords.). *La universidad fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política* (71-78). Barcelona: Octaedro.

Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete

Ilich SILVA-PEÑA
Eddy PAZ-MALDONADO

Datos de contacto:

Ilich Silva-Peña
Universidad de Los Lagos.
Departamento de Educación -
IESED Chile
ilichsp@gmail.com

Eddy Paz-Maldonado
Universidad Nacional Autónoma de
Honduras. Departamento de
Pedagogía y Ciencias de la Educación
eddy.paz@unah.edu.hn

RESUMEN

En este artículo reflexionamos acerca de la necesidad de incorporar la perspectiva emocional en la formación del profesorado para la justicia social. A partir de la experiencia vivida a comienzos del movimiento social producido en Chile el año 2019, avanzamos en la construcción de relaciones entre pedagogía narrativa, emociones y la formación docente para la justicia social. Un planteamiento central es la comprensión de una perspectiva fuera del gerencialismo emocional. Más bien, la propuesta está en torno a una educación que promueva aprender a vivir las emociones para la justicia social en el proceso de formación del profesorado. Formar en las emociones a educadores/as, no significa formarlos sin una conciencia política. De algún modo el emocionar no ocurre en el vacío, hablamos de la emoción como parte de la búsqueda de sentidos de lo que queremos transformar.

PALABRAS CLAVE: Emociones, Formación Docente, Chile, Neoliberalismo, América Latina

Teacher education for social justice from the emotional perspective: Narrative inquiries in the context of the "turnstile revolution"

ABSTRACT

In this article, we reflect on the need for an emotional perspective for social justice in teacher education. From experience lived at the beginning of the social movement produced in Chile 2019, we propose the construction of relationships around narrative pedagogy, emotions, and teacher education for social justice. A central approach is the understanding an education that promotes emotions for social justice in teacher education, that it is different to emotional management. Learning about emotions for teachers does not mean training them without a political conscience. Somehow the emotion is not empty, if not as part of the search for senses of what we want to transform.

KEYWORDS: Emotions, Teacher Education, Chile, Neoliberalism, Latin America

“Me gustan los estudiantes
Porque son la levadura
Del pan que saldrá del horno”
Que vivan los estudiantes
Violeta Parra

La revolución del torniquete

El día 18 de Octubre de 2019 explotó la revuelta social más grande que se haya realizado en Chile. Dos semanas antes se había elevado el pasaje del Metro (tren subterráneo) en 30 pesos (0.036 Eur). Luego del alza, grupos de estudiantes secundarios/as comenzaron con evasiones masivas al transporte público, a los pocos días se plegó el mundo adulto. Así comenzó la protesta más grande contra el modelo neoliberal hasta ese momento conocida. Sí, esta manifestación tuvo su punto de partida en los liceos de Chile.

Ni siquiera en tiempos de Dictadura Cívico-Militar, en Chile había existido una explosión tan masiva, tan rápida, tan profunda; tan inorgánica y organizada a la vez. El gobierno le entrega el mando al ejército y se impone la restricción de salir a la calle durante la noche. Con los Militares en las calles aparecen los recuerdos de tiempos oscuros en plena dictadura. Pocos días después empiezan a circular las informaciones sobre las violaciones a los derechos humanos cometidas durante esos 11 días con las calles vestidas de verde oliva. A esas alturas, las manifestaciones se desplegaron por todo el país, seguidas de una fuerte represión

militar. Antes de concluir las dos semanas asignadas, se retira al ejército, manteniéndose una fuerte represión. Como ejemplo de aquello, se denunció que en 20 días hubo más pérdidas oculares (Smink, 2019) que en 27 años de conflicto en el mundo, incluidos puntos críticos como la franja de Gaza (Haar, Iacopino, Ranadive, Dandu, Weiser; 2017)

Fueron muy pocas personas las que se mantuvieron al margen de la situación. En nuestro caso, como indagadores narrativos, nos fue imposible distanciarnos de estos hechos. En medio de la desinformación inicial, tratábamos de reflexionar acerca de este fenómeno. A través de correos y mensajería pensábamos en nuestros trabajos sobre formación docente para la justicia social (Paz-Maldonado, 2019a; Silva-Peña, 2017; Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2019) y cómo en América Latina se hace cada vez más urgente avanzar en estos temas.

Los correos también nos llevaban a la pregunta acerca de ¿cómo la indagación narrativa nos va involucrando en la relación que construimos?, en este caso, dos indagadores narrativos que avanzan en espacios de hermandad en torno a la Justicia Social y a la formación docente. Ambos autores hemos mantenido la comunicación acerca de los daños humanos, nos damos ánimo, hablamos de nuestros países, de América Latina. Así, como en algún momento nuestra atención estaba puesta en Honduras (Paz-Maldonado, 2019b), ahora volteamos la vista hacia al proceso chileno. Eddy mira a un Chile que no conoció en sus tiempos de estudiante de postgrado. Él señala que intentaron convencerlo de que era un país feliz con su desarrollo en el consumo. También, él recuerda que había un relato dominante en que el endeudamiento, los abusos y las injusticias eran considerados un invento. Ahora, una señal contundente le dice, no solo a Eddy, sino que a todo el mundo, que lo que había en Chile era una fantasía. Solo nueve días antes de que comenzara el movimiento, Sebastián Piñera, el presidente de Chile, decía que el país “era un oasis en una América Latina convulsionada” (Cooperativa, 2019). Habíamos conversado este tema, en varias oportunidades. Ahora, Eddy mira atento, desde Centroamérica, y con un compromiso en torno a las transformaciones educativas que necesitamos. Tal como muchas otras personas en el mundo, siguen con atención el devenir del experimento del neoliberalismo (Délano & Traslaviña, 1989; Klein, 2010; Valdés, 1989). Así como también sus consecuencias en educación (Bellei, 2015; Espinoza, 2017; Oliva & Martín, 2016; Silva-Peña & Peña-Sandoval, 2019).

Nosotros queremos brindar una reflexión a partir de las emociones vividas durante esos primeros días de protestas. Aquello que comenzó con una revuelta estudiantil terminó con una gran revolución. Los orígenes más profundos son muchos y seguramente pasarán años de investigación. Sin embargo, no hay espacio a dudas acerca del sentimiento de

desigualdad y abusos compartido por la mayoría de la población (Desoc, Microdatos, COES, 2019). De seguro que durante las próximas décadas habrá artículos, libros, material audiovisual que se encargará de revisar las causas del estallido y la evolución de éste. También, como señalan otros autores, estarán los estudios de las emociones que envuelven los movimientos sociales (Flam & King, 2005). De manera más específica, el objetivo de nuestro artículo es abordar la perspectiva emocional en la formación docente para la justicia social. Todo esto, en el contexto de lo que ha significado los primeros días de revuelta social en Chile.

Escribimos en primera persona, como es la tónica de este tipo de artículos. Aunque puntualizamos que este trabajo, desde el primer momento, ha sido desarrollado en coautoría. Sin embargo, utilizamos la primera persona singular en aquellos pasajes que se refieren a la experiencia de Ilich en Chile y en plural las secciones en torno a la reflexión compartida. Esto lo hacemos como una forma de acercar el texto a los/as lectores/as.

Formar docentes para la justicia social

En artículos anteriores hemos enfatizado la necesidad de formar docentes para la justicia social (Silva-Peña, Diniz-Pereira, & Zeichner, 2017; Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2019). Para argumentar nuestra visión hemos considerado distintas perspectivas (Chubbuck & Zembylas, 2016; Cochran-Smith, 2010; Zeichner, 2017). De forma global, nuestra mirada recoge las distinciones que se realizan entre Justicia social distributiva (Rawls, 2012), de reconocimiento (Fraser, 2003; Fraser & Honneth, 2006; Lobatón, 2018) o desde la óptica de la participación (Young, 2000). Nosotros comprendemos la formación para la justicia social como un proceso inacabado con un carácter práctico que se desarrolla en los espacios educativos (Silva-Peña, 2017; Caine, Steeves, Clandinin, Estefan, Huber & Murphy, 2018; Seiki, Caine, & Huber, 2018; Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2019). Hablamos de una justicia social que se ejerce en el día a día, al interior del aula y de modo permanente (Freire, 2010; Griffiths, 2003). Esto, sin descartar la presencia en las grandes luchas por la justicia social, aquellas que se dan en el marco macropolítico. En este sentido, apoyamos la idea de formación docente para el activismo social y político, entendiendo lo político también en los microespacios (Silva-Peña, Kelchtermans, Valenzuela, Precht, Muñoz y González-García, 2019; Silva-Peña, Hormazábal-Fajardo, Guíñez-Gutiérrez, Quiles-Fernández, & Ramírez-Vásquez, 2018). En el ámbito de lo político (entendido como estas relaciones de poder) están las emociones presentes, ahí es donde queremos llevar nuestra reflexión.

La perspectiva emocional en la formación docente

En este artículo, concordamos con Dewey (1903) que además de la formación intelectual, necesitamos una formación emocional. Desde nuestra mirada, el aprendizaje emocional debe ser incorporado a los procesos formativos, tal vez no como un curso; sí con un cierto nivel de importancia en el curriculum. Por lo mismo, apoyamos la incorporación de una perspectiva emocional en la formación docente (Cejudo, López-Delgado, Rubio, & Latorre, 2015; Pegalajar & López, 2015) puesto que genera una base para el desarrollo de esta.

Como señalan algunos autores (Mujica, Inostroza, & Orellana, 2018), abordar las emociones en la práctica pedagógica permite formar personas con capacidad para convivir en una sociedad cada vez más diversa, favoreciendo la participación en entornos democráticos. Desde esta perspectiva, quienes se forman como docentes fortalecen sus capacidades para afrontar eventos estresantes, desarrollando una sensibilidad al sufrimiento ajeno y a los sentimientos de injusticia social en las comunidades (Cabello, Ruiz-Aranda, & Fernández-Berrocal, 2010; Mujica, Inostroza, & Orellana, 2018)

Vemos las emociones como movilizadoras de nuestro actuar (Barrantes-Elizondo, 2016). También, al igual que Zembylas (2007), nosotros adherimos a la idea que establece una diferencia con aquella visión centrada en la lógica gerencialista o controladora de las emociones y que se basan en seguir ciertas reglas que son determinadas socialmente (Goleman, 2000; Hochschild, 1983). Aunque no es asunto de este artículo el debate acerca de la implementación de la educación emocional, pensamos que es un tema importante de abordar en futuros trabajos académicos. Esto porque la incorporación de la perspectiva emocional en el aprendizaje contribuyen con el conocimiento, identificación y desarrollo de las propias emociones, teniendo como finalidad potenciar el crecimiento personal y social para la vida (Bisquerra, 2005).

Nosotros compartimos lo que significan las historias de dolor que llevan dentro estudiantes de pedagogía. En especial, a Ilich le llamó la atención lo dañados y dañadas que venían futuros/as docentes. Con sus biografías llenas de quiebres personales, que pocas veces vemos como parte de un colectivo. Los/as estudiantes se iban dando cuenta que existía una historia colectiva de abusos, dolor, pérdidas de las cuales no habían conversado en algún momento. Trabajar con la pedagogía narrativa permitiría la recuperación de los seres humanos/as no solo como sujetos/as relacionados con el conocimiento, sino también con sus emociones. Por consiguiente, las narrativas tienen un especial significado, tanto para las personas que cuentan sus historias como, para quienes las leen o escuchan (Meza, 2008). Lo que viene a continuación es la reflexión a partir

de lo compartido por Ilich, con los ojos puestos en la construcción de una América Latina más justa.

La protesta entre dos ciudades

Vivo en un pueblo a cientos de kilómetros de Santiago, la capital de Chile. De forma semanal me encuentro con ambos mundos. Me es difícil desconectarme con la realidad de Santiago. Aunque en general, en un país centralizado como Chile, las pequeñas ciudades dependen de lo que sucede en la capital. Mientras en Santiago existe una población de 7 millones de habitantes, la vida en una ciudad de 50 mil es diferente. Esto hace que mi trabajo se convierta en un permanente ir y venir entre ritmos, colores y espacios diferentes. Ir y venir entre lo urbano y lo rural. Ir y venir entre el impulso a la rapidez y la estabilidad de la tierra. Ir y venir entre dos mundos.

Luego de ese viernes del terror en el cual se impuso la fuerza, me comunico con mi madre que vive en la capital y aparece el miedo, a lo que pueda venir, recordando la dictadura militar de Pinochet. Un miedo inexistente en la generación más joven. A pesar de que había restricción a transitar en las calles, la gente continuaba ahí. En su mayoría eran jóvenes quienes desafiaban la restricción impuesta. A través de las redes sociales se expresa el “no tenemos miedo”. Veo a esa generación más joven desprenderse del miedo habitual de quienes vivimos la dictadura; en mi caso aprendí a controlarlo (no a sentirlo). Aunque nosotros tuviésemos miedo no se podía notar, cualquier signo de duda podría significar una detención, tortura o en algunos casos la muerte. Al contrario de aquello, esta generación, entre 20 y 30 años más joven, pareciera no temer a la muerte. Tal vez, una rabia contenida por mucho tiempo hace que desborde el miedo. O quizás, son otros miedos.

La rabia fue lo que detonó la protesta. La rabia, esa emoción que busca la justicia es la que se tomó las calles. Esta rabia crecía cuando llegaban videos e informaciones confusas en las que no queda claro quienes están provocando incendios. Varias estaciones del metro quemadas siembran la duda de que sea un acto espontáneo. En las redes sociales se hablaba de montaje policial, asociándolo a eventos anteriores en los cuales se inculpó a activistas políticos (Álvarez, 2018). También, las denuncias de estos actos, podrían estar asociadas a las alianzas que hubo entre y la policía secreta en tiempos de dictadura (Tagle Orellana, 2019). Con un clima de desconfianza, en medio de la confusión, la rabia aumenta.

Se incorporaron las generaciones más adultas, haciendo crecer el grito “El pueblo está en la calle pidiendo dignidad”. La dignidad apareció como una forma de decir ¡Basta!. Esta emoción que se levanta como un modo de exigir una transformación en el clima de dolor, seguirá acompañando la

movilización. El movimiento dejó de ser solo estudiantil y pasó a tener un carácter transversal. Con miles de personas en las calles la rebelión fue creciendo.

En este pueblo bucólico, donde la tranquilidad es su clima habitual, se convoca a manifestarse contra la desmilitarización de Santiago y a las demandas nacionales. Poco a poco se fue sumando gente a las marchas que día a día se organizaban en el centro de la ciudad. De un foco en la capital pasa a una protesta de carácter nacional. Es en ese contexto donde me encuentro con unas estudiantes de pedagogía. El instante en donde nace este artículo, pensando en la formación docente, la justicia social y todas las emociones que se desatan en aquellos momentos. Al otro día Eddy, desde Honduras me enviaba sus mensajes dándome ánimo, “hemos estado pendientes de lo que ocurre en Chile”, “la solidaridad es parte de esa preocupación por la justicia social”. Solo una semana antes del estallido estábamos conversando acerca de las protestas universitarias, la corrupción y las denuncias de narcoestado de Honduras. Ahora pasaba a ser Chile el centro de nuestras conversaciones. “Nuestra América Latina, un pueblo sin piernas, pero que camina” (Calle 13, 2011).

Encontrándonos en la protesta

El encuentro con mis estudiantes fue alegre. Las sentía felices de participar en una manifestación tan masiva. Nunca antes vi una marcha de esa magnitud en la ciudad. Era el día sábado 19, un día después del reventón masivo en Santiago, y en la región había explotado también el desencanto. Recorrimos calles que en otro momento hubiesen estado vacías, ahora se llenaban con un clamor de justicia social. El pasaje del metro dejó de ser lo importante. A lo largo del país se agregaban las demandas de educación, salud, pensiones, agua, fin a la corrupción, término de la colusión empresarial y así, iban sumando. Era una larga lista de descontento acumulado que terminaría pidiendo el cambio de la constitución política de Chile.

Las estudiantes habían participado hace poco de un curso que dicté. Durante el semestre, revisamos, a través de los lentes de la pedagogía narrativa, la teoría educativa. Con ese grupo conversamos los temas de depresión, tratamientos psicológicos y psiquiátricos. Incluso hablamos de la ideación suicida durante los años de escuela; algo que parece cada vez menos extraño en un país donde el suicidio adolescente y juvenil va en aumento (Silva et al., 2017; Silva, Vicente, Saldivia, & Kohn, 2013). A partir de las experiencias relatadas, algunas preocupaciones aparecen como personales, al momento de compartirlas pasan a ser colectivas. Veo la necesidad de aprender acerca de empatía y compasión para hacerla habitual al interior de la sala de clases.

Si antes pensaba que la rabia era lo que llevaba a la movilización, hoy se cruzaban otras emociones. Cuando me encontré en la marcha con mis estudiantes fue la alegría con la que me recibieron. La emoción que menos habría imaginado presente en momentos como esos. Al verme una dijo: "Mi profeeeee". Esa expresión la comprendí como una apropiación al considerarme parte de una lucha mayor. A la base, pienso, estaba el trabajo relacional. De ahí que nace revisar esta proposición de la perspectiva emocional en la formación docente para la justicia social. Pienso que, al menos en este caso, la pedagogía narrativa nos condujo a ese proceso relacional.

Pedagogía Narrativa

El curso al que me refiero fue basado en una metodología de pedagogía narrativa, recogiendo el legado de la indagación narrativa (Contreras, Quiles-Fernández, & Paredes, 2019; Huber, Caine, Huber, & Steeves, 2013; Silva-Peña, 2018). Con ese grupo tuve la oportunidad de revisar la teoría educativa desde la acción de lo cotidiano a través de sus propios relatos. Construimos poco a poco confianzas manteniendo un espacio para compartir sus historias sagradas.

Pedí que hicieran una línea de tiempo acerca de su recorrido biográfico en torno a la carrera docente. Basado en una experiencia anterior (Silva-Peña, 2018). También, la solicitud fue que resumieran textos teóricos junto con redactar una pequeña historia en relación al texto leído. De algún modo, se trataba de vivir la teoría, que construyeran ese saber desde la propia experiencia (Contreras, 2013). En cada sesión semanal, basándonos en el trabajo anterior, los/as estudiantes compartían sus relatos al interior de pequeños grupos que eran elegidos de manera voluntaria (Seike, Huber & Caine, 2018). De forma inevitable, las emociones emergían en cada texto, en cada conversación. El pequeño grupo generaba una mayor confianza. Durante el curso hablamos de la tristeza por la pérdida, la rabia por las injusticias, el miedo. Tuvimos llantos y risas a raíz de los relatos renarrados por quienes eran parte de ese colectivo.

A través de la pedagogía narrativa apelaba a lo que Cardinal & Fenichel (2017) denominan como pedagogía relacional. Hablamos de "cultivar un pensar narrativo que, como pensamiento relacional, posibilita una profundización pedagógica" (p.58). Por eso es que en este texto hacemos referencia a ese pensamiento profundo que permite una pedagogía profunda. Porque nuestra intención es pensar con las propias experiencias de vida que tienen los estudiantes de pedagogía. Nosotros ya habíamos transitado por la propia revisión de nuestras experiencias como formadores de docentes (Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2019).

Considerando que la mayoría venía de un ambiente escolarizado, recién egresados de la secundaria, surgía la pregunta acerca de la evaluación. ¿Y cómo sabe que está bien profesor? -Si está su experiencia ahí, está bien, era mi respuesta-. No había bueno ni malo, sino que estaba o no estaba. Mi pregunta de vuelta era ¿Cómo puedo yo evaluar su experiencia en relación a la de su compañero/a? Los/as estudiantes de esa carrera en general tienen muchos cursos donde el centro es la adquisición de teorías y conceptos. Dentro de la libertad de cátedra que me permitió esa institución, agradecí que pudiese utilizar la metodología de pedagogía narrativa.

Cada semana les hacía una pequeña devolución que consistía en construir preguntas más que juicios. Un ejemplo de este tipo de cuestionamientos era del estilo: Mirado desde hoy ¿Qué significado tiene para ti el haber salido de ese estado de pobreza? En general las clases eran conversaciones en pequeños espacios de tres o cuatro estudiantes donde compartían sus historias y lo que pensaban en relación al texto leído. En ese proceso de construcción mi foco estaba puesto en el cuidado al interior de la sala de clases, ese cuidado de la relación del que nos habla Quiles-Fernández (2016). Asimismo, pensaba en la idea de hogar que plantea Hooks (1990), un hogar en que el cuidado también es un espacio de resistencia. En este caso, hablamos de una resistencia a esa forma de relación academicista a la que estamos acostumbrados/as, esa educación bancaria de la que nos habla Freire (1978). A través del cultivo de un espacio común íbamos construyendo (o tal vez, reconstruyendo) una mirada de nosotros mismos como seres humanos, antes que en nuestra propia identidad docente.

La lectura en colectivo se hacía de forma voluntaria. También en algunos momentos hubo personas que no querían compartir aquello que escribieron y se respetó. Recuerdo relatos compartidos en torno a la muerte de un ser querido. Me acuerdo de las historias que significan criarse en un entorno violento y violentado. Relatos en torno al sentimiento de soledad y la tristeza que significaba aquello. El recuerdo del miedo a la pobreza. Enfrentar a la familia por la orientación sexual. Yo también compartí mi relato de lo que significó mi infancia en dictadura y cómo eso afectó mi formación como docente. De algún modo, todos esos relatos se vienen a mi mente y me hacen pensar en la formación emocional de docentes. En especial, en aquella formación docente en torno a la justicia social.

El segundo Encuentro

Estoy en una nueva marcha, sí, las manifestaciones se volvieron diarias. Ahora me encuentro con otras estudiantes. Entre ellas había una, que en sus escritos expresaba la necesidad de reencontrarse con su identidad cultural. Comunicaba el anhelo de reconocimiento a su pueblo herido.

Desde mi punto de vista, reconocerse como Mapuche ya era un paso importante. También, como feminista, como mujer luchando contra el sistema patriarcal. Veía su rostro sonriente mientras me decía: "sabía que mi profe no me iba a fallar", "sabía que era de los nuestros". Y frente a esto surge la pregunta: ¿Qué significaba ese compromiso? Para mí era el mismo compromiso que Eddy ponía cada vez que nos comunicábamos. "Estamos juntos en esto". Ese estar unidos, esa construcción de una relación me hacía pensar en la responsabilidad del quehacer pedagógico para la justicia social. Cada encuentro es una oportunidad para fortalecer la relación pedagógica estudiante-docente. Esta estudiante entregaba sus textos en hojas de papel reciclado como una forma concreta de decir: yo actúo para resolver el problema planetario. Más allá que el detalle no resuelve el todo, era un símbolo como punto de partida para un cambio mayor. Cada entrega era un signo, una protesta silenciosa, pacífica y ella lo hacía con una sonrisa en su rostro.

El aprendizaje que tuve en la relación con ese curso, un sentimiento que compartí con Eddy, me lleva a pensar en la importancia de esos pequeños gestos. Ahora, recuerdo esas palabras: "yo sabía que no me podía defraudar", "sabía que lo encontraría aquí", "yo sabía que teníamos pensamientos similares". Para mí, esa fue la emoción que tuvimos posteriormente en Chile. Pienso en la emoción que significa la alegría del encuentro, de estar en la misma causa, de esa lucha unida. El 20 de octubre, dos días después del estallido, el presidente, siguiendo la tónica de su gobierno (Navarro & Tromben, 2019) dijo: "estamos en guerra". Ahora, en un contexto de revolución la respuesta masiva fue: "estamos unidos". Y esa unidad se manifestó en las calles.

Junto a la rabia popular y la tristeza también estaba la alegría. De ahí el atrevimiento a preguntarse sobre el emocionar en tiempos de cambio social. Quizás, la rabia es la principal emoción de la justicia social como dice Zembylas (2007), aunque no es la única. La alegría del encuentro es parte del proceso al encontrarnos y dejar de sentirnos solos en ese aplastante modelo neoliberal que, como dice Han (2014) cultiva esa culpabilidad individual frente al capital.

La alegría estaba presente a pesar de la tristeza que significaron las pérdidas humanas a la luz del movimiento. La alegría de vivir, del encuentro con otros/as, del escucharnos, de esperanzarnos. Así avanza la reflexión en torno a la alegría en el aula, alegría del aprendizaje, alegría de la formación para una sociedad más justa.

La marcha más grande de la historia

El 25 de Octubre se convocó a la marcha más grande de la historia.

Miramos a través de las redes sociales lo que sucede en Santiago con sus calles desbordadas. Vemos las fotografías del pueblo desplegado por todo el país. Envío a Eddy las imágenes, compartiendo la esperanza. 1.200.000 personas se congregaron en Santiago. 2 millones en todo Chile. En las distintas ciudades se expresan multitudes para decir basta de desigualdad, basta de abusos. “El pueblo está en la calle pidiendo dignidad” era una de las consignas.

Ahí, en medio de los gritos, la música y el baile me encuentro con mis estudiantes de pedagogía. En ese momento todos como ciudadanos o ciudadanas. En ese lugar estábamos quienes queremos una transformación para Chile. Sin contar a los/as que desde su casa apoyaban. A través de las redes sociales o al cuidado de enfermos/as, niños/as estaban con nosotros también. En el mismo momento de la gran marcha me llegaban respuestas de Eddy y de otros colegas de América Latina. Había un sentimiento de alegría compartida y también de admiración. Veíamos que Chile podría ser un ejemplo a seguir. Esa hermandad Latinoamericana, ese esfuerzo de ir en la misma dirección, permitiéndonos avanzar en el proceso. Esto me da fuerzas para seguir con el mismo camino. Me detengo un momento y pienso en las posibilidades que se abren. Pienso en como formar docentes para la justicia social, también desde el ámbito emocional.

Por una perspectiva emocional en la formación docente para la justicia social

Tal como lo señalamos anteriormente pensamos que existen diversas emociones presentes en la búsqueda por la justicia social. Además de la rabia, aparece la alegría de encontrarse, de verse juntos en una causa. También experimentamos el miedo, que es esa emoción necesaria para cuidarnos a través de la precaución. El miedo (no el terror paralizante) me ayuda a construir el contexto a través del cual me moveré en la expresión de la justicia social.

Cuando pensamos con las historias compartidas, la reflexión nos lleva a requerir, a la formación docente, momentos que nos permitan revisar las experiencias del pasado. Nos preguntamos por dar lugar a la reconstrucción y, por qué no, a la sanación. En general, las emociones se abordan de manera tangencial a lo que deben ser parte de la formación docente. De ahí la preocupación que nos surge en especial durante el primer año de las carreras pedagógicas. Desde estas historias pensamos que reviste importancia, la existencia de espacios de acogida en el nuevo mundo universitario. La idea es que sea posible efectuar una revisión de toda esa experiencia vivida en la formación escolar. No podemos pensar que los/as estudiantes de pedagogía son una tabla rasa. Los futuros/as

docentes tienen ya un aprendizaje de lo que significa ser estudiante, de lo que significa la escuela, de lo que significa ser profesor o profesora (Britzman, 2003; Silva-Peña et al., 2019). Debemos partir de esas experiencias y revisarlas, pasando también por el aspecto emocional.

Desde la experiencia aquí relatada, los/as estudiantes llegan con muchos asuntos no resueltos a la formación docente, dado las diversas necesidades sociales que no han sido atendidas en la enseñanza formal (Bisquerra, 2003). La pregunta que nos aparece es ¿Cuál es la acogida que damos en el nuevo proceso de transformación educativa y sus significados para la formación docente? Y desde esa perspectiva pensamos que una posibilidad (tal vez no la única) es la pedagogía narrativa. La pedagogía narrativa nos permite esa pedagogía relacional que a través de espacios seguros nos facilita hacer brillar a estas personas que son docentes en formación. De igual forma, nos posibilita reconocer el poder de significación de la palabra constituida en relatos que propician la reflexión docente para su transformación personal y pedagógica (Meza, 2008).

Para Contreras, Quiles-Fernández y Paredes (2019), una pedagogía narrativa significa asumir un “riesgo” puesto que no existe la claridad de cuáles serán sus resultados. A la vez, una pedagogía narrativa permite la construcción de una nueva narrativa institucional. Nosotros agregamos que la pedagogía narrativa permite a su vez la construcción de una contranarrativa. Es decir, una pedagogía narrativa es en sí misma una sub-versión en un mundo donde la evidencia y el producto es la propuesta educativa. Una pedagogía narrativa es resistencia, dado que al momento se construyen las contranarrativas individuales y colectivas.

De alguna manera hemos establecido en este texto que la pedagogía narrativa es un camino (quizás no el único) a través del cual podamos avanzar en la formación docente para la justicia social. En este caso específico pensamos en esa formación emocional que necesitamos en el proceso formativo de futuros y futuras docentes. Para nosotros como indagadores narrativos, formadores de docentes que vivimos en países con profundas desigualdades, seudodemocracias y abusos cotidianos, pensamos que la formación para la justicia social es una urgencia. Dentro de ese contexto, el aprendizaje emocional se transforma en un aspecto importante a tomar en cuenta. Hablamos de un ámbito que nos permite el avance en la construcción de espacios de convivencia social.

“Chile despertó” fue una de las consignas más escuchadas en el movimiento popular. Un despertar referido al letargo que significaba el silencio. Bajo esta consigna y revisando la historia aquí narrada, nos preguntamos si la academia está despierta. Nos preguntamos acerca de qué necesitamos para construir vasos comunicantes con lo que existe

afuera de la universidad. Chile, en la calle dio un paso de un sentimiento de soledad a la solidaridad, al encontrarse en la protesta. ¿Qué espacio generamos en nuestras aulas para que nuestros/as estudiantes se encuentren con otros/as?, ¿Cómo propiciamos un aprendizaje emocional que conecte los sentidos individuales con los de carácter colectivo?, ¿Cuán disponibles están nuestras aulas para la reflexión sobre las injusticias, desigualdad y la incidencia en sus propias emociones? Estas preguntas surgen también de la autocrítica, nos hacemos parte de la pregunta y queremos ser parte de la respuesta. Para nosotros es vital considerar espacios de educación emocional en la formación docente que apunten a esta relación con otros/as. De este modo, ese “pensar en” pasa a complementarse con un sentir con. De esta manera hacemos práctica la formación para la justicia social.

Referencias

- Álvarez, T. J. (2018). *Violencia política de estado en el Chile postdictatorial* (Tesis de Doctorado) Universitat Autònoma de Barcelona-Universidad de Chile, Santiago de Chile. Recuperado de <https://bit.ly/2KbrdxG>
- Barrantes-Elizondo, L. (2016). Educación emocional: El elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1–10. Doi: <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.24>
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena* Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(3), 95–114. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Britzman, D. (2003). *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach, Revised Edition*. NY: State University of New York Press.
- Cabello, D., Ruiz-Aranda, R., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163455>
- Caine, V., Steeves, P., Clandinin, D. J., Estefan, A., Huber, J., & Murphy, S. (2018). Social justice practice: A narrative inquiry perspective. *Journal of Education, Citizenship, and Social Justice*, 13(2), 133–143. doi: 10.1177/174619791770235
- Calle 13. (2011). *Latinoamérica*. Sony Music Latin.
- Cardinal, T., & Fenichel, S. (2017). Indigenous Education, Relational Pedagogy, and Autobiographical Narrative Inquiry: A Reflective Journey

- of Teaching Teachers. In: Ross, Chan & Keyes. *Crossroads of the Classroom: Narrative Intersections of Teacher Knowledge and Subject Matter* (pp. 243–273). UK:Emerald
- Cejudo, J., López-Delgado, M., Rubio, M., & Latorre, J. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45–62. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400>
- Chubbuck, S. M., & Zembylas, M. (2016). Social Justice and Teacher Education: Context, Theory, and Practice. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education: Vol. 2* (pp. 463–501) Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1_14
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice. In: Hargreaves A., Lieberman A., Fullan M., Hopkins D. (Eds) *Second International Handbook of Educational Change*. Vol. 23 (pp. 445–467). Springer.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 78(27,3), 125–136.
- Contreras, J., Quiles-Fernández, E., & Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 58–75. doi: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Cooperativa (9 de octubre de 2019). Presidente Piñera: Chile es un verdadero oasis en una América Latina convulsionada. *Radio Cooperativa*. Recuperado de <https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/presidente-pinera/presidente-pinera-chile-es-un-verdadero-oasis-en-una-america-latina/2019-10-09/063956.html>
- Délano, M., & Traslaviña, H. (1989). *La herencia de los Chicago Boys*. Santiago de Chile: Ornitorrinco.
- Desoc, Microdatos, COES (2019). *Termómetro social octubre 2019*. Recuperado de <https://coes.cl/>
- Dewey, J. (1903). *Ethical principles underlying education*. University of Chicago Press.
- Espinoza, O. (2017). Neoliberalism and higher education in Chile: a critical look at the role played by the World Bank and the “Chicago Boys.” *Laplage em revista*, 3(3), 93–114.
- Flam, H., & King, D. (2007). *Emotions and social movements*. London: Routledge.
- Fraser, N. (2003). Social justice in an age of identity politics: Redistribution, recognition and participation. En N. Fraser & A. Honneth (Eds.), *Redistribution or recognition: A political-philosophical debate* (pp. 7–109). London: Verso.

- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? un debate político-filosófico*. Madrid, España: Morata.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Goleman, D. (2000). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Griffiths, M. (2003). *Action for Social Justice in Education. Fairly different*. UK: Open University Press.
- Haar, R., Iacopino, V., Ranadive, N., Dandu, M., & Weiser, S. (2017) *Death, injury and disability from kinetic impact projectiles in crowd-control settings: a systematic review*. *BMJ Open*, 7(12). doi: 10.1136/bmjopen-2017-018154.
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y Nuevas técnicas de poder*. Madrid: Herder.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart*. Berkeley. CA: University of California Press.
- Hooks, B. (1990). *Homeplace: A site of resistance*. In: *Yearning: Race, Gender and Cultural Politics*. Boston: South End Press, 41–49.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education the extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37(1), 212–242. doi: <https://doi.org/10.3102/0091732X12458885>
- Klein, N. (2010). *The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism*. Henry Holt and Company.
- Lobatón, R. (2018). Redistribución, reconocimiento y participación: Dimensiones de la justicia social desde Nancy Fraser y Axel Honneth. En: D. Ferrada (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 2019–2227). Talca: Ediciones UCM.
- Meza, J. (2008). Narración y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa. *Actualidades Pedagógicas*, 1(51), 59–72.
- Mujica, F., Inostroza, C., & Orellana, N. (2018). Educar las Emociones con un Sentido Pedagógico: Un Aporte a la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.007>
- Navarro, F., & Tromben, C. (2019). “Estamos en guerra contra un enemigo poderoso, implacable”: los discursos de Sebastián Piñera y la revuelta popular en Chile. *Literatura y Lingüística*, (40), 295–324. <https://doi.org/10.29344/0717621X.40.2083>
- Oliva, M. A., & Martín, F. G. (2016). Estandarización y racionalidad política neoliberal: bases curriculares de Chile. *Cadernos Cedes*, 36(100), 301–318.

- Paz-Maldonado, E. (2019a). Repensar la formación docente desde una perspectiva de Justicia Social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1–4.
- Paz-Maldonado, E. (2019b). *Una indagación narrativa autobiográfica sobre las competencias docentes del profesorado universitario para la atención a la diversidad en una universidad pública de Honduras* (Tesis de Magister). Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.
- Pegalajar, M.C., & López, L., (2015). Competencias emocionales en el proceso de formación del docente de Educación Infantil. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 13(3), 95–106.
- Quiles-Fernández, E. (2016). *Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa*. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/102098>
- Rawls, J. (2012). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de cultura económica.
- Seiki, S., Caine, V., & Huber, J. (2018). Narrative Inquiry as a Social Justice Practice. *Multicultural Education*, 26(1), 11–16.
- Silva, D., Valdivia, M., Vicente, B., Arévalo, E., Dapelo, R., & Soto, C. (2017). Intento de suicidio y factores de riesgo en una muestra de adolescentes escolarizados de Chile. *Revista de Psicopatología Y Psicología Clínica*, 22(1), 33–42.
- Silva, D., Vicente, B., Saldivia, S., & Kohn, R. (2013). Conducta suicida y trastornos psiquiátricos en Chile, un estudio poblacional. *Revista Médica de Chile*, 141(10), 1275–1282. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872013001000006>
- Silva-Peña, I. (2017). Formación docente para la Justicia Social en un Chile desigual. En: Silva-Peña, Diniz-Pereira & Zeichner (Ed.), *Justicia Social. La dimensión olvidada de la formación docente* (121–145). Santiago: Mutante Editores.
- Silva-Peña, I. (2018). Uso de la Indagación narrativa autobiográfica Descripción de una experiencia en formación inicial docente. En L. Reyes & R. Aravena (Eds.), *Docencia Universitaria. Reflexión desde la Práctica* (pp. 39–50). Santiago: Editorial Universidad Católica Silva Henríquez.
- Silva-Peña, I., & Paz-Maldonado, E. (2019). Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 169–189.
- Silva-Peña, I., & Peña-Sandoval, C. (2019). Desregulación de la formación inicial docente. Una experiencia neoliberal. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 21(32), 137–154. doi: <https://doi.org/10.19053/01227238.8724>
- Silva-Peña, I., Diniz-Pereira, J., & Zeichner, K. (2017). *Justicia Social. La dimensión olvidada de la formación docente*. Santiago: Mutante Editores.
- Silva-Peña, I., Hormazábal-Fajardo, R., Guíñez-Gutiérrez, C., Quiles-Fernández, E., & Ramírez-Vásquez, P. (2018). Explorando las relaciones

- de género en la escuela: Indagaciones narrativas para la justicia social. En D. Ferrada (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 79–94). Chile: Ediciones UCM.
- Silva-Peña, I., Kelchtermans, G., Valenzuela, J., Precht, P., Muñoz, C., González-García, G. (2019). Alfabetización Micropolítica: un desafío para la formación inicial docente. *Educação & Sociedade*, 40(e0190331). <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019190331>
- Smink, V. (8 de noviembre de 2019). *Protestas en Chile: la "epidemia" de lesiones oculares que ponen en entredicho al gobierno de Piñera*. BBC Mundo. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50354968>
- Tagle Orellana, G. (2019). Prensa escrita y policía secreta en Chile (DINA/CNI) durante la dictadura: la reformulación del discurso en el caso Marta Ugarte. *Historia* 396, 8(2), 285–309.
- Valdés, J. G. (1989). *La escuela de Chicago: operación Chile*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Zeta.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Zeichner, K. (2017). Formación de profesores para la Justicia Social en tiempos de incertidumbre y crecientes desigualdades. En I. Silva-Peña, J. Diniz-Pereira, & K. Zeichner (Eds.), *Justicia Social. La dimensión olvidada de la formación docente* (pp. 15–35). Santiago: Mutante Editores.
- Zembylas, M. (2007). Mobilizing Anger for Social Justice: The politicization of the emotions in education. *Teaching Education*, 18(1), 15–28. doi: <https://doi.org/10.1080/10476210601151516>

Movimiento y danza en Educación Secundaria. ¿Un fraude curricular o un currículo fraudulento?

María LÓPEZ RÍOS
Gregorio VICENTE NICOLÁS

Datos de contacto:

María López Ríos
Escuela de Música Chaplin
marialoprios@gmail.com

Gregorio Vicente Nicolás
Universidad de Murcia
gvicente@um.es

RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo es analizar y conocer la formación del profesorado de Música en relación con la praxis del movimiento y la danza a partir de los planes de estudio y guías docentes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. La población la forman los 30 centros universitarios en los que se puede cursar dicho máster en la especialidad de Música y la muestra seleccionada está formada por 29 de estos centros. Para la recogida de la información se ha diseñado ad hoc un protocolo de observación sistemática que incluye datos de tipo cuantitativo y cualitativo. Se ha realizado un análisis de tipo descriptivo de los elementos curriculares relacionados con la práctica del movimiento y la danza presentes en las asignaturas de la especialidad de Música. Los resultados reflejan una escasa o nula presencia del movimiento y danza en los planes de estudios de los Títulos de Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

PALABRAS CLAVE: danza; educación musical; enseñanza secundaria; formación del profesorado; currículo.

Body movement and dance in Secondary Education. Curricular fraud or fraudulent curriculum?

ABSTRACT

The main objective of this work is to analyze and know the music teachers training in relation to the practice of body movement and dance within the study programs and syllabus of the Master's Degree in Training of Secondary School Teachers. The population is formed by the 30 university centers in which the master's degree in the specialty of Music can be taken and the sample consists of 29 of these centers. For the collection of information, a systematic observation protocol ad hoc has been designed that includes quantitative and qualitative data. A descriptive analysis of the syllabus elements related to the practice of body movement and dance present in the subjects of the specialty of Music has been carried out. The results reflect little or no presence of body movement and dance in the curricula of the Master's Degrees in Training of Secondary School Teachers.

KEYWORDS: dance; music education; secondary school; teacher training; curriculum.

Introducción

El cuerpo es el instrumento mediante el cual nos interrelacionamos en el mundo que nos rodea. Lo hacemos a través del movimiento, en acciones físicas, psicológico-afectivas, expresivas y sociales (Fructuoso y Gómez, 2001). Nos servimos del cuerpo para transmitir mensajes, estados y sentimientos, siendo la expresión corporal la primera forma de comunicación (Pascual, 2010; Schinca 2011). Asimismo, el cuerpo es el instrumento más natural y cercano que tenemos y participa de la interpretación musical tanto al ser utilizado como instrumento en sí mismo (voz o percusión corporal), como en el gesto corporal al tocar otro instrumento.

Diversos estudios planteados desde las áreas de Educación Física y Música en distintos contextos (Educación Infantil, Primaria o Secundaria), demuestran la utilidad del movimiento y la danza como herramientas para desarrollar destrezas motrices, coordinación o agilidad, así como habilidades sociales interpersonales e intrapersonales (Cañabate, Díez, Rodríguez y Zagalaz, 2017). Además, contribuyen a la mejora del autoconcepto físico y la estima corporal, al aumentar positivamente los niveles de autoestima, autopercepción, autoconcepto general y estabilidad emocional (Domínguez y Castillo, 2017). La danza proporciona también beneficios a nivel cerebral, fisiológico y cognitivo, al favorecer las conexiones neuronales e implicar distintas partes del cerebro y el sistema nervioso (Jauset, 2016). Según Brown, Martínez y Parsons (2006), las áreas cerebrales interactúan de manera conjunta durante los movimientos

bípedos, rítmicos y espaciales de la danza. De esta manera se hace evidente la necesidad de contemplar en todos los niveles y etapas educativas la conciencia del propio cuerpo y la expresión corporal.

Por otro lado, la relación entre música y movimiento es a día de hoy un hecho incuestionable (Muñoz y Arús, 2016; Autor,). Martín (2005) considera que el movimiento está presente de manera innata en la infancia, en los juegos, saltos, carreras, etc., y es a través de él como el niño se acerca a la música. Para esta autora, la experiencia producida por la conexión entre música y movimiento, implica recepción auditiva, escucha afectiva y comprensión intelectual. Esta conexión espontánea e innata entre música y movimiento fundamenta su importancia dentro de la educación musical. En este sentido, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de conceptos musicales el movimiento permite experimentarlos de manera activa antes de comprenderlos a nivel teórico, lo que convierte a la experimentación sensorial y motriz en la primera forma de comprensión musical (Habron-James, 2016; Martín, 2005).

Desde hace décadas el trabajo corporal y la danza se han incluido en los currículos de música de las distintas etapas educativas y constituyen un elemento muy importante en algunos métodos de educación musical. Es el caso de la *rítmica* propuesta por Emile Jacques-Dalcroze (1921), quien asentó las bases del movimiento como parte imprescindible de la enseñanza y el aprendizaje musical. Como afirma Del Bianco (2016, p.43), el método de Jaques-Dalcroze buscaba el desarrollo de la personalidad en todos los ámbitos, motriz, cognitivo, expresivo, sensorial y afectivo, es decir, “implica a la persona en su globalidad”. En esta línea, Macara y Lozano (2009) afirman que, desde el punto de vista de la expresión, el movimiento no solo permite reflejar la expresión musical o artística en general, sino también la expresión personal y la comunicación. Por este motivo, Bernabé, Bermell y Alonso (2015) consideran que la danza en una actividad que favorece el desarrollo de la personalidad del adolescente de Educación Secundaria. A la aportación anterior, se podrían añadir otras como la contribución de la danza a crear un ambiente lúdico y motivador, a favorecer actitudes desinhibidas y espontáneas y el trabajo en equipo durante la práctica corporal o a desarrollar valores como la apreciación de las producciones artísticas, de la danza y el patrimonio artístico y cultural.

Una vez abordada la temática sobre la pertinencia de la actividad motriz y la danza en el ámbito educativo musical, correspondería analizar si los currículos de música españoles son un reflejo de algunos de los preceptos teóricos planteados anteriormente. Debido a que el ámbito de estudio de este trabajo se circunscribe a la etapa de Educación Secundaria, a continuación, se muestra una breve revisión de cómo el movimiento y la danza están presentes en dichos currículos nacionales, comenzando por Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) (en adelante LOGSE), seguida de la Ley Orgánica de Educación (2006) (en adelante LOE), para finalizar con la legislación que regula el sistema

educativo vigente, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013) (en adelante LOMCE).

La Música en la LOGSE se articulaba en torno a dos ejes: el desarrollo de las capacidades perceptivas y el desarrollo de las capacidades expresivas. Es en la expresión donde se integraba el trabajo del movimiento y la danza, junto con la voz y las habilidades instrumentales. La expresión a través del cuerpo aparecía en dos objetivos, uno de ellos dedicado exclusivamente al movimiento y la danza: “Utilizar y disfrutar del movimiento y la danza como medio de representación de imágenes, sensaciones e ideas y apreciarlas como forma de expresión y comunicación individual y colectiva [...]” (Suplemento del Real Decreto 1345/1991, p. 82).

Con respecto a los contenidos, los tres primeros cursos de la etapa contaban con un bloque dedicado al *Movimiento y danza*, que se articulaba en *conceptos*, *procedimientos* y *actitudes* como, por ejemplo: factores, manifestaciones y formas del movimiento; tipos y repertorio de danzas; desarrollo de coreografías; improvisación; conciencia corporal; o disfrute de la danza y el movimiento. En los bloques *Expresión instrumental* y *Música en el tiempo*, el movimiento se planteaba como un recurso para la realización de acompañamientos con instrumentos y para la comprensión en la escucha de obras. En los contenidos para la asignatura optativa de cuarto curso, el movimiento aparecía como “ejecución corporal”, junto a la instrumental y la vocal. Por último, también estaba presente el movimiento en los criterios de evaluación comunes para los cuatro cursos: “Coordinar el movimiento en grupo atendiendo a la relación espacio-tiempo en respuesta a estímulos rítmicos binarios y ternarios” (Suplemento Real Decreto 1345/1991, p. 85).

La modificación en 2001 de las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 3473/2000) y de su currículo (Real Decreto 937/2001), ambas dentro del marco educativo de la LOGSE, reducía la presencia del movimiento en la enseñanza musical y su función quedaba relegada a acompañar al canto. Esta reforma enfatizaba el planteamiento de la música como manifestación cultural e histórica y como fenómeno social, dándole a la materia un enfoque más teórico-histórico que práctico. No es de extrañar, por tanto, que la danza apareciese en los contenidos como manifestación artística, histórica y popular, pero no como forma de expresión musical.

Con la llegada de la LOE se recuperó el valor expresivo del movimiento. Muestra de ello son los dos primeros objetivos de la asignatura, que establecían como finalidad utilizar y desarrollar las habilidades corporales, vocales e instrumentales como formas de expresión, interpretación y creación (Real Decreto 1631/2006). Igualmente los contenidos, en los bloques de *Escucha* y *Contextos musicales* de primero a tercero de la ESO, hacían referencia al cuerpo como recurso al servicio de la audición y como lenguaje relacionado con la música. Además, en el bloque de *Interpretación* se trataba el movimiento como medio de expresión musical, sus

habilidades técnicas e interpretativas, el interés por el conocimiento y cuidado del cuerpo y la predisposición para mejorar las capacidades corporales. Sin embargo, el movimiento se presentaba ligado a expresión instrumental y/o vocal en todos los enunciados excepto en uno: “Experimentación y práctica de las distintas técnicas del movimiento y la danza, expresión de los contenidos musicales a través del cuerpo y el movimiento e interpretación de un repertorio variado de danzas” (Real Decreto 1631/2006, p. 145). En los contenidos del cuarto curso, el movimiento y la danza aparecían de nuevo adheridos al ámbito vocal e instrumental. Esta tendencia también se observa en los tres criterios de evaluación que hacían referencia al lenguaje corporal o la interpretación coreográfica en grupo, todos ellos comunes a los cuatro cursos de la etapa. A modo de ejemplo se presenta el siguiente: “Participar en la interpretación en grupo de una pieza vocal, instrumental o coreográfica [...]” (Real Decreto 1631/2006, p. 146).

Actualmente, en la LOMCE, la asignatura de *Música* del primer ciclo de la ESO integra la expresión corporal (movimiento/danza) en los estándares de aprendizaje del bloque *Interpretación y creación*, junto con la expresión instrumental y vocal, la improvisación y la composición, así como en el bloque de *Contextos musicales y culturales* (Real Decreto 1105/2014, pp. 509-510) (Tabla 1). También se hace mención al movimiento en un criterio de evaluación del bloque de *Escucha*, en el que se presenta como lenguaje para identificar y describir elementos de una obra musical.

Tabla 1

Estándares de aprendizaje relacionados con el movimiento/danza de la asignatura Música del primer ciclo de ESO.

Bloque 1. Interpretación y Creación	Bloque 3. Contextos musicales y culturales
Utiliza los elementos y recursos adquiridos para elaborar arreglos y crear canciones, piezas instrumentales y coreografías.	Reconoce distintas manifestaciones de la danza.
Muestra interés por el conocimiento y cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos.	Practica, interpreta y memoriza piezas vocales, instrumentales y danzas del patrimonio español.
Practica, interpreta y memoriza piezas vocales, instrumentales y danzas de diferentes géneros, estilos y culturas, aprendidas por imitación y a través de la lectura de partituras con diversas formas de notación, adecuadas al nivel.	
Practica, interpreta y memoriza piezas vocales, instrumentales y danzas del patrimonio español.	

Por último y para finalizar esta revisión del currículo, en cuarto¹ curso de

¹ Dentro de las asignaturas que el profesorado de la especialidad de Música puede impartir en

ESO, se incorporan enunciados sobre la danza dentro del bloque *Interpretación y Creación* en dos elementos curriculares. El primero de ellos, un criterio de evaluación (“Ensayar e interpretar, en pequeño grupo, una pieza vocal o instrumental o una coreografía aprendidas de memoria a través de la audición u observación de grabaciones de audio y vídeo [...]”) y un estándar de aprendizaje evaluable (“Interpreta y memoriza un repertorio variado de canciones, piezas instrumentales y danzas con un nivel de complejidad en aumento” (Real Decreto 1105/2014, p. 511)).

A lo largo de este apartado ha quedado manifiesta la importancia del movimiento y la danza en el proceso de enseñanza-aprendizaje musical. Asimismo, se ha constatado que el currículo de Música de Educación Secundaria refleja dicha importancia e incorpora en sus diferentes elementos curriculares referencias explícitas a la praxis del movimiento y la danza. Llegados a este punto cabría plantearse, entre otras, algunas cuestiones como: ¿realmente están presentes el movimiento y la danza en las aulas de música de Educación Secundaria?, ¿están los docentes capacitados para llevar a la práctica estos contenidos?, ¿cómo, cuándo y dónde han adquirido las competencias requeridas para ello? En definitiva, ¿podría tratarse de un caso de “currículo fraudulento”?, ¿o quizás de un “fraude curricular”?

En este trabajo se parte de la premisa de que, en lo concerniente al movimiento y la danza en el aula de música de Educación Secundaria, el currículo de esta etapa sí es coherente con los planteamientos pedagógicos que abogan por su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje musical, es decir, no debería ser considerado como un “currículo fraudulento”. Sin embargo, en lo que respecta a su puesta en práctica, resultaría muy arriesgado afirmar que el profesorado de ESO integra en su programación docente la praxis del movimiento y la danza, y consecuentemente en el caso contrario, la negación de la proposición anterior podría avalar la tesis de que se trata de un “fraude curricular”, pues se ignoran sus recomendaciones. Abordar en su totalidad esta cuestión requeriría analizar, entre otros, los planes de estudios y la formación que reciben los futuros profesores y profesoras de música, así como la realidad de las aulas (organización, programación, recursos...). En el caso de esta investigación, se adopta como objeto de estudio la formación del profesorado y, concretamente, los planes de estudios de los títulos que acreditan al profesorado para impartir Música en ESO. El objetivo principal del trabajo es analizar y conocer la formación del profesorado de Música en relación con la praxis del movimiento y la danza a partir de los planes de estudio y guías docentes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (en adelante MFPES). Al respecto, debe recordarse

Educación Secundaria, se encuentra *Artes Escénicas y Danza*, materia específica ofertada en algunas comunidades autónomas y centros para el cuarto curso de ESO. Al respecto, debe mencionarse que dos de los cuatro bloques que la conforman están relacionados con la práctica del movimiento/danza.

que para el ejercicio de la actividad docente en ESO es necesario estar en posesión de dicho título de máster². El MFPEs se implantó de manera oficial en el curso académico 2009/2010, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, derogando otros cursos que habilitaban para ejercer la docencia en Secundaria, como el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) o el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) (López y Bermell, 2016).

Del objetivo principal de esta investigación se derivan los siguientes objetivos operativos: (1) conocer qué universidades españolas imparten la especialidad de Música en el MFPEs e identificar aquellas que incorporan asignaturas relacionadas con la práctica del movimiento/danza; (2) analizar la denominación de las asignaturas³ relacionadas con la práctica del movimiento/danza del MFPEs; y (3) determinar el nivel de relación con el movimiento/danza de los elementos curriculares de las guías docentes de dichas asignaturas.

Método

Población y muestra

La población de este estudio está formada por todas las universidades españolas en las que se puede cursar la especialidad de Música en el MFPEs durante el curso 2017-18. Para obtener el listado de los centros que ofertan este máster se ha utilizado el buscador de títulos de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación denominado “¿Qué estudiar y dónde?”, así como dos webs⁴ relacionadas con la formación del profesorado de Educación Secundaria. De los 90⁵ centros universitarios encontrados se descartaron 8 títulos por no ser habilitantes para el ejercicio de la docencia en Secundaria. De los 82 centros restantes, solo 30 impartían la especialidad de Música, que son los que conforman la población de este estudio. La muestra está formada por 29 universidades, debido a que una universidad de titularidad privada no facilitó las guías docentes de sus asignaturas.

Instrumento

² La Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, establecía los requisitos de los planes de estudios del Máster habilitante para los profesores de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, las competencias a adquirir, las condiciones de acceso y la planificación de las enseñanzas.

³ La carga horaria que se estableció para estos títulos fue de 60 créditos ECTS, que debían articularse, como mínimo, en los siguientes módulos: *Genérico* (12 ECTS), *Específico* (24 ECTS) y *Practicum* (16 ECTS). La competencia para la asignación de los créditos restantes y la distribución por asignaturas fue atribuida a cada universidad.

⁴ Las dos webs consultadas han sido Emagister y CEDE.

⁵ En los casos de universidades formadas por campus universitarios en distintas ciudades, se ha contabilizado cada uno de los centros o campus en los que se imparte el MFPEs.

Para la recogida de la información se ha diseñado *ad hoc* un protocolo de observación sistemática que incluye datos de tipo cuantitativo y cualitativo. Dicho protocolo pretende dar respuesta a tres objetivos operativos planteados, que determinan la estructura y secciones del mismo. Estas son:

a) Datos identificativos.

1. *Titularidad* (Pública/Privada).

2. *Modalidad* (Presencial/Semipresencial/Online).

3. *Número de asignaturas relacionadas con la praxis del movimiento/danza.*

4. *Número total de créditos de las asignaturas relacionadas con la praxis del movimiento/danza.*

b) Análisis de las Guías Docentes de las asignaturas relacionadas con la praxis del movimiento/danza:

1. *Denominación de las asignaturas.* Se han establecido tres niveles de relación entre la praxis del movimiento/danza y las denominaciones de las asignaturas:

- Nivel 1 (bajo): el nombre es general y suele hacer alusión a la didáctica musical, a los complementos de formación o al aprendizaje-enseñanza de la música (Ej.: *Complementos para la formación disciplinar en música*).

- Nivel 2 (intermedio): hace referencia a la expresión o a la interpretación musical (Ej.: *Expresión Musical en Educación Secundaria*).

- Nivel 3 (alto): el movimiento/danza queda reflejado explícitamente en la denominación (Ej.: *El movimiento y la danza en el aula de Música*).

2. *Objetivos/competencias.* Para analizar el nivel de relación de los objetivos y las competencias de las asignaturas con la praxis del movimiento/danza, se han articulado tres niveles:

- Nivel 1 (bajo): objetivo/competencia que trata el movimiento y/o la danza de manera muy general y/o no se cita explícitamente (Ej.: *Potenciar las capacidades interpretativas, de improvisación y creativas*).

- Nivel 2 (intermedio): objetivo/competencia en el que la praxis del movimiento y/o la danza aparece junto con otros ámbitos musicales como la expresión vocal o instrumental (Ej.: *Desarrollar la expresión vocal y de movimiento*).

- Nivel 3 (alto): objetivo/competencia específica de movimiento y/o danza (Ej.: *Aprender un repertorio básico de danzas y bailes de aplicación en las aulas*).

3. *Contenidos.* Para analizar el nivel de relación de los contenidos de las asignaturas con la praxis del movimiento/danza, se han categorizado tres niveles:

- Nivel 1 (bajo): contenido que trata el movimiento y/o la danza de manera muy general y/o no se cita explícitamente (Ej.: *El tempo del grupo y el pulso individual*).

- Nivel 2 (intermedio): contenido en el que la praxis del movimiento y/o la danza aparece junto con otros ámbitos musicales como la expresión vocal o instrumental (Ej.: *La improvisación: vocal, instrumental y de movimiento*).

- Nivel 3 (alto): contenido específico de movimiento y/o danza (Ej.: *La danza como medio: los compases simples y de amalgama*).

4. *Temáticas de los objetivos y contenidos*. Para el análisis cualitativo de los objetivos y contenidos relacionados con el movimiento/danza, se han establecido las siguientes categorías⁶ de análisis dependiendo de la temática, ámbito o competencia musical que mostraron dichos elementos curriculares:

- *Creación: improvisación, composición* (CR).
- *Desarrollo auditivo* (DA).
- *Diseño, análisis, evaluación de actividades de movimiento/danza* (DI)
- *Expresión musical* (EM).
- *Interpretación musical* (IM).
- *Lenguaje corporal y técnica del movimiento y la danza* (LC).
- *Lenguaje musical* (LM).
- *Percusión corporal* (PC).
- *Repertorio de danzas* (RD).
- *Sentido del ritmo, pulso y tempo* (SR).

Procedimiento

Tras obtener el listado de todos los MFPEs que en España ofertan la especialidad de Música, se consultaron las páginas web de los centros con el fin de obtener las guías docentes de todas las asignaturas que conforman dicha especialidad. En segundo lugar, se seleccionaron aquellas que mantenían relación con la praxis del movimiento y la danza en su denominación o en sus diferentes elementos curriculares. Fueron ignoradas en este estudio las asignaturas que trataban el movimiento y la danza exclusivamente desde un punto de vista teórico (histórico, social, antropológico...), sin la implicación práctica de los mismos.

Posteriormente, se analizaron y clasificaron la denominación de las asignaturas, los objetivos y los contenidos en función de los niveles de relación establecidos. Esta clasificación se realizó atendiendo a las referencias (explícitas o implícitas) concernientes a la praxis del movimiento/danza y la profundidad con la que se trabajaba. En aquellos

⁶ Las categorías de *Desarrollo auditivo*, *Lenguaje musical* y *Sentido del ritmo, pulso, tempo* no están presentes en los objetivos, solo en los contenidos.

casos en los que su enunciado y descripción no permitía una ubicación clara en un determinado nivel, se tuvieron en cuenta el contexto y el resto de elementos de la guía. En tres universidades, las guías docentes incorporaban *resultados de aprendizaje* en lugar de objetivos. En este análisis se optó por contabilizarlos como objetivos⁷.

Debe mencionarse que todos los planes de estudios analizados incluían una sola asignatura con vinculación al movimiento/danza, excepto una universidad que tenía dos y otra tres. Atendiendo a la finalidad del estudio, en estas dos universidades se agruparon los objetivos, los contenidos, así como su número de créditos, con independencia del número de asignaturas.

Por último y como resultado del análisis documental, se clasificaron los objetivos y contenidos en las diferentes categorías no excluyentes relacionadas con la temática, ámbito o competencia musical que desarrollaban.

Para el análisis de datos de tipo cuantitativo se ha utilizado el programa estadístico SPSS (vs.19). En todas las preguntas se calcularon diferentes estadísticos descriptivos, como medias, frecuencia y porcentajes. La información de tipo cualitativa (textual) se ha analizado mediante el programa Atlas.ti (versión 6.2), coherente con la propuesta de Miles y Huberman (1994) adaptada por Serrano Pastor (1999). A partir de los documentos primarios se han definido las unidades de análisis y se han establecido las categorías y códigos que están en la base de la descripción, explicación y comprensión de la temática de estudio.

Análisis de los resultados

Los resultados obtenidos se presentan estructurados en dos secciones: *Datos Identificativos* y *Guías Docentes*. Ambas secciones se articulan según los epígrafes del protocolo de observación sistemática desarrollado en el apartado de método.

a) Datos identificativos

De los 82 centros en los que se podía cursar el MFPES en España, solo se ofertó la especialidad de Música un 36.6% de ellos (N=30). De estos, el 83.3% pertenecían a universidades públicas y 16.7% a centros privados (Tabla 2). En cuanto a la modalidad del máster, 27 eran de enseñanza presencial, 1 semipresencial y 2 online. Con respecto a la inclusión de asignaturas relacionadas con la práctica del movimiento/danza en el plan de estudios de los MFPES (N=29), el 62.1% no tenía ninguna asignatura

⁷ Únicamente una universidad incorporaba en sus guías docentes objetivos y resultados de aprendizaje. Sin embargo, se descartó la posibilidad de incluir los resultados de aprendizaje en esta clasificación debido a que ninguno hacía referencia al movimiento/danza.

vinculada a esta temática y un 37.9% (N=11) incluía 1, 2 o 3 asignaturas. En la Tabla 3 se encuentra una relación de dichas universidades, en la que se puede observar que todas aquellas que incorporaron una asignatura con estos contenidos eran de titularidad pública y de modalidad presencial.

Tabla 2

Titularidad y modalidad de las universidades españolas donde se imparte el MFPES (Especialidad de Música). Número de asignaturas relacionadas con el movimiento y/o la danza

		F	%
Titularidad del centro (N=30)	Público	25	83.3
	Privado	5	16.7
Modalidad del MFPES (N=30)	Presencial	27	90.0
	Semipresencial	1	3.3
	Online	2	6.7
	0	18	62.0
Nº Asignaturas relacionadas movimiento/danza (N=29)	1	9	31.0
	2	1	3.5
	3	1	3.5

Tabla 3

MFPES en España con especialidad de Música: relación de centros universitarios

Universidad	Titularidad	Modalidad	Nº Asig.*
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)	Pública	Presencial	1
Universidad Católica de Murcia (UCAM)	Privada	Semipres.	0
Universidad Católica de Valencia (UCV)	Privada	Presencial	0
Universidad Complutense de Madrid (UCM)	Pública	Presencial	2
Universidad de Alicante (UA)	Pública	Presencial	3
Universidad de Almería (UAL)	Pública	Presencial	0
Universidad de Barcelona (UB)	Pública	Presencial	1
Universidad de Córdoba (UCO)	Pública	Presencial	0
Universidad de Extremadura (UNEX)	Pública	Presencial	0
Universidad de Granada (UGR)	Pública	Presencial	1
Universidad de Granada-Doble Título (UGR-Dt)	Pública	Presencial	1
Universidad de Granada-Ceuta (UGR-Ce)	Pública	Presencial	0
Universidad de Granada-Melilla (UGR-Me)	Pública	Presencial	0
Universidad de La Laguna (ULL)	Pública	Presencial	0
Universidad de Les Illes Balears-Ibiza (UIB-Ib)	Pública	Presencial	0
Universidad de Les Illes Balears-Mallorca (UIB-Ma)	Pública	Presencial	0
Universidad de Les Illes Balears-Menorca (UIB-Me)	Pública	Presencial	0
Universidad de Málaga (UMA)	Pública	Presencial	0
Universidad de Murcia (UM)	Pública	Presencial	1
Universidad de Oviedo (UNIOVI)	Pública	Presencial	1
Universidad de Salamanca (USAL)	Pública	Presencial	1
Universidad de Santiago de Compostela (USC)	Pública	Presencial	0
Universidad de Sevilla (US)	Pública	Presencial	0
Universidad de Valencia (UV)	Pública	Presencial	1
Universidad de Valladolid (UVA)	Pública	Presencial	1
Universidad de Zaragoza (UNIZAR)	Pública	Presencial	0
Universidad del País Vasco (UPV)	Pública	Presencial	0
Universidad Europea de Madrid (UEM)	Privada	Online	0

Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA)	Privada	Presencial	0
--	---------	------------	---

* Asignaturas relacionadas con el movimiento/danza N=29

b) Análisis de las Guías Docentes

1. Denominación de las asignaturas

El total de asignaturas que hacían mención a la praxis del movimiento/danza en los 11 MFPEs analizados ascendió a 14. El nivel de relación de sus denominaciones con la temática de estudio fue bajo (nivel 1) aproximadamente en dos tercios de la muestra (57.1%), es decir, tenían un nombre genérico (Ej.: *Didáctica de la Música*) o se nombraban con el título de uno de los módulos establecidos por la Orden ECI/3858/2007 dentro de las materias específicas de la especialidad: *Complementos para la formación disciplinar (en música)* o *Aprendizaje y enseñanza de la Música* (Tabla 4). El 28.6% presentó un nivel de relación intermedio y contenían la expresión y/o la interpretación musical en sus enunciados (Ej.: *Didáctica de la Expresión y la Creación Musicales* o *La interpretación musical en el aula de Secundaria*). Por último, únicamente el 14.3% de los títulos de las asignaturas tenía relación alta (nivel 3) con el movimiento (Ej.: *El movimiento y la danza en el aula de Música* o *Percusión corporal e inteligencias múltiples*).

Tabla 4.

Nivel de relación con el movimiento/danza de las denominaciones de las asignaturas

ID	Univ.	Denominación de la asignatura y créditos	Nivel de relación		
			1	2	3
A1	UA	Didáctica de la Expresión Musical 5		X	
A2	UA	Percusión corporal e inteligencias múltiples 5			X
A3	UA	Músicas del mundo 5	X		
A4	UAM	Complementos para la formación disciplinar 10	X		
A5	UB	Didáctica de la Expresión y la Creación Mus. 2,5		X	
A6	UCM	La interpretación musical en el aula de Sec. 5		X	
A7	UCM	El movimiento y la danza en el aula de Música 5			X
A8	UGR	Aprendizaje y enseñanza de la Música 12	X		
A9	UGR (Dt)	Aprendizaje y enseñanza de la Música 12	X		
A10	UM	La Expresión Musical en Educación Sec. 5		X	
A11	UNIOVI	Complementos a la formación disciplinar 8	X		
A12	USAL	Recursos en la especialidad de Música 3	X		
A13	UV	Aprendizaje y enseñanza de la Música 16	X		
A14	UVA	Didáctica de la Música 4	X		
N=14			F 8 % 57.1	4 28.6	2 14.3

2. Objetivos⁸/competencias de las asignaturas

⁸ No se han incluido el análisis de las competencias debido a que 8 de las 14 guías docentes analizadas no incorporan competencias propias de la asignatura ni de la especialidad de Música, solo generales y transversales del título. De las asignaturas en las que sí están

Con respecto a los objetivos que hacían referencia al movimiento y/o la danza, debe destacarse que más de un tercio de las universidades no incluyeron en su plan de estudios del MFPES objetivos vinculados al movimiento/danza y un mismo número de centros contenía solo 1 o 2 objetivos (Tabla 5). Por el contrario, aproximadamente uno de cada cinco centros incorporó 7 o más objetivos relacionados con el movimiento/danza en sus guías docentes.

Tabla 5
Centros universitarios según el número los objetivos relacionados con el movimiento/danza

Nº de objetivos	F	%
0	4	36.4
1 – 2	4	36.4
3 – 4	1	9.1
5 – 6	0	0
7 o +	2	18.2

N=11

El total de objetivos encontrados fue de 27, distribuidos de forma irregular en el conjunto de másteres analizados, pues dos tercios de estos se concentraron en dos universidades (Tabla 6). Este dato podría considerarse lógico debido a que fueron las universidades que más asignaturas relacionadas tenían. Sin embargo, si se observa la proporción de objetivos atendiendo al número de créditos de la asignatura, resulta llamativo que aquellas que más carga horaria tenían no incluían ningún objetivo relacionado con la praxis del movimiento/danza o como máximo 2 (Ej.: UGR, UGR-Dt o UV).

En la Tabla 6 se observa que el nivel de relación de los objetivos con la temática de estudio fue alto (media= 2.7). El mayor número de objetivos (74.1%) pertenecían al nivel 3 de relación (alta), (Ej.: *Adquirir los elementos básicos de la expresión corporal y la danza para la práctica, la improvisación y la creación coreográficas*). El 22.2% de los objetivos presentaron vinculación moderada o intermedia (nivel 2) lo que significa que agrupaban el desarrollo de habilidades instrumentales, vocales y corporales en un único enunciado (Ej.: *Poner en práctica el desarrollo de habilidades para interpretar y crear con los diferentes instrumentos: voz, cuerpo, instrumentos escolares, dispositivos e instrumentos electrónicos*). Por último, solo un objetivo mostró un nivel de relación bajo (Ej.: *Potenciar las capacidades interpretativas, de improvisación y creativas*).

presentes son muy generales, excepto 2 que son más específicas y sí tienen relación con el movimiento: *La expresión musical en Ed. Secundaria* (UM) y *El movimiento y la danza en el aula de Música* (UCM).

Tabla 6
Nivel de relación de los objetivos con el movimiento y la danza según centros universitarios

Universidad	Nº de créditos	Nivel de relación			Total
		1	2	3	
UA	15 ¹	1	2	8	11
UAM	10			1	1
UB	2,5		1		1
UCM	10 ²		1	6	7
UGR	12				0
UGR (Dt)	12				0
UM	5			3	3
UNIOVI	8		1	1	2
USAL	3				0
UV	16		1	1	2
UVA	4				0
	F	1	6	20	27
N=27	%	3.7	22.2	74.1	100.0

¹ 3 Asignaturas de 5 créditos. ² 2 Asignaturas de 5 créditos.

3. Contenidos

Del conjunto de MFPES que incluyeron asignaturas con contenidos que concernían al movimiento/danza, una universidad no contaba con ninguno y más de la mitad de la muestra solo incorporó de 1 a 3 contenidos (Tabla 7). Al igual que en los objetivos, la distribución entre universidades fue dispar si se tiene en cuenta que una quinta parte de ellas presentaron más de 10 contenidos. En concreto, en la UCM (9.1%) hay 13 contenidos y 18 en la UA (9.1%).

Tabla 7
Centros universitarios según el número los contenidos relacionados con el movimiento/danza

Nº de contenidos	F	%
0	1	9.1
1 – 3	6	54.5
4 – 6	2	18.2
7 – 10	0	0
11 – 14	1	9.1
15 – 18	1	9.1

N=11

Con respecto a los contenidos que hacen referencia al movimiento y/o la danza, se encontraron 51 citas distribuidas en 10 centros universitarios (Tabla 8). Al igual que en los objetivos, la media indicó un nivel de relación alto (media= 2.7). El 80.4% de los contenidos tienen una relación alta (nivel 3) con el movimiento y/o la danza. Los niveles de relación *bajo* o *intermedio* alcanzaron un valor que no superó el 10.0% de los contenidos.

Los contenidos de nivel 3 se concentraron principalmente en cuatro

universidades (UA, UCM, UAM y UM). Nuevamente y al igual que en los objetivos, resulta llamativo que asignaturas con una gran carga lectiva (UGR, UGR-Dt y UV) solo incorporaran 1 o 2 contenidos relacionados con el movimiento/danza en sus guías docentes.

Tabla 8
Nivel de relación de los objetivos con el movimiento y la danza según centros universitarios

Universidad	Nº de créditos	Nivel de relación			Total
		1	2	3	
UA	15 ¹	3		15	18
UAM	10		1	5	6
UB	2,5		2	1	3
UCM	10 ²	1		12	13
UGR	12			1	1
UGR (Dt)	12			1	1
UM	5			5	5
UNIOVI	8				0
USAL	3		1		1
UV	16		1	1	2
UVA	4	1			1
F		5	5	41	51
N=51		% 9.8	9.8	80.4	100.0

¹ 3 Asignaturas de 5 créditos. ² 2 Asignaturas de 5 créditos.

4. Temáticas de los objetivos y contenidos.

Con respecto a la temática de los objetivos, en la Tabla 9 se puede apreciar que los tópicos más recurrentes pertenecían a las categorías de *Lenguaje corporal y técnica del movimiento y la danza* (29.6%), *Interpretación musical* (22.2%) y *Expresión musical* (22.2%). En el polo opuesto, la temática menos reflejada fue la de *Repertorio de danzas* (7.4%). Debe destacarse que, si bien la categoría de *Creación: improvisación, composición* (18.5%) no fue la que más objetivos computó, es la que estuvo presente en mayor número de universidades, concretamente en 5. Por último, ninguno de los objetivos hacía relación a las categorías de *Lenguaje musical*, *Desarrollo auditivo*, ni *Sentido del ritmo, pulso y tempo*, aunque sí lo hicieron los contenidos, como se refleja en el siguiente apartado.

Tabla 9
Temática de los objetivos según centros universitarios

Universidad	Categorías Temáticas (Nº de objetivos)						
	CR	DI	EM	IM	LC	PC	RD
UA	1	1	1	2	5	4	
UAM			1				
UB	1			1			
UCM	1	2	2	2	1		1
UGR							

UGR (Dt)								
UM		1	1		1			
UNIOVI	1				1			
USAL								
UV	1		1	1			1	
UVA								
Nº	5	3	5	4	4	1	2	
Universidades								
N=27	F	5	4	6	6	8	4	2
	%	18.5	14.8	22.2	22.2	29.6	14.8	7.4

Por último, con respecto a la temática de los contenidos, en la Tabla 10 se observa que más de una cuarta parte del conjunto de ellos desarrollaba elementos musicales de la categoría de *Percusión Corporal* (27.5%). Sin embargo, no puede afirmarse que esta categoría estuviera presente en el resto de universidades, pues prácticamente la totalidad de los contenidos se concentraba en una sola universidad (UA).

Tabla 10. Temática de los contenidos según centros universitarios

Universidad	Categorías Temáticas (Nº de contenidos)									
	CR	DA	DI	EM	IM	LC	LM	PC	RD	SR
UA			3			5		13	7	6
UAM	1	1		1	1		2			
UB	3			1	1					
UCM	2		3	1	1	2	2	1	1	2
UGR					1					
UGR (Dt)					1					
UM	1			2	2				3	
UNIOVI										
USAL				1	1					
UV	1			1	1					
UVA				1						
Nº	5	1	2	7	8	2	2	2	3	2
Universidades										
F	8	1	6	8	9	7	4	14	11	8
N=51	%	15.7	2.0	11.8	15.7	17.6	13.7	7.8	27.5	21.6

La segunda categoría más puntuada fue *Repertorio de danzas* (21.6%), seguida por *Interpretación musical* (17.6%), *Expresión musical* (15.7%), *Creación: improvisación, composición* (15.7%) y *Sentido del ritmo, pulso y tempo* (15.7%). Es reseñable que de las cuatro anteriores, las tres que hacían alusión a la creación, expresión e interpretación musical estuvieran presentes en un gran número de centros (5, 7 y 8 respectivamente). En cuanto a las categorías menos trabajadas a través de los contenidos relacionados con movimiento/danza fueron *Lenguaje musical* (4.8%) y *Desarrollo auditivo* (2.0%).

Conclusiones

A tenor de los resultados obtenidos, se presentan las siguientes consideraciones finales de este estudio:

Las opciones de cursar la especialidad de Música dentro del MFPEs es limitada si se tiene en cuenta que solo se imparte en el 36.6% de los centros que ofertan dicho máster, de los cuales el 83.3% es de titularidad pública. Igualmente, las opciones de modalidad de enseñanza son muy limitadas, pues es presencial en todas las universidades, excepto en una que es semipresencial y otras dos que es online.

La presencia de la praxis del movimiento y la danza en el MFPEs es mínima, pues solo 11 universidades incorporan esta temática en algunas de sus asignaturas y únicamente uno de cada tres alumnos que estudian la especialidad de Música recibe formación práctica al respecto. La denominación tan genérica de dichas asignaturas que no alude explícitamente al movimiento y la danza enfatiza esta carestía, salvo excepciones.

El número de objetivos y contenidos que conciernen al movimiento y la danza de las guías docentes de los títulos estudiados reafirma la insuficiente presencia anteriormente comentada. Por el contrario, el nivel de relación de estos elementos curriculares es bastante alto, lo que podría paliar parcialmente la carencia constatada. Por otro lado, las temáticas o ámbitos musicales de los objetivos y contenidos de movimiento y danza hacen referencia principalmente al lenguaje corporal/repertorio de danzas, la interpretación musical y la expresión musical. Sin embargo, la vinculación a los ámbitos del lenguaje musical y el desarrollo auditivo es mínima, que casualmente tienen una gran presencia en los contenidos de Educación Secundaria. Quizá, si se asumiera que el movimiento y la danza contribuyen considerablemente al entendimiento de lenguaje de la música y a los procesos de percepción musical, existiría una mayor correspondencia entre estos ámbitos y, consecuentemente, una mayor presencia en los planes de estudios de los MFPEs. En cualquier caso, este tema requeriría ser estudiado en mayor profundidad.

Teniendo en cuenta todos los elementos analizados, se podría considerar que son 5 las universidades en las que el movimiento y la danza tienen una presencia real en el conjunto del título de MFPEs, que se corresponden con las siguientes: UAM, UM, UB, UA y UCM, especialmente estas dos últimas. Igualmente, debe recordarse que esta investigación se ha limitado al ámbito de las guías docentes y sería pertinente ampliar el objeto de estudio para poder comprender el fenómeno de una forma más precisa. Entre otras temáticas, podrían citarse: conocer la opinión del profesorado y el alumnado; analizar la práctica docente en los centros universitarios y de secundaria; o examinar otros títulos relacionados con la actividad docente de música como son los Estudios Superiores de Música del conservatorio o

el Grado en Ciencias de la Música.

Por último, es importante destacar la necesidad de reflexionar sobre la formación del futuro profesorado de música de Educación Secundaria acerca del movimiento y la danza y entender que, si los másteres que lo habilitan para el ejercicio de la actividad docente ignoran la inclusión del movimiento y la danza en los planteamientos educativos musicales, es el primer garante para que se produzca un “fraude curricular”, pues difícilmente se puede transmitir lo que no se conoce y, consecuentemente, los requerimientos curriculares relacionados con este ámbito quedarán relegados al olvido. Dicha reflexión corresponde, en primera instancia, a los especialistas universitarios de las áreas de Música y Didáctica de la Expresión que son quienes, en la gran mayoría de los casos, han diseñado dichos másteres.

Referencias

- Bernabé, M. M., Bermell, M. A., y Alonso, V. (2015). La optimización de la atención a través de la música cinematográfica: prácticas en Educación Secundaria Obligatoria. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 261-280. DOI: [10.6018/j/233241](https://doi.org/10.6018/j/233241)
- Brown, S., Martínez, M. J., y Parsons, L. M. (2006). The neural basis of human dance. *Cerebral Cortex*, 16(8), 1157-1167. DOI:10.1093/cercor/bhj057
- Cañabate, D., Diez, S., Rodríguez, D., y Zagalaz, M. L. (2017). La percusión corporal como instrumento para mejorar la agilidad motriz. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 229-252. DOI: [10.6018/j/298591](https://doi.org/10.6018/j/298591)
- Del Bianco, S. (2016). La rítmica de Jacques-Dalcroze, una propuesta para sêniôres. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 67, 41-47.
- Domínguez, C. L., y Castillo, E. (2017). Relación entre la danza libre-creativa y autoestima en la etapa de educación primaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(1), 73-80.
- Fructuoso, C., y Gómez, C. (2001). La danza como elemento educativo en el adolescente. *Apuntes: Educación física y deportes*, 66, 31-37. Disponible en <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=563>
- Habron-James, B. (2016). La música en movimiento para niños con necesidades especiales. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 67, 13-18.
- Jacques-Dalcroze, E. (1921). *Rhythm, music and education* (5ª ed. 2000). Kent: The Dalcroze Society.
- Jauset, J. A. (2016). Música, movimiento y neuroplasticidad. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 67, 19-24.
- López, F., y Bermell, M. A. (2016). La especialidad de Música del Máster de Profesor de Educación Secundaria. Análisis de los planes de estudio de

- las universidades españolas ofertantes. *Revista de Investigación en Educación*, 14 (2), 205-219. Disponible en <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/214>
- Macara, A., y Lozano, S. (2009). Danza Educativa. Creación Coreográfica: Cómo y Por Qué. *Revista del Centro de Investigación Flamenco Telethusa*, 2(2), 29-31. Disponible en <http://www.flamencoinvestigacion.com/articulos/0202-2009/revista.pdf>
- Martín, M. J. (2005). Del movimiento a la danza en la educación musical. *Educatio Siglo XXI*, 23, 125-140.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Muñoz, J. R., y Arús, M. E. (2016). Música en el cuerpo. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 67, 4-6.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007, pp. 53751-53753.
- Pascual, P. (2010). *Didáctica de la Música para Primaria* (2ª ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 14, de 16 de enero de 2001, pp. 1810-1858.
- Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, modificado por el Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 215, de 07 de septiembre de 2001, pp. 33733-33795.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5, de 5 de enero de 2007, pp. 677-773.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015, pp. 169-546.
- Serrano Pastor, F.J. (1999). Análisis de relatos. En Sáez, J. et al., *Cuentos pedagógicos, relatos educativos* (pp. 33-71). Murcia: DM.

Schinca, M. (2011). *Manual de psicomotricidad, ritmo y expresión corporal* (2ª Ed.). Madrid: Wolters Kluwer España.

Suplemento del Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 220, de 13 de septiembre de 1991, pp. 39-94.

CV AUTORES

Autor 1

María López-Ríos

Correo: maria.lopez47@um.es

María López Ríos es titulada superior en Pedagogía Musical por el Conservatorio Superior de Música "Manuel Massotti" de Murcia. Ha cursado estudios de Máster en Formación del Profesorado y Máster en Investigación Musical en la UMU. En la actualidad es profesora de Lenguaje Musical y Piano.

Autor 2 (correspondencia)

Gregorio Vicente-Nicolás⁹

Correo: gvicente@um.es

Dirección

Dpto. de Expresión Plástica, Musical y Dinámica

Facultad de Educación. Universidad de Murcia

Campus Universitario de Espinardo

30100 Espinardo (Murcia)

Tlf.: 868 88 86 46- 617 51 70 03

Gregorio Vicente Nicolás es Doctor por la Universidad de Murcia con Mención Europea. Licenciado en Musicología por la Universidad de Granada, Titulado en Percusión y Diplomado en EGB. En la actualidad es Profesor Titular de la Universidad de Murcia, Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica, Facultad de Educación. Sus líneas de investigación se articulan en torno a dos ejes interrelacionados: (1) música y movimiento y (2) educación y música.

⁹ Universidad de Murcia

Competencia digital docente para la búsqueda, selección, evaluación y almacenamiento de la información

Antonio-Manuel RODRÍGUEZ-GARCÍA
Arturo FUENTES CABRERA
Antonio José MORENO GUERRERO

Datos de contacto:

Antonio-Manuel Rodríguez-García
Universidad de Granada

Arturo Fuentes Cabrera
Universidad de Granada

Antonio José Moreno Guerrero
Universidad de Granada

RESUMEN

En el ámbito social y en el ámbito educativo, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han avanzado de forma vertiginosa, revolucionando digitalmente la formación actual de los estudiantes y de los propios docentes. La sociedad actual demanda ciudadanos altamente cualificados en competencia digital. Esta investigación tiene por objetivo general analizar la competencia digital docente respecto a las destrezas para acceder, seleccionar, evaluar y almacenar la información del estudiante que está a punto de finalizar sus estudios en el Grado de Maestro de Educación Primaria en diferentes universidades públicas y de enseñanza presencial en la comunidad autónoma de Andalucía. Para ello, se sigue un método cuantitativo por técnica de encuesta sobre una muestra de 698 estudiantes. Los resultados muestran que los futuros docentes finalizan sus estudios con un nivel intermedio respecto a la navegación, búsqueda y filtrado de la información. Sin embargo, manifiestan tener mayor déficit competencial en cuanto al empleo de mecanismos de filtrado para mejorar la selección de la información, así como en lo que respecta al conocimiento de los parámetros que han de cumplir las páginas web y la información disponible online para garantizar la confiabilidad y veracidad de su contenido. A su vez, destaca un menor nivel competencial en lo que respecta a la creación de copias de seguridad de la información almacenada.

PALABRAS CLAVE: Competencia digital; Docentes; Competencia informacional; Formación; Educación superior.

Teaching digital competence for searching, selection, evaluation and storage of information

ABSTRACT

In the social and educational spheres, Information and Communication Technologies (ICTs) have advanced at a dizzying rate, digitally revolutionizing the current training of students and teachers. The current society requires highly qualified citizens in digital competence. The general objective of this research is to analyze the digital teaching competence with respect to the skills to access, select, evaluate and store the information of the student who is about to finish their studies in the Grade of Primary Education Teacher in different public and face-to-face teaching universities in the autonomous community of Andalusia. For this purpose, a quantitative method is followed per survey technique on a sample of 698 students. The results show that future teachers finish their studies at an intermediate level with respect to navigation, search and filtering of information. However, they claim to have a greater competence deficit in terms of the use of filtering mechanisms to improve the selection of information, as well as in terms of knowledge of the parameters to be met by web pages and the information available online to guarantee the reliability and veracity of their content. At the same time, there is a lower level of competence regarding the creation of backups of stored information.

KEYWORDS: Digital competence; Teachers; Digital literacy; Training; Higher Education.

Introducción

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) están en constante crecimiento y desarrollo, asociándose cada vez más a todos los ámbitos de la vida social, entre los que se encuentra el ámbito educativo, el cual hace uso de ellas para aplicar métodos de enseñanza activos. Para que los docentes puedan desarrollar de forma adecuada actuaciones pedagógicas mediante el uso de recursos tecnológicos, deben tener adquiridas una serie de competencias, entre las que se encuentra la digital. El presente estudio trata de mostrar el nivel competencial, a nivel digital, de los estudiantes de 4º curso del Grado de Maestro de Educación Primaria a la hora de buscar, seleccionar, evaluar y almacenar la información.

Marco teórico

En el ámbito social (Cabezas, Casillas y Pinto, 2014), y en el ámbito educativo (Moreno y López, 2018; Trujillo y Raso, 2010), las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han avanzado de forma vertiginosa, revolucionando digitalmente la formación actual de los estudiantes (Cózar y Roblizo, 2014) y de los propios docentes (Campos, Moreno y Soler, 2018).

Ello conlleva necesariamente una enseñanza por competencias en el ámbito educativo. Esto se recoge de forma específica en el sistema educativo español, concretamente en la orden 65/2016, la cual hace referencia a las competencias clave que debe desarrollar el alumnado. Estas competencias parten de la propia Unión Europea, mediante la recomendación 2007/926/CE, con la intención de ofrecerle una serie de competencias clave a todo ciudadano como una necesidad imperante para su desarrollo e incorporación en la sociedad.

De esas competencias clave, la competencia digital, está teniendo una gran incidencia por parte de la comunidad científica, dado que actualmente las investigaciones sobre la temática se encuentran en auge (Rodríguez-García, Trujillo y Sánchez, 2019; Rodríguez-García, Raso, Ruíz-Palmero, 2019), aunque las investigaciones se están centrando en aspectos relacionados con el diseño de los materiales tecnológicos, y no tanto en identificar el conocimiento, las habilidades y la actitud sobre el uso de los recursos tecnológicos (Dincer, 2018).

La propia necesidad de formar a alumnos competentes digitalmente, requiere un desarrollo progresivo y recurrente del estudiante para generar un conocimiento cada vez más completo (Llamas-Salguero y Macías, 2018), y además, exige que los propios docentes estén a su vez alfabetizados (Napal, Peñalva-Vélez y Mendioroz, 2018) existiendo la necesidad de generar formadores digitales (López-Gil y Bernal, 2019), llegando hasta el punto de ser un elemento clave en el desempeño de la función docente en todas las etapas educativas, en especial la universitaria (Colomer, Saiz y Bel, 2018). Esta formación se torna compleja debido a que un desarrollo adecuado de la competencia digital docente conlleva un desarrollo multidimensional (Lázaro, Usart y Gisbert, 2019).

A tal efecto, las estancias gubernamentales dedicadas a la formación de distintos tipos de alumnos han dedicado sus esfuerzos a la formación inicial y continua de los discentes (Sánchez, Ramos y Sánchez, 2014), sobre todo en la educación superior (Agreda, Hinojo y Sola, 2016), aunque actualmente dichas estancias están siendo criticadas por su falta de base (Engen, Giaever y Mifsud, 2015) dado que los cursos de capacitación no están satisfaciendo la formación, tal y como están planteados actualmente, ni las necesidades ni las expectativas en el desarrollo de la competencia digital (Balladares-Burgos, 2018).

Muestra de dicha necesidad se muestra por lo marcado en diversos

estudios, donde se indica que los estudiantes muestran una formación adecuada de las TIC desde una perspectiva tecnológica, pero inadecuada para su uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Silva, 2017; Soler, Moreno y Campos, 2018).

La formación en competencia digital docente debe promover mejoras en el conocimiento de los docentes, en elementos innovadores y eliminar las barreras que genera el uso de las TIC, siendo necesaria una orientación tecnológica y pedagógica integrada (Avidov-Ungar, Leshem, Margaliot y Grobgeld, 2018), en el que los futuros docentes deben ser los responsables en desarrollar la competencia digital en las nuevas generaciones venideras (Rodríguez-García, Cáceres y Alonso, 2018), dado que todavía se observa mucha discrepancia entre el proceso de innovación y la implementación de las TIC (Huertas, 2018). Una adecuada formación en las competencias digitales docentes permite la puesta en práctica de procesos de enseñanza y aprendizaje innovadores (Alonso, 2018).

El Marco Común de Competencia Digital Docente trata de dar respuesta a esa formación del profesorado, marcando aquellos aspectos que se hacen necesarios para su formación. En él se establecen 5 áreas competenciales y 21 competencias, estructuradas en 6 niveles de conocimientos. Estas, a su vez, se dividen en: información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad y resolución de problemas (INTEF, 2017).

Diversas investigaciones demuestran que cuando la formación se centra en el área competencial, denominada información y alfabetización informacional, y especificada en la evaluación de información, datos y contenidos digitales, los docentes, aun siendo considerados como nativos digitales (Gewerc y Montero, 2015), lo valoran positivamente, dado que las herramientas que les ofrece la propia red para desarrollar tareas educativas de cualquier materia (Correa, Fernández, Cabello, Losada y Aizpurúa, 2015), son provechosas, adquiriendo la formación que les permite buscar información en internet, interpretarla, gestionarla, estructurarla, valorarla y evaluarla (Gudmundsdottir y Hatlevic, 2018).

De este modo, en cuanto al interés suscitado durante los últimos tiempos acerca de las habilidades digitales necesarias a desarrollar por cualquier ciudadano actual, y más concretamente respecto a la población docente, esta investigación tiene por objetivo general (OG) analizar la competencia digital docente respecto a las destrezas para acceder, seleccionar, evaluar y almacenar la información del estudiante que está a punto de finalizar sus estudios en el Grado de Maestro de Educación Primaria en diferentes universidades públicas y de enseñanza presencial en la comunidad autónoma de Andalucía. Siendo más específicos, este artículo persigue conocer el nivel competencial para las destrezas relacionadas con:

1. Navegación, búsqueda y filtrado de la información, datos y contenido digital (OE1).

2. Evaluación de la información, datos y contenido digital (OE2).
3. Almacenamiento y recuperación de la información, datos y contenido digital (OE3).

Método

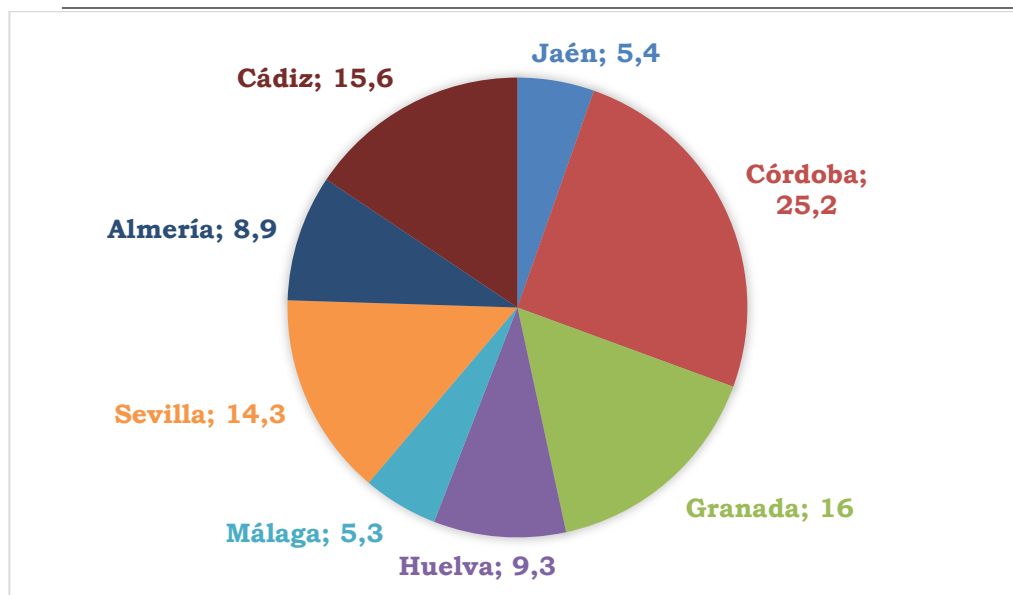
Para la consecución de los objetivos anteriormente planteados se sigue un método cuantitativo por técnica de encuesta (Hernández, Fernández y Baptista, 2016) dada su idoneidad para responder adecuadamente a las metas fijadas anteriormente. De igual modo, presentamos un estudio de alcance descriptivo, puesto que pretendemos especificar el nivel de competencia digital con el que terminan los futuros egresados en el Grado objeto de estudio, y transversal, siendo la información recolectada durante el curso académico 2018-2019. El análisis de resultados se llevó a cabo con el software IBM SPSS Statistics 24.0.

Participantes

La muestra fue seleccionada empleando una técnica de muestreo aleatorio estratificado, siendo la población objeto de estudio el alumnado que se encuentra matriculado en el 4º curso del Grado de Maestro en Educación Primaria.

La justificación de llevar a cabo este tipo de muestreo reside en lograr una perspectiva ajustada acerca del nivel de formación sobre competencia digital (acceso, almacenamiento y evaluación de la información) que tienen los futuros docentes en Educación Primaria justamente al finalizar su titulación, pues consideramos que ya es una etapa de cierta madurez formativa y un punto y seguido a la vida profesional.

La población ascendía a un total de N=2996 estudiantes. Aplicando las técnicas de muestreo pertinentes para poblaciones finitas (Buendía, Colás y Hernández, 1998) y con un margen de error del 5%, nuestra muestra debía estar compuesta por n=351. Sin embargo, la muestra final estuvo compuesta por un total de n=698 estudiantes de las distintas facultades que ofertan los estudios de Maestro en Educación Primaria en las diferentes provincias andaluzas (Figura 1), siendo la mayoría de ella mujeres (73,2%) y con edades comprendidas entre 18 y 21 años (71,1%).



Nota: Elaboración propia

Figura 1. Participación de la muestra por provincias.

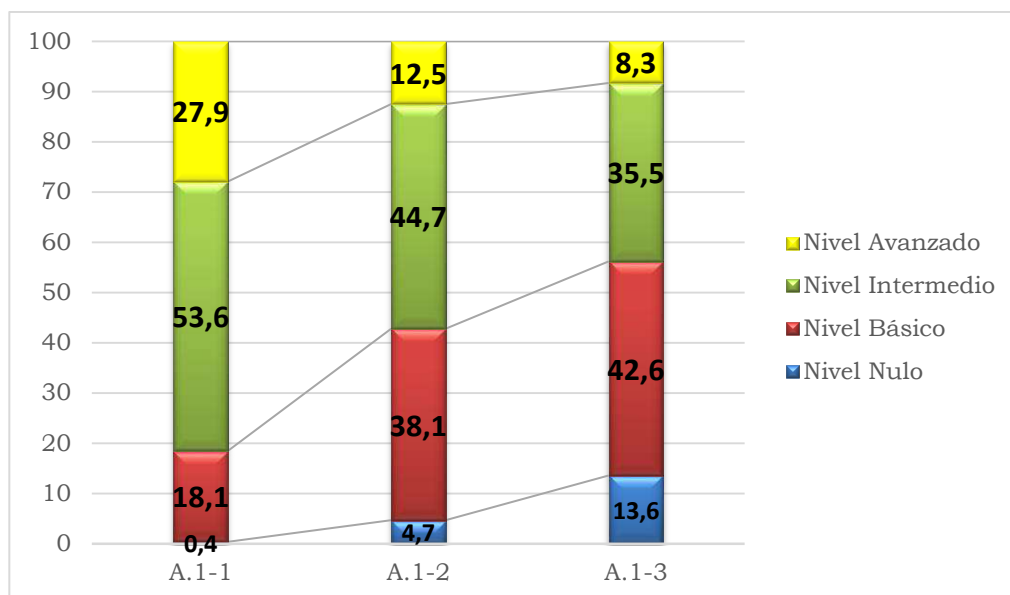
Instrumento

El instrumento empleado para la recogida de información fue elaborado *ad hoc* y validado mediante juicio de expertos (Rodríguez-García, 2019) atendiendo las directrices nacionales e internacionales sobre la delimitación de la competencia digital docente (INTEF, 2017) y publicado en línea a través de la herramienta de Google Formularios. En total lo componen 68 ítems con 5 niveles de Escala Likert (1= Nivel competencial nulo; 2= Nivel competencial básico; 3= Nivel competencial intermedio; 4= Nivel competencial avanzado; y 5= NS/NC) y en seis dimensiones diferenciadas. De este modo, para nuestro cometido de estudio emplearemos la Dimensión A (Información y Alfabetización Informacional), que se compone de diez ítems en cuatro áreas: a) navegación, búsqueda y filtrado de la información, datos y contenido digital; b) evaluación de la información, datos y contenido digital; c) almacenamiento y recuperación de la información, datos y contenido digital; y d) competencia informacional global.

Se obtuvo un índice de fiabilidad general a través del alfa de Cronbach del instrumento del 97,7% y del 87% para la dimensión en la que nos centramos en este estudio. Por tanto, nos encontramos ante índices altamente aceptables para garantizar la confiabilidad de los resultados hallados (Hernández, Fernández y Baptista, 2016).

Resultados

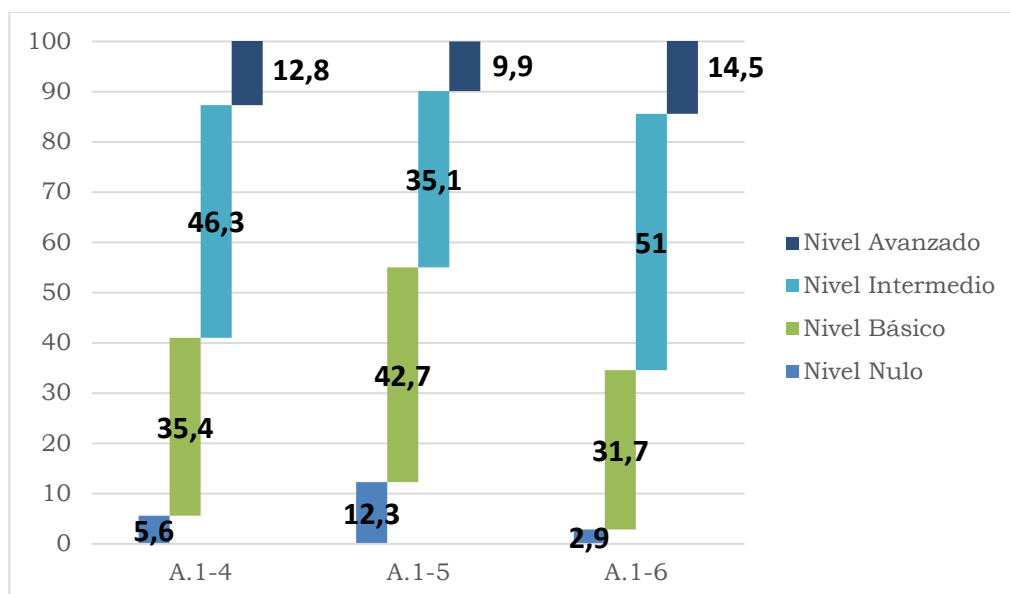
El análisis realizado sobre los datos procedentes de la dimensión A.1 (Navegación, búsqueda y filtrado de la información, datos y contenido digital) (Figura 2), correspondiente a nuestro objetivo específico primero (OE1) determina que los futuros maestros de Educación Primaria terminan sus estudios de grado mayormente con un nivel competencial intermedio (53,6%) en cuanto a sus destrezas para utilizar Internet para buscar todo tipo de información ajustando las consultas a un vocabulario específico en función de las necesidades que presenten (A.1-1). A su vez, presentan mayormente un nivel competencial intermedio (44,7%) en cuanto a sus pericias para realizar búsquedas avanzadas en diferentes bases de datos en línea y/o a través de referencias vinculadas, tales como la consulta de bibliografía, hipervínculos, entre otros (A.1-2). No obstante, su nivel competencial es inferior –mayormente básico (42,6%)- en lo que respecta al empleo de mecanismos de filtrado para seleccionar mejor la información relevante (discriminación de fuentes, búsqueda por palabras clave, entrecomillado, operadores booleanos –and, or, not- uso de RSS, etc.) (A.1-3).



Nota: Elaboración propia

Figura 2. Navegación, búsqueda y filtrado de la información, datos y contenido digital.

Prosiguiendo con la presentación de resultados, en la Figura 3 podemos observar que, en cuanto a las habilidades y destrezas docentes para evaluar la información, datos y contenido digital (OE2), los docentes del Grado en Educación Primaria en la comunidad autónoma de Andalucía finalizan sus estudios universitarios mayormente con un nivel competencial intermedio (46,3%) en cuanto a su capacidad para identificar si la información obtenida en la red es válida, fiable y apropiada, así como si su procedencia es de confianza (A.1-4). De igual modo ocurre respecto a su nivel competencial intermedio (51%) para comparar, criticar, contrastar, reflexionar e integrar información de diferentes fuentes y transformarla en conocimiento nuevo a partir de la misma (A.1-5). Sin embargo, su nivel competencial para conocer y aplicar diversos parámetros que deben cumplir las páginas web y la información disponible on-line para considerar su nivel de confianza, veracidad y/o la calidad de su contenido es mayormente básico (42,7%).

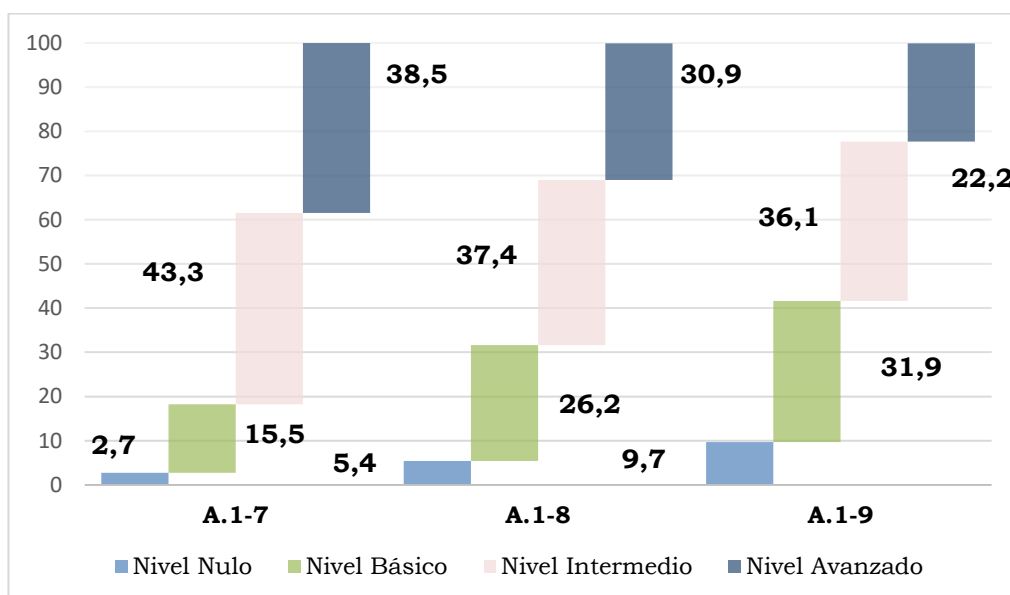


Nota: Elaboración propia

Figura 3. Evaluación de la información, datos y contenido digital.

En cuanto al análisis realizado para conocer el nivel de destreza percibida por los futuros docentes para almacenar y recuperar la información, datos y contenido digital (OE3) (Figura 4), los resultados determinan que el estudiante actual termina sus estudios de magisterio con un nivel competencial intermedio (43,3%) en lo que respecta a sus destrezas para almacenar información en soportes físicos, tales como disco

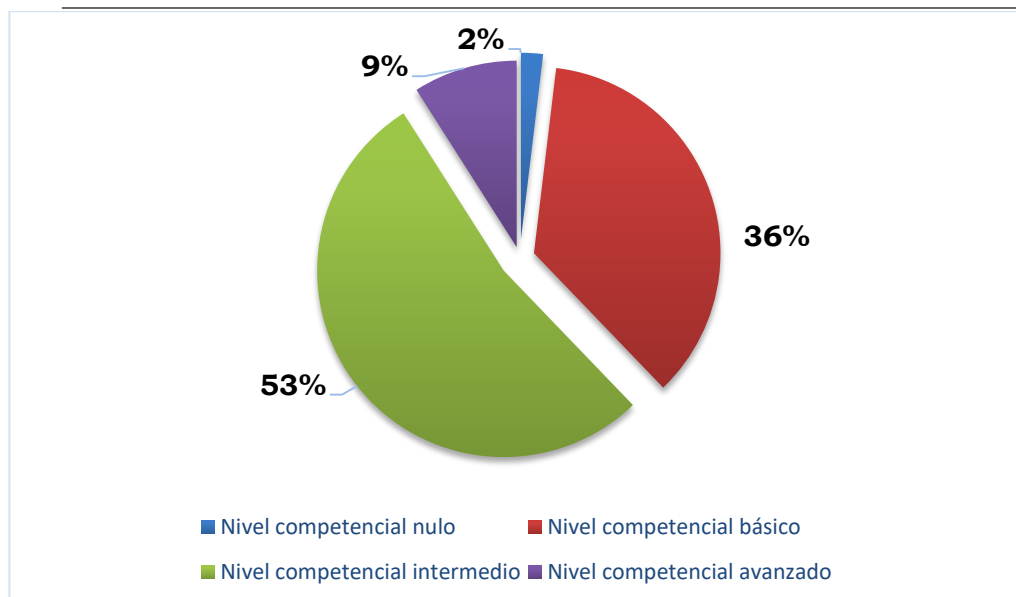
duro interno, externo o memorias flash, y digitales, tales como plataformas tipo *Google Drive* o *Dropbox* (A.1-7). De igual modo ocurre respecto a las habilidades para clasificar la información mediante archivos y carpetas y/o a través del empleo de algún software específico que les facilite su recuperación y acceso rápido a la misma (A.1-8) (37,4%). Sin embargo, encontramos un nivel porcentual equitativo entre el nivel básico (31,9%) e intermedio (36,1%) con una diferencia de menos del 5% en relación a su pericia para realizar copias de seguridad de la información que tienen almacenada en sus dispositivos (A.1-9).



Nota: Elaboración propia

Figura 4. Almacenamiento y recuperación de la información, datos y contenido digital.

Finalmente, en cuanto al análisis global de la dimensión y su percepción acerca del compendio de habilidades para el acceso, evaluación y almacenamiento de la información (Figura 5) (OE4), encontramos un perfil de futuro egresado en el título de Maestro de Educación Primaria con un nivel competencial mayormente intermedio (53%). Sin embargo, encontramos, al mismo tiempo, un porcentaje muy significativo de futuros docentes que afirman tener un nivel competencial básico (36%). Solamente el 9% de la muestra manifiesta tener un nivel competencial avanzado en la dimensión de información y alfabetización informacional.



Nota: Elaboración propia

Figura 5. Nivel competencial global: información y alfabetización informacional.

Discusión y conclusiones

No cabe duda que, tanto en el ámbito educativo como en otros de carácter social, las Tecnologías de la Información y la Comunicación se han impuesto por encima de otro tipo de recursos (Moreno y López, 2018; Trujillo y Raso, 2010) revolucionando la enseñanza desde su base. Es por ello que, incluso la legislación, ha tenido que verse involucrada en un cambio constante que sea adecuado a la irrupción y desarrollo de estas tecnologías, no solo en la generación de contenidos, también en la resolución de problemas (Arzola, Loya y González, 2017).

De nuestro estudio, realizado en alumnos que pronto acaban su formación docente de la Comunidad Autónoma de Andalucía, podemos extraer que la mayoría de los discentes acaban sus carreras con un nivel intermedio en cuanto a la navegación, búsqueda y filtrado de la información, datos y contenido digital, con todo lo que conllevan las búsquedas de información, teniendo un nivel algo menor en cuanto al filtrado y selección de la información. Esta facilidad de búsqueda, viene a apoyar el nuevo rol del alumno de la era digital y el crecimiento de su motivación, al verse involucrado en su propio proceso de aprendizaje (Laskaris, Kalogiannakis y Heretakis, 2017), convirtiéndose en protagonista absoluto y responsable de su formación (Mingorance, Trujillo, Cáceres y Torres, 2017).

Se puede afirmar que los alumnos encuestados tienen un nivel competencial intermedio en cuanto a su capacidad para identificar la validez y confianza de la información obtenida en la red, y para comparar, contrastar, criticar o generar nueva información a través de la misma. De nuevo, este nivel baja en cuanto al conocimiento necesario para conocer la veracidad y calidad del contenido que se encuentra. Esto puede permitir un aprendizaje más exhaustivo e, incluso, más significativo de los estudiantes (Maquilón, Mirete y Avilés, 2017), siempre y cuando ese nivel de selección de la información válida, crezca. Además, persiguen la máxima de ser capaces de saber gestionar, discriminar y curar la información (Durán, Gutiérrez y Prendes, 2016).

Podemos extraer que el nivel de estos futuros docentes es intermedio en cuanto al almacenamiento de la información obtenida se refiere, ya sea en formato físico o en la red y en la clasificación de la misma. Sin embargo, presentan un nivel más básico en su pericia para realizar copias de seguridad de la citada información.

En referencia al análisis global de la dimensión de la competencia, entendiendo esta como el conjunto de todas las habilidades para el acceso, evaluación y almacenamiento de la información, se determina que el nivel es mayormente intermedio, contrastando con un alto índice que presupone un nivel básico, con un bajo índice de futuros docentes que reconocen un alto nivel. El bajo nivel, en algunas ocasiones, puede deberse a lo relatado en estudios que afirman que los planes formativos universitarios presentan determinadas carencias en lo que se refiere a la formación digital de los futuros docentes (Leiva y Moreno, 2015), lo cual debe ser mejorado en generaciones venideras de futuros maestros (Silva, Lázaro, Miranda y Canales, 2018).

Todo lo mencionado anteriormente ha provocado un aumento claro del interés en el estudio de la competencia digital (Rodríguez-García, Trujillo y Sánchez, 2019, Rodríguez-García, Raso, Ruiz-Palmero, 2019), aunque más centrados en las propias tecnologías que en los contenidos de las competencias y tomando las TIC como una oportunidad de mejora y dinamización de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Murillo y Krichesky, 2015). Por ello, no se debe olvidar estudiar y mejorar la competencia digital en docentes en formación, aunque estos sean nativos digitales, pero – también- en los propios docentes en ejercicio, generando así una mejora de la alfabetización digital (Napal, Peñalva-Vélez y Mendioroz, 2018) y logrando una efectiva integración de las tecnologías (Kumar y Kumar, 2018).

Este desarrollo digital por parte de los docentes, no tiene sentido si no está amparado y se sustenta en la propia institución escolar y en el sistema que le rodea, incluidos los gobiernos, dedicando buena parte de su labor a esta formación. Sin embargo, estos esfuerzos si se han visto reflejados en los discentes (Sánchez, Ramos y Sánchez, 2014), destacando en la enseñanza universitaria (Agreda, Hinojo y Sola, 2016. Muchos estudios revisados, dan muestra de la deficiencia en la preparación digital del profesorado (Afanador,

2017; Fernández y Fernández, 2016; Padilla, 2018), lo que se corrobora con este estudio y revisión.

Por tanto, es necesaria, una formación docente en cuanto al conocimiento tecnológico (Avidov-Ungar, Leshem, Margaliot y Grobgeld, 2018), que conlleve poder enseñar de manera innovadora (Alonso, 2018), todo ello dirigido a las competencias y áreas competenciales que estipula el Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017).

Cabe resaltar que todos estos avances en materia tecnológica con el profesorado repercuten de manera muy positiva en el planteamiento didáctico de su docencia (Correa, Fernández, Cabello, Losada y Aizpurúa, 2015), mejorando el mismo, consecuencia del aprovechamiento de estas tecnologías y sus infinitas posibilidades, válidas y muy relevantes en el ámbito de la enseñanza (Aznar, Cáceres, Trujillo y Romero, 2019).

Concluyendo, podemos afirmar que el reto de los docentes y discentes del siglo XXI, pasa por una formación completa en cuanto a la búsqueda de la información a través de las tecnologías, así como en su validación y almacenamiento, destacando que los futuros egresados de las carreras de magisterio de la Comunidad Autónoma de Andalucía, poseen un nivel intermedio en cuanto al desarrollo de estas competencias, por lo que habría que mejorar los actuales planes académicos, que no son adecuados (Leiva y Moreno, 2015), para no provocar una brecha irremediable entre los docentes y discentes en materia de competencia digital (Cabero y Ruiz, 2018).

Las principales limitaciones encontradas en el estudio se centran en la recogida de la muestra, debido al desplazamiento a los distintos lugares de la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como la mayor participación de mujeres respecto a hombres..

Como futuras líneas de investigación se puede seguir investigando sobre todo lo relativo a la formación de futuros docentes en competencia digital, pudiendo indagar en los contenidos de las distintas materias que cursan durante su formación para, así, poder medir el grado de alcance de esta competencia con los distintos programas propuestos por las universidades.

Referencias

- Afanador, H. A. (2017). Estado actual de las competencias TIC de docentes. *Puente*, 9(2), 23- 32.
- Agreda, M., Hinojo, M.A., y Sola, J.M. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia digital de los docentes en la educación superior española. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (49), 39-56. doi: 10.12795/pixelbit.2016.i49.03
- Alonso, A. (2018). Project-Based Learning to Foster Preservice Teachers' Digital Competence. *Revista latinoamericana de tecnología*

- educative. *RELATEC*, 17(1), 9-24. doi: 10.17398/1695-288X.17.1.9
- Arzola, D., Loya, C., y González, A. (2017). El trabajo directivo en educación primaria: liderazgo, procesos participativos y democracia escolar. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 7(12), 35-41.
- Avidov-Ungar, O., Leshem, B., Margaliot, A., y Grobgeld, E. (2018). Faculty use of the active learning classroom: barriers and facilitators. *Journal of Information Technology Education Research*, 18, 485-504. doi: 10.28945/4142
- Aznar, I., Cáceres, M. P., Trujillo, J. M. y Romero, J. M. (2019) Impacto de las apps móviles en la actividad física: un meta-análisis. *Retos*, 36, 52-57.
- Balladares-Burgos, J. (2018). Instructional design of digital education for teacher training. *Revista latinoamericana de tecnología educativa. RELATEC*, 17(1), 41-60. doi: 10.17398/1695-288X.17.1.41
- Buendía, L., Colás, M., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cabero, J., y Ruiz, J. (2018). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation. IJERI*, (9), 16-30.
- Cabezas, M., Casillas, S., y Pinto, A.M. (2014). Percepción de los alumnos de educación primaria de la Universidad de Salamanca sobre su competencia digital. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (48), 1-14. doi: 10.21556/edutec.2014.48.156
- Campos, M.N., Moreno, A.J., y Soler, R. (2018). Use Of Google Drive And Whatsapp For The Follow-Up And Development Of The Final Master's Project Through M-Learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2, 858-864.
- Colomer, J.C., Saiz, J., y Bel, J.C. (2018). Digital competence in future teachers of Social Sciences in Primary Education: analysis of the TPACK framework. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 107-128. doi: 10.6018/j/324191
- Correa, J.M., Fernández, L., Gutiérrez, A., Losada, D., y Aizpurúa, B (2015). Formación del profesorado, tecnología educativa e identidad docente digital. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 45-56. doi: 10.17398/1695-288X.14.1.45
- Cózar, R., y Roblizo, M.J. (2014). La competencia digital en la formación de los futuros maestros: percepciones de los alumnos de los Grados de Maestro de la Facultad de Educación de Albacete. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2),

119-133. doi: 10.17398/1695288X.13.2.119

- Dincer, S. (2018). Are preservice teachers really literate enough to integrate technology in their classroom practice? Determining the technology literacy level of preservice teachers. *Education and Information Technologies*, 23(6), 2699-2718. doi: 10.1007/s10639-018-9737-z
- Durán, M., Gutiérrez, I., y Prendes, M. P. (2016). Certificación de la competencia del profesorado universitario. Diseño y validación de un instrumento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 527-556.
- Engen, B.K., Giaever, T.H., y Mifsud, L. (2015). Guidelines and Regulations for Teaching Digital Competence in Schools and Teacher Education: A Weak Link? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(2), 69-83.
- Fernández, F. J., y Fernández, M. J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 24(46), 97-105.
- Geswerc, A., y Montero, L. (2015). Conocimiento profesional y competencia digital en la formación del profesorado. El caso del Grado de Maestro en Educación Primaria. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 31-43. doi: 10.17398/1695-288X.14.1.31
- Gudmundsdottir, G.B., & Hatlevic, O. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231. doi: 10.1080/02619768.2017.1416085
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2016). *Metodología de la Investigación* (6ª Ed.). México: MC Graw Hill Education.
- Huertas, C.A. (2018). Creation of 3D Animation Videos through Cooperative Learning in the EFL Classroom: Educational Innovation for Primary Education Teacher Training. *Guiniguada*, 27, 14-21.
- INTEF (2017). *Marco común de competencia digital docente*. Recuperado el 21 de mayo de 2019, a partir de <https://cutt.ly/PgGC23>
- Kumar, A., y Kumar, G. (2018). The Role of ICT in Higher Education for the 21st Century: ICT as A Change Agent for Education. *Multidisciplinary Higher Education, Research, Dynamics & Concepts: Opportunities & Challenges For Sustainable Development*, 1(1), 76-83.
- Laskaris, D., Kalogiannakis, M., y Heretakis, E. (2017). Interactive evaluation of an e-learning course within the context of blended education. *International Journal of Technology Enhanced Learning*,

9(4), 339-353.

- Lázaro, J.L., Usart, M., y Gisbert, M. (2019). Assessing Teacher Digital Competence: the Construction of an Instrument for Measuring the Knowledge of Pre-Service Teachers. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 73-78. doi: 10.7821/naer.2019.1.370
- Leiva, J. J., y Moreno, N. M. (2015). Recursos y estrategias educativas basadas en el uso de hardware de bajo coste y software libre: una perspectiva pedagógica intercultural. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 15, 37-50.
- Llamas-Salguero, F., y Macías, E. (2018). Initial training of teachers in basic education for the generation of knowledge with Information and Communication Technologies. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 577-593. doi: 10.5209/RCED.53520
- López-Gil, M., y Bernal, C. (2019). Teaching in the Network Society: analysis of the digital competences of students in Education at the University of Cadiz. *IJERI. International Journal of Educational Research And Innovation*, (11), 83-100.
- Maquilón, J. J., Mirete, A. B., y Avilés, M. (2017). La Realidad Aumentada (RA). Recursos y propuestas para la innovación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 183-204
- Mingorance, A. C., Trujillo, J. M., Cáceres, M. P., y Torres, C. (2017). Mejora del rendimiento académico a través de la metodología de aula invertida centrada en el aprendizaje activo del estudiante universitario deficiencias de la educación. *Journal of Sport and Health Research*, 9, 129-136.
- Moreno, A.J., y López, J. (2018). B-Learning Teaching Method for the Development of the Teaching and Learning Process: An Experience in the Subject Educational Processes and Contexts of the Master's Degree in Teaching Compulsory Secondary and Upper Secondary School, Vocational Training. *Proceedings*, 2(21), 1-4. doi: 10.3390/proceedings2211358
- Napal, M., Peñalva, A., y Mendoroz, A.M. (2018). Development of Digital Competence in Secondary Education Teachers' Training. *Education Sciences*, 8(3), 1-12. doi: 10.3390/educsci8030104
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 25, pp. 6986-7003

- Padilla, S. (2018). Usos y actitudes de los formadores de docentes ante las TIC. Entre lo recomendable y la realidad de las aulas. *Apertura*, 10, 132-148. <http://dx.doi.org/10.18381/Ap.v10n1.1107>
- Rodríguez-García, A.M. (2019). *Análisis de competencias digitales adquiridas en el Grado de Educación Primaria y su adecuación para el desempeño de una labor docente de calidad en Andalucía*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Rodríguez-García, A.M., Cáceres, M.P., y Alonso, S. (2018). The digital competence of the future teacher: bibliometric analysis of scientific productivity indexed in Scopus. *IJERI. International Journal of Educational Research and innovation*, (10), 317-333.
- Rodríguez-García, A.M., Raso, F., y Ruíz-Palmero, J. (2019). Digital competence, higher education and teacher training: a meta-analysis study on the Web of Science. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, (54), 54-65. doi: 10.12795/pixelbit.2019.i54.04
- Rodríguez-García, A.M., Trujillo, J.M., y Sánchez, J. (2019). Impacto de la productividad científica sobre competencia digital de los futuros docentes: aproximación bibliométrica en Scopus y Web of Science. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 623-646. doi: 10.5209/RCED.58862
- Sánchez, P., Ramos, F.J., y Sánchez, J. (2014). Formación continua y competencia digital docente: el caso de la comunidad de Madrid. *Revista Iberoamericana de Educación*, (65), 91-110. doi: 10.35362/rie650395
- Silva, J. (2017). Insertion of ICT in pedagogies in the humanities area at a Chilean university. *Psicología, conocimiento y sociedad*, 7(2), 110-133.
- Silva, J., Lázaro, J. L., Miranda, P., y Canales, R. (2018). El desarrollo de la competencia digital docente durante la formación del profesorado. *Opción*, 34 (85), 423-449.
- Soler, R., Moreno, A.J., y Campos, M.N. (2018). Use Of Web 2.0 Tools Running A Wiki For Contents Creation Through Cooperative Groups. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2, 874-882
- Trujillo, J.M., y Raso, F. (2010). Formación inicial docente y competencia digital en la convergencia europea (EEES). *Enseñanza & Teaching*, (28), 49-77.

Innovación de los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento en la tutoría (PMAR): Mi historia

Jose Antonio MARÍN MARÍN
Juan de Dios TEJERO PEREGRINA
Magdalena RAMOS NAVAJAS-PAREJO
Santiago ALONSO-GARCÍA

Datos de contacto:

Jose Antonio Marín Marín
Universidad de Granada

Juan de Dios Tejero Peregrina
Universidad de Granada

Magdalena Ramos Navajas-Parejo,
Universidad de Granada

Santiago Alonso-García
Universidad de Granada

RESUMEN

“Mi historia” es una propuesta innovadora para el Plan de Acción Tutorial de los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento para los cursos de 2.º y 3.º de Educación Secundaria Obligatoria. La motivación fundamental de este proyecto reside en la idea de convertir al alumnado en protagonista y participe activo en el aula. “Mi historia” es una oportunidad de descubrir cómo aprende cada alumno y alumna, y qué aptitudes y aficiones albergan. A través de este rol protagonista se intenta afianzar el interés del alumnado de PMAR por la educación y los nuevos aprendizajes. Para ello, se recurre a un formato que comparte fuertes similitudes con las redes sociales como Instagram. Además, se utiliza la dramatización como metodología que implique al alumnado y adopte roles específicos que le permitan desarrollar aspectos como: el autoconcepto y la autoestima, las habilidades sociales y relaciones afectivas, la educación emocional, aprender a aprender o la orientación profesional y vocacional.

PALABRAS CLAVE: Innovación; orientación; programas; aprendizaje; educación secundaria.

Innovation in Learning Improvement Programs and Mentoring Performance Improvement (PMAR): My Story

ABSTRACT

"My Story" is an innovative proposal for the Tutorial Action Plan of the Learning and Performance Improvement Programmes for the 2nd and 3rd year courses of Compulsory Secondary Education. The fundamental motivation of this project rests on the idea of turning students into protagonists and active participants in the classroom. The classroom is made up of a heterogeneous group of people and it would be absurd to expect all of them to respond in the same way to the teachings transmitted by teachers. "My Story" is an opportunity to discover how each student learns, and what aptitudes and hobbies they harbour. Through this leading role we try to strengthen the interest of PMAR students for education and new learning. To this end, and in order to propose an attractive working style for the students, we use a format that shares strong similarities with social networks. Thus, the increasingly frequent connection of students with social networks is used to benefit their education. In addition, dramatization is used as a methodology that involves students and adopts specific roles that allow them to develop aspects such as: self-concept and self-esteem, social skills and affective relationships, emotional education, learning to learn or professional and vocational guidance.

KEYWORDS: Innovation; orientation; programs; learning; secondary education.

Introducción

La elaboración de un Plan de Acción Tutorial (en adelante PATs) requiere una base teórica sólida que justifique, no sólo el desarrollo de las acciones que se incluyen en el mismo, sino la necesidad de que estas se lleven a cabo. Existen, a día de hoy, infinidad de propuestas y PATs en el marco de la educación. En el presente trabajo referimos, no obstante, a los PATs que atañen a los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (en adelante PMAR) que se desarrollan en los cursos de 2º y 3º de la Educación Secundaria Obligatoria. Es conveniente señalar que el alumnado que se integra en estos, cursa, por un lado, la tutoría ordinaria de su grupo de referencia y, por otro lado, la tutoría específica impartida por el orientador u orientadora del centro docente, como se señala en el artículo 43.2. apartado f) de la Orden del 14 de julio de 2016 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía y se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. En el artículo 44.2.f de esta misma Orden, se establece que los PMAR deberán incluir, de modo obligatorio, la planificación de las actividades formativas propias de la tutoría específica.

Dado que el propósito de este trabajo es plantear una propuesta coherente, innovadora y aplicable de planificación de la tutoría específica de PMAR, es imprescindible que previamente atendamos a una serie de cuestiones. Para ello, abordaremos tres cuestiones fundamentales: las características propias que presenta el alumnado PMAR, los aspectos que han de potenciarse en este alumnado y los planteamientos educativos teóricos y metodológicos sobre los que se sustentará el presente trabajo. En un segundo momento se planteará la propuesta en sí con los objetivos que persigue la evaluación de la misma.

Características del alumnado de PMAR

En primer lugar, debemos entender qué características expone este alumnado, que implican la necesidad de una planificación propia de tutoría específica y a qué se deben. El rasgo y condición fundamental del alumnado que accede a PMAR es la presencia de dificultades relevantes en el aprendizaje que no son achacables a la falta de estudio o esfuerzo y el hecho de haber repetido, al menos, un curso en cualquier etapa (Real Decreto 1105/2014, de 14 de junio, art. 19.2). Se trata de alumnado al que ya se ha aplicado la repetición como medida educativa. Jimerson y Ferguson (como se citó en Cordero, Manchón y Simancas, 2013) sostienen que la repetición es una medida que se aplica para combatir los problemas de aprendizaje debidos a la inmadurez o habilidades sociales deficientes. Son, por tanto, rasgos que se pueden destacar dentro del perfil de este alumnado. Además, la aplicación de la repetición de curso conlleva el desarrollo de otras características en este alumnado. Es decir, aspectos que son propios del alumnado repetidor.

La repetición se relaciona positivamente con el riesgo de abandono educativo temprano y de fracaso escolar (Cordero et al., 2013). Esto nos ayuda a entender que se trata, por lo general, de alumnado “en riesgo”. Y tal como señala Jadue (2002, p. 194): “Los factores de riesgo del estudiante incluyen déficits cognitivos, del lenguaje, atención lábil, escasas habilidades sociales y problemas emocionales y de la conducta”. Así mismo, como se indica en el Servicio de Evaluación Educativa de la Consejería de Educación y Cultura de Asturias, en el Informe de Evaluación de abril de 2016, la repetición no incide en un aumento de la motivación del alumnado ni en el rendimiento académico. Este mismo informe recalca que, de hecho, los alumnos y alumnas repetidores presentan niveles de motivación y confianza inferiores a los del alumnado no repetidor. Estos son rasgos que se manifiestan en el alumnado que accede a PMAR, dada su condición de repetidores. A estas características se añade la falta de hábitos de estudio y un nivel académico bajo (Amer y Mir, 2017).

En cuanto al bajo rendimiento académico que presenta este alumnado, conviene señalar que este guarda relación con el autoconcepto y la autoestima (Aguilar, Navarro y Trillo, 2013). Sosa, Sánchez y Guerrero (2016), apuntan a que la autopercepción negativa expuesta por alumnado de Programas de Diversificación Curricular, programa anterior PMAR, probablemente se origine

a causa de los fracasos académicos cosechados durante su transcurso escolar. De hecho, existe evidencia de la existencia de una correlación negativa entre el autoconcepto académico y los cursos repetidos (Sosa, Sánchez y Guerrero, 2016). Respecto al autoconcepto social, también se ha demostrado su relación con dificultades en las relaciones interpersonales y la inadecuada percepción del rol de estudiante (Sosa, Sánchez y Guerrero, 2016).

Del perfil social del alumnado PMAR, Amer y Mir (2017) señalan que este tipo de alumnado padece situaciones personales y familiares complejas. Una amplia mayoría de estudios afirman que el fracaso escolar refiere a factores que guardan relación con el contexto familiar y socioeconómico (González, García, Ruiz y Muñoz, 2015). Atendiendo a los estudios sobre alumnado en riesgo de fracaso o abandono escolar, se puede deducir la existencia de situaciones familiares complejas y un nivel socioeconómico bajo. Por otro lado, las relaciones sociales entre iguales que presenta este alumnado no son adaptadas ni favorables, ya que rara vez participan en las dinámicas sociales del grupo ordinario y, generalmente, se relacionan únicamente con el resto de los alumnos del programa (Mayoral, 2016).

Sintetizando, de todo lo expuesto hasta ahora, se destacan las siguientes características en el alumnado de PMAR:

- Rendimiento académico bajo
- Escasas habilidades sociales
- Motivación baja
- Inestabilidad emocional
- Autoestima baja
- Autoconcepto académico y social negativo
- Relaciones sociales desadaptadas
- Situación familiar compleja

Estas características nos ofrecen un punto de partida de cara a comprender en qué ámbitos hay que trabajar con este alumnado.

Aspectos a potenciar en el alumnado de PMAR

En la línea de lo que venimos argumentando, debemos conocer qué aspectos se deben y pueden potenciar en este alumnado a través de la tutoría específica. En base a lo expuesto anteriormente, este alumnado precisa entrenamiento específico en una serie de ámbitos.

A nivel académico, es importante dotar al alumnado con herramientas que les permitan estudiar con eficiencia y sin que esto suponga un tedio. Por ello, las técnicas de estudio se postulan como un tema a tratar, ya que es una medida que los alumnos y alumnas no suelen emplear, pero su uso supone beneficios en el rendimiento (Mirete, Soro y Maquillon, 2015).

A nivel emocional, el alumnado PMAR precisa un enfoque más específico y personalizado que le ayude a potenciar su inteligencia emocional. De modo que

sean capaces de reconocer, regular, controlar y expresar emociones de un modo eficaz. En este sentido, trabajar la Inteligencia Emocional ha probado ser una estrategia útil, repercutiendo positivamente también en el rendimiento (Buenrostro et al., 2012).

En cuanto al autoconcepto y autoestima, es necesario dotarlos de una educación que les permita reflexionar y conocerse a sí mismos e, igualmente, valorarse e incrementar su autoestima. Se ha demostrado que una autoestima alta influye positivamente en el rendimiento académico (Gutiérrez-Saldaña, Camacho-Calderón y Martínez-Martínez, 2007). Así mismo, es no menos relevante atender los resultados obtenidos por Bernal Ruiz y Gálvez Romero (2017, p.20) en los que señalan: “las correlaciones obtenidas entre la motivación y el autoconcepto demuestran que existe una relación positiva directa entre estas variables, permitiendo suponer que la intervención en una incidirá en la otra.”. Es por eso por lo que trabajar sobre el autoconcepto será un medio útil para potenciar la motivación, y viceversa.

A nivel social, es imprescindible implementar el desarrollo de herramientas que los capaciten para relacionarse con sus iguales de forma adaptativa y sana. Esto comprende un elemento esencial de la etapa del desarrollo que transita este alumnado. Así, las habilidades sociales que sean entrenadas, pueden resultar cruciales en su posterior inserción en el mundo laboral.

Propuestas teóricas y metodológicas

Para poder conformar una propuesta coherente y sólida, es preciso llevar a cabo un repaso de algunos planteamientos educativos y de metodologías actuales, modernas y críticas que nos permitan enfocar el presente proyecto desde una óptica innovadora.

1. Robinson, Gardner y la importancia de la creatividad.

En la actualidad, no se está atendiendo como es debido a un constructo de vital relevancia para la educación actual y del mañana: la creatividad. Robinson (2007) afirma de modo contundente que las escuelas de hoy en día destruyen la creatividad del alumnado. Cada persona nace con habilidades y talentos propios que la caracterizan, pero las escuelas no saben hacerlos florecer y acaban por enterrarlos (Robinson, 2016). La educación en creatividad es el modo de hacer brotar estos potenciales. Ante esta situación, el fomento de la creatividad en el aula emerge como eje fundamental de la educación actual, ya que se posiciona como un medio imprescindible para el desarrollo personal en una sociedad cada vez más compleja, tecnológica y cambiante (Summo, Voisin y Téllez, 2015). La posible incidencia de un enfoque que promueva la creatividad se traduciría en un modelo en el que el alumnado, a partir de sus motivaciones y necesidades, se convertiría en educando activo (Summo et al., 2015). Estas tesis coinciden y se adaptan a las metodologías activas e

innovadoras que tanto protagonismo están adquiriendo en los últimos años.

La educación actual demanda aulas en las que el alumnado sea un elemento activo y protagonista de su propio aprendizaje, dejando atrás la metodología magistral y al alumnado como agente pasivo (Fernández et al., 2015). El enfoque creativo persigue la creación de escenarios por parte de los docentes en los que el aprendizaje-acción sea entendido como un contexto en el que el alumnado desarrolle y genere, de modo creativo, los recursos necesarios para la resolución de problemas (Summo et al, 2015). Las metodologías que impliquen el desarrollo de la creatividad han de “propiciar la autorreflexión consciente o evaluación autorreflexiva, permitiendo construir las heurísticas sucesivas de mayores niveles, logrando así una mejor guía de exploración creativa” (Kimenko, 2008, p. 206). De este modo, es importante atender a estas pautas para desarrollar un proyecto que fomente la creatividad.

Por otra parte, la educación actual se sustenta en un enfoque dirigido a la inserción del alumnado en un mundo laboral en el que prima la producción, las profesiones técnicas, económicas y científicas sobre las artes y las humanidades (Robinson, 2009). Esto implica que se potencie la creación de un perfil del alumnado en el que el constructo inteligencia ejerce como filtro para valorar las capacidades de cada alumno. Según Robinson (2009), este ha sido y continúa siendo, uno de los fallos fundamentales de la educación actual, que se centra en cómo de inteligentes son los alumnos y alumnas, en vez de analizar en qué son inteligentes. Pocos planteamientos casan mejor con la idea de atender a la diversidad como este, el que parte de la idea de que todos somos talentosos o inteligentes en un ámbito específico. Pero hemos de entender que ciertos ámbitos posiblemente no se potencien en la educación ordinaria actual (Robinson, 2009).

En esta misma línea, Gardner (2011) reformula el concepto de inteligencia y plantea la existencia de ocho tipos de inteligencia. Lo singular de esta teoría es que evidencia que en la educación actual se potencia fundamentalmente las inteligencias lógico-matemática y la lingüística sobre el resto. La relevancia e implicación de este hecho supone, en última instancia, la clasificación del alumnado. Como se ha comentado, no todos los alumnos y alumnas disponen de la misma capacidad lógico-matemática o intelectual, en base a los estándares tradicionales, que el resto. Esto sucede, por ejemplo, en el caso del alumnado con necesidades que requieren una atención más especializada, es decir, el alumnado de PMAR. Es por ello, por lo que potenciar la creatividad, fomentar la autorreflexión y promover el conocimiento personal, puede permitir a este alumnado descubrir sus puntos fuertes, sus potencialidades. La relevancia de estos enfoques aplicados en el ámbito de PMAR reside en entender que el alumnado que lo integra cuenta con aptitudes que han de florecer y que, probablemente, no puedan hacerlo a través de los enfoques normativos vigentes. A modo de ejemplo, se puede decir que la inteligencia que abunda en estos alumnos no sea la concerniente a las matemáticas o las ciencias. Por ello, la creatividad ofrece un camino para encontrar sus potencialidades.

2. El teatro en el ámbito pedagógico.

Llegados a este punto, conviene que indagemos en metodologías que encajen de modo exitoso con este alumnado y cumplan con las bases teóricas planteadas anteriormente. A día de hoy, abundan las metodologías que apuestan por un enfoque más cooperativo y aplicable a la vida cotidiana. El aprendizaje cooperativo, el aprendizaje servicio, el aprendizaje basado en proyectos o la docencia compartida son un buen ejemplo de ello (Fernández et al., 2015). Y todas ellas podrían tener cabida en una propuesta de tutoría específica de PMAR. Sin embargo, la intención del presente trabajo es plantear una propuesta sugerente y atractiva que implique al alumnado lo máximo posible. Por ello, proponemos el empleo del teatro o la dramatización como técnica para cultivar y desarrollar la creatividad y otras aptitudes en el alumnado. Estas aptitudes comprenden la psicomotricidad, la expresión oral, escrita y corporal, la improvisación y la capacidad cognitiva (Cañas, 1999). Así mismo, la actividad teatral potencia la imaginación, la simbolización, el reconocimiento y la exteriorización de modelos, la observación y la comunicación (Blanco, 2016). Se ha demostrado, además, que la dramatización como recurso didáctico tiene buena acogida por parte del alumnado, que se posiciona a favor de su uso (Blanco, 2016 y Nieto, 2018). Finalmente, estudios sobre la aplicación de técnicas dramáticas en alumnos de PMAR, señalan “la gran utilidad del arte dramático como método de aprendizaje cooperativo para fomentar el desarrollo holístico del alumnado con numerosos beneficios cognitivos y afectivos” (Díaz, 2016, p.87). Por tanto, contamos con evidencia de la eficacia del uso del teatro como recurso didáctico para alumnos de PMAR.

3. Redes sociales en el ámbito pedagógico

Por otro lado, no se puede entender al alumnado de nuestro tiempo sin atender a su conexión con las Redes Sociales. La mayoría de los adolescentes españoles cuentan con algún perfil en alguna red social y hace uso de las redes sociales con asiduidad (Cloquell, 2015). Numerosos estudios señalan los riesgos que implica el uso de internet y las redes sociales entre los jóvenes, destacando la adicción y el ciberbullying (Echeburúa y De Corral, 2010). Sin embargo, el uso de las estas entre la población adolescente es inevitable. Su inclusión en la vida cotidiana de los jóvenes es imparable, ya que la mayoría afirma acceder a ellas de forma diaria (Cloquell, 2015). No obstante, no todos los estudios hacen hincapié en sus aspectos negativos. La literatura también expone sus pros, así como sus posibles aplicaciones en el marco de la educación. Valenzuela (2013) reflexiona sobre el potencial de las redes sociales y el impulso que puede suponer para los estudiantes en el instituto. Entre sus múltiples beneficios destacan como favorecedoras de la comunicación, el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo, el contacto con expertos, entre

otros (Valenzuela, 2013). El alumnado encuentra atractivos la funcionalidad y el formato que exponen las redes sociales. Su facilidad de uso y la amplia gama de posibilidades interactivas y personales que aportan hacen que sean un elemento ideal con el que trabajar aspectos como el autoconcepto, la autoestima o las habilidades sociales.

Propuesta innovadora para la tutoría específica del alumnado de PMAR

La propuesta de PAT se presenta con la particularidad de una metodología que integra la presencia de las redes sociales a modo de formato de trabajo y la dramatización como técnica para abordar algunos de los bloques temáticos. Concretamente, se caracteriza por el desarrollo en paralelo de dos acciones fundamentales.

Por un lado, se va a crear un portafolio para cada alumno y alumna en el que se incluyan todos los bloques que se van a trabajar en la tutoría específica de PMAR. Este portafolio individual presentará un formato físico basado en la estética de la función de “historias” que encontramos en las redes sociales. Concretamente, se basará en las “historias” de Instagram. La carpeta (imagen 1) tiene por portada un círculo con una imagen y un título tal como sucede en Instagram. La imagen se corresponderá con una foto de perfil que quiera utilizar el alumno o alumna. El portafolio será custodiado por el orientador/a hasta finalizar el curso. Además, cumplirá una función de diario y otra evaluativa.

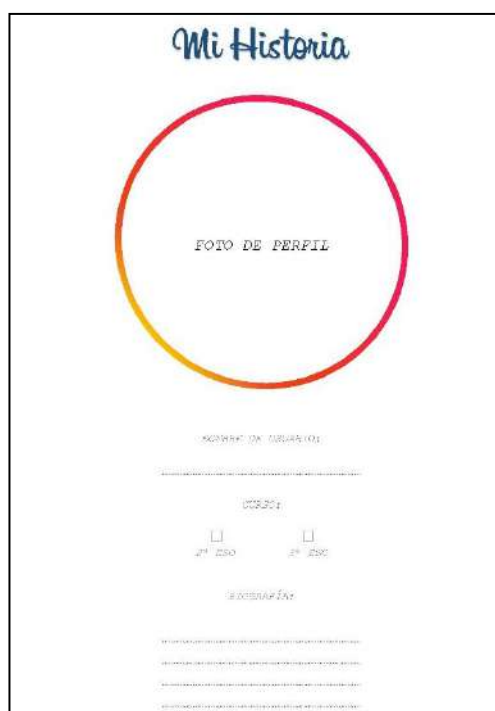


Imagen 1. Portada de la carpeta del portafolio.

Por otro lado, se van a desarrollar micro teatros para trabajar sobre los ejes temáticos de la tutoría. Los micro-teatros constituirán una metodología adicional para desarrollar las temáticas. La propuesta fomenta la inclusión de estos en la propia tutoría del aula ordinaria para que sus compañeros se puedan beneficiar también de ella. Estas representaciones pretenden ser reflejo de lo trabajado en bloques temáticos concretos.

A la hora de desarrollar la propuesta, el primer punto a tener en cuenta es que ambas tutorías, la ordinaria y la específica de PMAR, han de estar coordinadas. En la tutoría ordinaria se trabajarán aspectos tutoriales de forma general, mientras que en la tutoría de PMAR se profundizará en estos apartados y otros aspectos.

De este modo, en la tutoría ordinaria se abordarán los siguientes bloques temáticos:

- Autoconocimiento
- Conocimiento del grupo.
- Técnicas de estudio.
- Orientación vocacional.

En la tutoría específica de PMAR se profundizará del siguiente modo:

- Conocerse y quererse.
- Educación emocional.
- Relacionarse.
- Aprender a aprender.
- Futuro académico y profesional.

Los objetivos generales que se persiguen con el Plan de Acción Tutorial específico para el alumnado de 2º y 3º de PMAR son:

1. Impulsar el autoconocimiento, incrementar la autoestima y desarrollar un autoconcepto positivo en el alumnado de PMAR para fomentar su crecimiento personal y promover la autonomía y responsabilidad (Conocerse y quererse).

2. Proporcionar una Educación Emocional óptima al alumnado de PMAR que le permita reconocer, gestionar, regular y expresar emociones de modo adaptado y eficaz (Educación emocional).

3. Potenciar las relaciones sociales y afectivas del alumnado PMAR con el fin de favorecer su integración y participación en la vida activa del centro, así como capacitarlo para relacionarse de forma adaptativa y saludable con sus iguales (Relacionarse).

4. Mejorar el rendimiento académico e incrementar la motivación del alumnado PMAR situando el foco de atención en el desarrollo de la creatividad, la capacidad de razonar y analizar lo aprendido y la adquisición de hábitos eficaces (Aprender a aprender).

5. Favorecer y asesorar en los procesos de toma de decisiones del alumnado PMAR en relación con su futuro académico y profesional (Futuro académico y profesional).

De manera específica y concretando estos objetivos con los bloques

temáticos expuestos en el apartado anterior, los objetivos específicos que se plantean serían:

Conocerse y quererse

1.1. Ayudar al alumnado de 2º y 3º de ESO de PMAR en la elaboración de un diario personal con el formato del modo “historias” de Instagram en el que anotar todas las impresiones, opiniones, sentimientos y emociones experimentados a lo largo de las sesiones de tutoría.

1.2. Fomentar el autoconocimiento del alumnado de 2º y 3º de ESO de PMAR a través de análisis mensuales sobre lo anotado en el diario.

1.3. Formar al alumnado de 2º y 3º de ESO de PMAR con la adaptación personalizada de programas específicos de autoestima y autoconcepto a través de metodologías activas.

1.4. Desarrollar la construcción de un personaje teatral para cada alumno de 3º de ESO de PMAR que represente su modelo o aspiración ideal con el fin de descubrir las potencialidades e intereses de cada alumno y alumna.

Educación emocional

2.1. Formar al alumnado de 2º y 3º de ESO de PMAR con la adaptación personalizada de programas específicos de educación emocional a través de metodologías activas.

2.2. Emplear de modo transversal el diario personal para relatar y analizar los eventos que impliquen las emociones.

2.3. Fomentar la expresión e identificación de emociones en el alumnado de 3º de ESO de PMAR a través del empleo del teatro.

Relacionarse

3.1. Formar al alumnado de 2º y 3º de ESO de PMAR con la adaptación personalizada de programas específicos de habilidades sociales a través de metodologías activas.

3.2. Fomentar la comunicación y la expresión oral y corporal en el alumnado de 2º de ESO de PMAR a través del empleo de la dramatización adaptada a representaciones de role-playing.

3.3. Fomentar la comunicación y la expresión oral y corporal en el alumnado de 3º de ESO de PMAR a través del empleo del teatro.

3.4. Fomentar la integración del alumnado de 3º de ESO de PMAR en el aula ordinaria a través de representaciones teatrales en la tutoría ordinaria, con la coordinación correspondiente con el tutor o tutora.

Aprender a aprender

4.1. Entrenar al alumnado de 2º y 3º de ESO de PMAR en técnicas de estudio y estrategias cognitivas de aprendizaje.

4.2. Desarrollar la motivación en el alumnado de 2º y 3º de ESO de PMAR a través de la identificación de intereses y potencialidades en el diario personal.

4.3. Fomentar la creatividad en el alumnado de 2º y 3º de ESO de PMAR a través de la construcción del diario personal.

4.4. Fomentar la creatividad en el alumnado de 3º de ESO de PMAR a través de la acción teatral, la improvisación y la construcción del personaje.

Futuro académico y profesional

5.1. Desarrollar un programa de Orientación vocacional en el alumnado de 2º y 3º de PMAR.

5.2. Conocer las salidas profesionales de interés del alumnado de 3º de ESO de PMAR a través de la preparación de una representación teatral específica.

Metodología

“Mi historia” es una actividad que se integra en la tutoría específica de 2º y 3º ESO de PMAR y que se desarrolla a lo largo de todo el curso académico. Se plantea con el fin de que los alumnos aprendan a conocerse a sí mismos, aprendan a valorar los aspectos positivos y analizar los negativos para poder modificarlos, potencien su creatividad, reflexionen sobre su desarrollo personal a lo largo de un curso académico, mejoren la expresión escrita y verbalicen sentimientos, emociones e intereses, entre otros objetivos.

Además, su desarrollo implica la colaboración en la adquisición de las siguientes competencias clave de acuerdo con la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato donde se puede identificar claramente:

- Aprender a aprender
- Competencia digital
- Comunicación lingüística
- Conciencia y expresiones culturales
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor

La metodología se implementa al comienzo del curso académico. Se entregará a cada alumno y alumna un cartapacio que contendrá el diario “Mi historia” en blanco. La peculiaridad de este diario reside en su formato análogo a la modalidad de “historias” de la red social Instagram. Se trata de un portafolio en el que se recogerán las sesiones de tutoría del curso, de modo que cada sesión corresponderá a una historia. Las sesiones, páginas del diario, se agrupan en los bloques temáticos que se van a tratar, de modo que cada bloque corresponderá a lo que en Instagram se conoce como “Historia Destacada”. En la portada hay un círculo en el que los alumnos deberán incluir una foto o imagen de perfil, y un espacio bajo el círculo para el nombre o nickname. Las portadas de los bloques temáticos, así como las imágenes de cada sesión, también serán editables por el alumnado.

En la primera sesión de tutoría se entregará el diario y se explicarán sus funciones. Estas son:

a) La función fundamental del diario es promover la creatividad, vincular lo aprendido a la experiencia personal y reflexionar sobre cada sesión. Las “historias” de Instagram se emplean para compartir cualquier tipo de contenido al gusto del usuario. En este caso, el contenido ha de estar inspirado en lo trabajado en el aula, pero la creación ha de ser tan personal como la que ofrece la red social. Para cada sesión de tutoría, los alumnos y alumnas elaborarán

una o varias “historias” en el diario. En cada sesión se trabajará un tema específico que ya estará incluido en el diario a modo de apartado, por ejemplo, Conocerse y quererse. Imaginemos que en la sesión se aborda una actividad que comprende cuarenta minutos y trata sobre la autoestima y el autoconcepto. Al finalizar la actividad, los alumnos dispondrán de unos quince minutos para “elaborar una historia” en el diario, relatando aspectos de su experiencia personal que se asocien a la sesión, por ejemplo, acciones que les hacen sentir mejor consigo mismos, personajes populares con los que se identifican, canciones que incrementan su autoestima, etc. Como puede comprobarse, pueden hablar de cualquier aspecto personal que se relacione con el tema tratado en la sesión de modo creativo y personal. La “historia” puede incluir mención a canciones, dibujos, películas, fotografías o cualquier elemento que el alumno vincule a la temática. Lo ideal es que cada alumno y alumna aborde la “historia” como quiera. No obstante, a modo de guion optativo para redactar la reflexión o elaborar su “historia” se proponen las siguientes cuestiones y pautas generales según el eje temático:

¿Qué pienso sobre el tema tratado?

¿Qué aspectos de mi vida relaciono con el tema?

¿Qué es lo que más y lo que menos me gusta de este tema?

Añade una canción que te recuerde a la actividad trabajada

Comparte una experiencia relacionada con el tema

Cada temática ofrece unas características, de modo que se puede adaptar el guion según las necesidades de cada tarea.

El comienzo de la creación de la historia se llevará a cabo en los últimos minutos de cada sesión, si lo permite la actividad, o en casa. Es importante mencionar que los cartapacios serán custodiados por el orientador, y solo se podrá llevar a casa las hojas de las historias que se vayan a trabajar. Hay una “historia” para cada sesión, pero pueden utilizar más. Cada bloque temático trabaja entre cinco y siete sesiones. El diario incluye diez “historias” por bloque. De modo que podrán utilizar hojas extra si lo precisan en algún caso. Cuando se acaba el bloque temático, se dedica una sesión a exponer las historias creadas en relación con la temática. Después se entregan las “historias” al orientador, que se encargará de evaluarlas y comentar con los alumnos y alumnas los aspectos que considere relevantes. Aparte de las reflexiones concernientes a cada sesión de trabajo, habrá una reflexión inicial y una reflexión final en el diario. En la reflexión inicial, que tendrá lugar en la primera sesión, deberán hablar de sí mismos/as, definirse, comentar sus gustos e intereses, sus propósitos, sus sentimientos, etc. En la reflexión final atenderán a las mismas cuestiones y analizarán qué cambios han notado a lo largo del curso. Las reflexiones inicial y final se compartirán, de modo voluntario, con el resto de la clase.

b) La otra función que cumple el diario es la de libreta o cuaderno de trabajo de la hora de tutoría. Es decir, todos los documentos o folios empleados en las distintas sesiones se incluirán en el apartado correspondiente del diario en el cartapacio, tras las hojas de historias.

La evaluación del diario se lleva a cabo por bloques, tal como se ha comentado. Al finalizar el bloque, el orientador recogerá el trabajo de cada alumno y alumna. Dado que se trata de una actividad fundamentalmente creativa, la evaluación cuantitativa no tiene cabida aquí. Se evaluará el desarrollo de la creatividad, la expresión de cada alumno y alumna, el progreso a lo largo de las sesiones y el entusiasmo reflejado en la realización de las historias. Los propósitos esenciales residen en que el alumnado se sienta protagonista de su propia historia, que incrementen su confianza en sí mismos y encuentren un motor motivador en el diario para trabajar las sesiones de tutoría. Por tanto, la evaluación del diario debe atender al cumplimiento de estos fines.

Además de la metodología expuesta, esta propuesta plantea otro factor distintivo en el PAT dirigido al alumnado de 3º ESO de PMAR: la dramatización.

La dramatización se integra en tres bloques temáticos: Educación Emocional, Relacionarse y Futuro académico y profesional, comprendiendo, aproximadamente, un tercio de las actividades del PAT dirigido al grupo de tercero. Para estos tres bloques temáticos se reservan entre tres y cuatro sesiones para la elaboración de un role-play o micro-teatro. Las sesiones se dedicarán a la preparación de la actuación, que se representará en la tutoría ordinaria. Cada alumno y alumna tendrá una función o papel específico en el role-play. Durante la preparación de las actuaciones se trabajará la creatividad, el lenguaje no verbal, la improvisación, la gesticulación, el miedo escénico, etc.

La tutoría específica de 3º ESO de PMAR presenta una función fundamental que es la de informar sobre los distintos caminos que se presentan al alumnado al finalizar el curso. Han sido constatados los múltiples beneficios del empleo de la dramatización como metodología didáctica y, además, sus efectos responden positivamente a los objetivos planteados. A esto se puede añadir el hecho de que en el centro educativo pueda existir la modalidad de bachillerato de artes escénicas por lo que sería un punto más a favor de esta metodología para implantarla. Por tanto, dar a conocer la dramatización a este alumnado supone abrir nuevas puertas a su futuro. De este modo, se aprovecha el contexto en beneficio del alumnado.

Evaluación de la propuesta

Para la evaluación de una propuesta de este tipo se plantean tres momentos. El primero, dedicado a una evaluación inicial, donde se emplea la “Reflexión inicial o Prólogo” de Mi historia, y el Cuestionario de intereses y propuestas para el Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR) elaborado para tal fin y que será cumplimentado por el alumnado de 2º y 3º de ESO de PMAR al comienzo del curso académico. En la reflexión inicial se solicita al alumnado que se describan y definan a sí mismos/as, comenten sus aficiones, propósitos, sentimientos, etc. A través de esta reflexión, se pretende conocer el estado general del alumnado al comienzo del curso.

El cuestionario consta de tres partes. En la primera de ellas se solicita al

alumnado que marque su nivel de interés por 20 temáticas o metodologías propuestas. En la segunda parte se solicita la opinión del alumnado sobre el nivel de satisfacción y la utilidad que le ha supuesto la tutoría específica de PMAR (únicamente a los que comienzan el 3º curso). La tercera y última parte, ofrece un espacio a las propuestas del alumnado para la tutoría del próximo curso.

Un segundo momento de evaluación es a lo largo de las actividades que se desarrollan en la propuesta. Cada una de las actividades presenta su propia evaluación, indicada en las actividades desarrolladas. Con la evaluación de las actividades, lo que se pretende conocer es el grado de satisfacción e interés que ha supuesto la actividad para el alumno o alumna. Por ello, para todas las actividades, no solo se incluye la evaluación referente a la actividad en sí, sino que además se solicita una evaluación cualitativa al alumnado sobre qué le ha parecido la actividad con justificación en la respuesta.

A esto se añade la función evaluativa de Mi historia, anteriormente mencionada. Lo que se analiza en este caso es cómo vinculan lo aprendido en la sesión de tutoría a la historia correspondiente a esa sesión. De este modo, se comprueba qué aspectos han calado más en cada alumno o alumna.

La evaluación final sería el tercer momento y se correspondería con el final de curso. Para la evaluación final se emplea la “Reflexión final o Epílogo” de Mi historia. Al igual que en la Reflexión Inicial, se solicita al alumnado que se describan y definan a sí mismos/as en ese momento, que comenten sus aficiones, propósitos o sentimientos. Pero, además, se les pide que comenten los cambios que han percibido a lo largo del curso. Esta reflexión se une a las evaluaciones que han ido realizándose a lo largo del curso y, a través de ellas, el Departamento de Orientación valora el efecto de la propuesta en el alumnado. Esta valoración se incluye en la memoria final de curso.

Conclusiones

La propuesta que se plantea aquí se hace desde el conocimiento directo de la práctica educativa y desde la convicción de que otra forma de realizar la tutoría es posible. El alumnado que asiste a los Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento tiene unas características muy peculiares que deben de tenerse en cuenta a la hora de diseñar y programar la tutoría específica. La idea de aunar la creatividad, dramatización y las historias de la red social Instagram, ofrecen una perspectiva renovadora y alternativa a este espacio tan versátil como primordial. La motivación, el autoconocimiento, el desarrollo de potencialidades y el empoderamiento personal es lo que está detrás de la búsqueda de una alternativa real y posible como la que se plantea en este trabajo.

En el diseño de esta propuesta se ha tenido muy en cuenta las peculiaridades del alumnado al que iba dirigida y los intereses personales y lúdicos que podrían motivarlos para su implicación activa. La conjunción de

diversas metodologías permite ofrecer mayor diversidad de posibilidades de acercamiento al estudiantado y que las temáticas que se abordan puedan tratarse de una o varias maneras aportando un valor añadido a las temáticas que se desarrollan.

Referencias

- Aguilar, B. R., Navarro, A. M., Rodríguez, R. y Trillo, V. C. (2013). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 2, 169-173.
- Amer, J. y Mir, A. (2017). Los procesos de implementación de los programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento (PMAR). Perspectivas del profesorado, el alumnado y las familias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 28 (3), 138-155.
- Bernal Ruiz, F. y Gálvez Romero, F. (2017). Ajuste escolar y rendimiento académico y su relación con la motivación y el autoconcepto. Análisis de diferencias en muestra chilena y española. *Revista de Orientación Educativa*, 31(60), 1-23.
- Blanco-Martínez, A. (2016). Posibilidades educativas del teatro (Tesis doctoral). Universidad de La Coruña, España.
- Buenrostro-Guerrero, A. E., Valadez-Sierra, M. D., Soltero-Avelar, R., Nava-Bustos, G., Zambrano-Guzmán, R., & García-García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de educación y Desarrollo*, 20(1), 29-37.
- Cañas, J. (1999). Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula. España, Madrid: Octaedro.
- Cloquell Lozano, A. (2015). Usos sociales de internet entre los adolescentes españoles. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 8, 1-14.
- Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias. (2016). Informes de Evaluación 2. La repetición escolar: hechos y creencias. Dirección General de Ordenación académica e innovación educativa. Recuperado en: <https://www.educastur.es/documents/10531/879356/2016-09+informes+evaluaci%C3%B3n+repetici%C3%B3n.pdf/6c1ddfcc-3146-4d99-b85c-85ad90a78345>
- Cordero, J.M., Manchón, C. y Simancas, R. (2014). La repetición de curso y sus factores condicionantes en España. *Revista de Educación*, 365, 12-37.
- Díaz Sicilia, V. (2016). La aplicación de técnicas dramáticas en la

enseñanza de Inglés, Lengua Extranjera, como medio de aprendizaje cooperativo y comunicativo: Programación y propuesta de innovación para 3º de ESO (2º PMAR) (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Oviedo, Oviedo, España.

- Echeburúa, E., & De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías ya las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22(2), 91-96
- Fernández, L., Gómez, M. A., Guerrero, D., Lázpita, A., López, C., Morillas, J. J., Sánchez, G. (2015). Hacer posible lo contrario. Consejería de educación. Delegación provincial de Granada.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- González, S., García, P., Ruiz, F, y Muñoz, J.M. (2015). Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria obligatoria en Andalucía (España). *Profesorado*, 19 (3), 226-245.
- Gutiérrez-Saldaña, P., Camacho-Calderón, N., & Martínez-Martínez, M. L. (2007). Autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento escolar en adolescentes. *Atención primaria*, 39 (11), 597-603.
- Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar afectan el rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 28, 193-204.
- Jimerson, S. R. y Ferguson, P. (2007). A longitudinal study of grade retention: Academic and behavioral outcomes of retained students through adolescence. *School Psychology Quarterly*, 22 (3), 314-339.
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11 (2), 191-210.
- López, D. M. (2017). Inclusión social y relaciones socioafectivas del alumnado del Programa de Diversificación Curricular. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 3(1).
- Mirete, A.B., Soro, M. & Maquilón, J.J. (2015). El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje: medidas para la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 183-196.
- Nieto, E., (2018). La dramatización como recurso en la enseñanza de la Lengua castellana y su literatura. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(23), 87-98.
- Robinson, K. (2009). *The element: How finding your passion changes everything*. London: Penguin Books.
- Robinson, K. [TED]. (2007, January 6). Do schools kill creativity? [Archivo de video]. Recuperado en:

<https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY&t=26s>

- Robinson, K., & Aronica, L. (2016). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. London: Penguin books.
- Sosa, D., Sánchez, S. y Guerrero, E. (2016). Autoconcepto académico: modalidades de escolarización, repeticiones de curso y sexo. *Campo abierto*, 35(2), 69-82.
- Summo, V., Voisin, S. y Téllez Méndez, B. A. (2016). Creatividad: eje de la educación del siglo XXI. *Revista iberoamericana de educación superior*, 7(18), 83-98.
- Valenzuela, R. (2013). Las redes sociales y su aplicación en la educación. *Revista digital universitaria*, 14(4), 1-14.

Profundización del profesorado español en *flipped learning* según el nivel de competencia digital

Jesús LÓPEZ BELMONTE
Santiago POZO SÁNCHEZ
Santiago ALONSO GARCÍA

Datos de contacto:

Jesús López Belmonte
Universidad Internacional de
Valencia
jesus.lopezb@campusviu.es

Santiago Pozo Sánchez
Universidad de Granada
santiagopozo@correo.ugr.es

Santiago Alonso García
Universidad de Granada
salonsog@ugr.es

Grupo de Investigación AREA
(HUM-672)

RESUMEN

El progreso de la tecnología ha propiciado cambios en la educación con el propósito de mejorar la calidad y la adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la realidad actual. En este panorama, la competencia digital docente cobra un papel fundamental en la inclusión y efectividad de los diferentes recursos y enfoques didácticos innovadores, destacando en este estudio el *flipped learning*. Se trata de una metodología en la que se alteran los momentos clásicos de aprendizaje, comenzando la puesta en contacto del discente con los contenidos fuera del entorno escolar y a través de material audiovisual. En este estudio se han formulado como objetivos el conocer la finalidad de los recursos digitales creados por el profesorado, concretar su nivel de competencia digital, así como la influencia de este en las finalidades establecidas. Para la consecución de estos objetivos se ha seguido un método de investigación cuantitativo de tipo descriptivo y correlacional. La muestra de estudio se compone de 364 docentes a los que se les ha aplicado un cuestionario *ad hoc* para recoger la información. Los resultados han revelado que gran parte de los docentes emplean los recursos audiovisuales generados como material de apoyo a las explicaciones presenciales y no disponen de un nivel adecuado en todas las áreas de la competencia digital, provocando influyendo de esta forma sobre las finalidades postuladas. Se concluye que la proyección del *flipped learning* aún no es determinante pues la cifra de docentes que utilizan tales recursos como explicación en medios digitales no es significativa.

PALABRAS CLAVE: TIC; innovación educativa; metodología de aprendizaje; tecnopedagogía; destrezas digitales.

Deepening of Spanish teacher staff in flipped learning according to the level of digital competence

ABSTRACT

The progress of technology has led to changes in education in order to improve the quality and adequacy of teaching and learning processes to the current reality. In this context, the digital teaching competence assumes a fundamental role in the inclusion and effectiveness of the different resources and innovative didactic approaches, highlighting flipped learning in this study. It is a methodology in which the classic moments of learning are altered, starting with the contact of the learner with the contents outside the school environment and through audiovisual material. In this study have been formulated as objectives to know the purpose of digital resources created by teachers, specify their level of digital competence and its influence on the established purposes. In order to achieve these objectives, a quantitative research method of descriptive and correlational type has been followed. The study sample consists of 364 teachers who have been given an ad hoc questionnaire to collect the information. The results have revealed that a large part of teachers use the audiovisual resources generated as material to support face-to-face explanations and do not have an adequate level in all areas of digital competence, influencing the postulated goals. It is concluded that the projection of flipped learning is not yet decisive because the number of teachers who use these resources as an explanation in digital media is not significant.

KEYWORDS: ICT; educational innovation; learning methodology; techno-pedagogy; digital skills.

Introducción

En el terreno educativo se ha dado paso a un relevo metodológico propiciado por las continuas e innumerables innovaciones que cada día van surgiendo como consecuencia del desarrollo tecnológico de la sociedad (Rodríguez, Cáceres y Alonso, 2018). La incidencia y la integración —con paso firme— de la tecnología educativa en los espacios de aprendizaje ha derivado en la aparición de nuevos recursos y herramientas para efectuar desde diferentes perspectivas los procesos de enseñanza y aprendizaje (López, Pozo y Fuentes, 2019), orientados —cada vez más— en la figura del estudiante como principal promotor de la acción formativa (Cabero y Barroso, 2018).

El auge de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en materia educativa ha sido motivado para mejorar la atención a las necesidades de un colectivo estudiantil cada vez más familiarizado con el

medio digital (Viñals y Cuenca, 2016). Asimismo, la eficacia de las TIC ha quedado demostrada tanto en la mejora de la acción formativa (Medellín y Gómez, 2018) como en la actitud de los discentes (Laskaris, Kalogiannakis y Heretakis, 2017). Por tanto, los profesionales de la educación deben realizar un ejercicio de actualización y adecuación de su praxis y saberes a la nueva realidad tecnificada (Jiménez, Sancho y Sánchez, 2019).

El grado de expansión de las TIC en el campo educacional va unido a las destrezas digitales del profesorado, catalogadas bajo el concepto de competencia digital, el cual reúne a todas las habilidades y conocimientos del docente para desplegar su cometido profesional desde una óptica tecnopedagógica (Castañeda, Esteve y Adell, 2018). Es por ello que estos profesionales deben realizar una formación continua pertinente bajo el propósito de incrementar sus niveles de competencia digital, cuyos conocimientos redunden en la mejora de la calidad educativa de una era digitalizada (Aznar, Cáceres, Trujillo y Romero, 2019).

En España, el organismo encargado de regularizar y estandarizar la competencia digital docente es el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado (INTEF). Este ente ha delimitado la competencia digital del profesorado en cinco grandes áreas (INTEF, 2017): 1-Información y alfabetización informacional; 2-Comunicación y colaboración; 3-Creación de contenidos digitales; 4-Seguridad; 5-Resolución de problemas.

Si bien la educación contemporánea se encuentra estrechamente ligada a la tecnología, los expertos en este campo de conocimiento han asentado las bases sobre las que se encuentra la competencia digital de los docentes, siendo esta una de las competencias profesionales que deben ser mejoradas, pues su nivel alcanzado aún no sigue siendo el adecuado para llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva tecnopedagógica (Fernández, Fernández y Rodríguez, 2018; Fernández y Rodríguez, 2017; Fuentes, López y Pozo, 2019). Este hecho limita las potencialidades que brindan los recursos innovadores aplicados de manera óptima en los espacios de aprendizaje (Cela, Esteve-González, Esteve-Mon, González y Gisbert, 2017). Es por ello que el colectivo docente español aún no ha alcanzado niveles óptimos para desempeñar su labor desde una vertiente digital (Santiago, Maeztu y Andía, 2017).

No hay duda de que la competencia digital ha asumido un papel importante en los procesos formativos del nuevo milenio (López y Bernal, 2019) y —por ello— se demanda al colectivo docente un desarrollo profesional ajustado a las características y peculiaridades de los nuevos entornos de aprendizaje, en los que no hay barreras físico-temporales, dándose la acción de enseñar y aprender en cualquier lugar y momento (Rodríguez, Martínez y Raso, 2017).

Un claro ejemplo de ello es el *flipped learning*, traducido al español como “aprendizaje invertido”. Se trata de un enfoque metodológico innovador con un formato peculiar en el que se modifican los momentos formativos

tradicionales empleados en el aula (Del Arco, Flores y Silva, 2019). Esto es, el proceso de aprendizaje da comienzo en espacios exteriores a la institución educativa (hogar o cualquier otro espacio) donde se visualizan los materiales audiovisuales proporcionados por el profesorado (Long, Cummins y Waugh, 2017), dedicando el tiempo de las sesiones presenciales a resolver dudas, problemas y profundizar en los contenidos (El Miedany, 2019).

El *flipped learning* como método mixto de aprendizaje —al combinar entornos digitales y físicos— ha experimentado una enorme evolución (Hinojo, Aznar, Romero y Marín, 2019), consagrada en las ventajas que ofrece a nivel formativo (Zainuddin, Habiburrahim, Muluk y Keumala, 2019) con respecto a otros métodos tradicionalistas (Sánchez, Jimeno, Pertegal y Mora, 2019). Entre ellas se destaca la mejora de la motivación de los estudiantes (Tse, Choi y Tang, 2019), la autonomía y protagonismo que alcanzan los discentes (Miño, Domingo y Sancho, 2018), el trabajo en equipo (Báez y Clunie, 2019), la exposición de los alumnos a situaciones problemáticas para su posterior resolución (Bognar, Sablić, y Škugor, 2019), el incremento de las calificaciones en las pruebas de evaluación (Karabulut, Jaramillo y Hassall, 2018) y —por ende— el rendimiento académico de los estudiantes se ve favorecido (Sola, Aznar, Romero y Rodríguez, 2019).

Para que todas estas potencialidades se den, es indispensable que los profesionales de la educación que lleven a cabo prácticas formativas mediante *flipped learning* dispongan de una competencia digital adecuada, destacando el área concerniente a la creación de material audiovisual (Fernández-Rio, 2018) y al tratamiento de estos en plataformas de gestión de contenidos (Zapata, 2018), siendo fundamental las destrezas para crear, gestionar y dinamizar materiales digitales en diversos formatos (Cózar, Zagalaz y Sáez, 2015).

Justificación y objetivos del estudio

El estudio que se presenta tiene su razón de ser en el continuo progreso que está alcanzando la tecnología en la realidad educativa actual. Como se ha hallado en la literatura científica reciente, el *flipped learning* es una de las metodologías con mayor índice de penetración en los enfoques pedagógicos innovadores del presente, siendo —según Sánchez-Rivas, Sánchez-Rodríguez y Ruiz-Palmero (2019)— “objeto de atención por parte de la comunidad científica por su actualidad, aceptación y globalización en el contexto educativo” (p.152). En base a ello radica este estudio, con el fin de aumentar el campo de conocimiento sobre su estado de la cuestión, concerniente al modo de utilización por parte de los docentes ante tal enfoque innovador.

Por tanto, los objetivos de esta investigación se centran en conocer la finalidad de los materiales generados por los docentes que siguen un

enfoque invertido de enseñanza y aprendizaje, así como concretar el nivel de competencia digital en cada una de las cinco áreas que la articulan.

En este estudio, el término finalidad se ha empleado para analizar si el profesorado utiliza los materiales elaborados simplemente como recursos de apoyo a sus explicaciones presenciales o bien como única explicación de los contenidos en medios digitales.

De estos enunciados derivan los siguientes objetivos específicos:

- Determinar la influencia del nivel de competencia digital en las finalidades del docente hacia el *flipped learning*.

- Averiguar cuál de las cinco áreas presenta mayor grado de incidencia en tales finalidades.

Método

Para el despliegue de este estudio se ha seguido un diseño de investigación no experimental de tipo descriptivo y correlacional, sustentado en una metodología de investigación cuantitativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2016).

Participantes

Esta investigación se ha centrado en la población docente de España. En concreto, la muestra seleccionada se compone de un total de 364 docentes, de los cuales el 39.29% son hombres y el 60.71% son mujeres, con una media de edad de 38 años (DT=9.48).

Estos sujetos han sido escogidos por medio de un muestreo por “bola de nieve” efectuado a raíz de la puesta en contacto con distintos profesionales de la educación de diversos centros educativos españoles, quienes difundieron el instrumento utilizado para la recogida de datos.

El profesorado participante desempeña su cometido en la etapa de Secundaria (27.75%), Bachillerato (34.89%), Formación Profesional (23.08%) y Educación Superior (14.29%).

En cuanto a la contextualización geográfica de los sujetos, el tipo de muestreo utilizado ha originado que la participación proceda de distintos puntos del territorio español (Ceuta=14.84%; Andalucía=28.02%; Madrid=16.76%; Comunidad Valenciana=6.3%; Extremadura=4.7%; Asturias=6.04%; Castilla y León=10.44%; Aragón=12.91%).

Instrumento

Como instrumento de recogida de datos se ha empleado un cuestionario de naturaleza *ad hoc*, confeccionado en base a otros instrumentos validados (Agreda, Hinojo y Sola, 2016; Tourón, Martín, Navarro, Pradas e Íñigo, 2018) sobre el arte que se aborda en este estudio.

La herramienta diseñada en cuestión se conforma de 6 dimensiones (Socioeducativa; Información y alfabetización informacional; Comunicación y colaboración; Creación de contenidos; Seguridad; Resolución de problemas), aglutinando un total de 66 cuestiones. Estas siguen —en su mayoría— un formato de respuesta en escala Likert (de 1-nada a 4-totalmente), así como otras —en menor medida— de elección cerrada.

En un primer orden, una vez diseñada la primera versión del cuestionario, se sometió a la valoración de expertos (n=6 Doctores en tecnología educativa) mediante el método Delphi, con el propósito de mejorar la elaboración del mismo a través de juicios objetivos y anónimos emitidos por los especialistas (Cabero e Infante, 2014). Toda la retroalimentación otorgada fue tomada en consideración para optimizar el instrumento.

Seguidamente, se produjo el proceso de validación cuantitativa del cuestionario por medio de un análisis factorial exploratorio siguiendo el método de componentes principales con rotación varimax. Se efectuó la prueba de esfericidad de Bartlett, la cual reflejó una relación de dependencia entre las variables (Bartlett=3048.62, $p < 0.001$). Asimismo, se calculó el test de Kaiser-Meyer-Olkin revelando un valor adecuado (KMO=0.86).

Igualmente, para conocer la fiabilidad del instrumento se utilizó la prueba de Cronbach (tabla 1), cuyos valores de alfa (α) resultaron oportunos para garantizar la consistencia interna de la herramienta construida.

Tabla 1
Fiabilidad del cuestionario

Dimensión	Ítems	α
Socioeducativa	8	0.82
Información y alfabetización informacional	9	0.87
Comunicación y colaboración	8	0.81
Creación de contenidos digitales	20	0.88
Seguridad	14	0.82
Resolución de problemas	7	0.84
Total	66	0.84

Fuente: Elaboración propia.

Variables de estudio

A continuación, se presentan las variables que se han tomado en esta investigación, junto con sus abreviaturas para mejorar la presentación e interpretación de los datos.

-Creación de material audiovisual por parte del docente (CREACON).

Esta variable a su vez se diversifica en dos aspectos:

- a) Como material de apoyo previo a la explicación del docente en la clase presencial (MAP).

- b) Como explicación docente en medios digitales, destinando la clase presencial a la resolución de dudas y a la profundización de los contenidos (EDMD).
- Nivel de competencia digital en cada una de las áreas que la componen (NCD):
- a) Información y alfabetización informacional (ÁREA1).
 - b) Comunicación y colaboración (ÁREA2).
 - c) Creación de contenidos digitales (ÁREA3).
 - d) Seguridad (ÁREA4).
 - e) Resolución de problemas (ÁREA5).

Procedimiento

Este estudio se inició en febrero de 2019 y se abarcaron las siguientes actuaciones por parte de los investigadores:

1. Diseño y validación del instrumento de recogida de datos.
2. Puesta en contacto con profesionales de la educación de diversos centros educativos españoles, cuya información de contacto fue reportada de la base de datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional.
3. Aplicación del cuestionario en los primeros sujetos con los que se estableció contacto al azar, a través del listado de centros educativos reportado. El instrumento utilizado contenía un primer ítem discriminatorio: “¿Utiliza la metodología *flipped learning* en su labor docente?”. Una respuesta positiva llevaba al encuestado a continuar con el cuestionario y una respuesta negativa conducía a un mensaje final de agradecimiento por la participación y la dedicación del sujeto en esta investigación.
4. El proceso de recogida de datos se prolongó durante 2 meses.
5. Una vez finalizado este periodo, los datos recopilados fueron exportados al programa estadístico para un pertinente análisis.
6. Por último, se produjo la realización de gráficas y tablas autoexplicativas que condujeron al establecimiento de conclusiones relevantes para la comunidad científica.

Análisis de datos

Se ha utilizado la media (Me), la desviación típica (DT), el recuento de frecuencias (n) y cifras porcentuales (%) como estadísticos básicos. Asimismo, se han efectuado pruebas más especializadas como el coeficiente de asimetría de Pearson (CA_P) y el coeficiente de apuntamiento de Fisher (CA_F) para determinar la tendencia de la distribución. Igualmente, la prueba Chi-cuadrado de Pearson (X²) se ha utilizado para comparar las variables y el test V de Cramer (V) para determinar la fortaleza asociativa entre las variables formuladas.

Para la realización de los estadísticos presentados se ha utilizado el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) v.22, determinando diferencias estadísticamente significativas en valores de $p < 0.05$.

Resultados

Para poder dar respuesta de manera efectiva a los objetivos planteados en la investigación, el presente apartado muestra los resultados obtenidos durante el proceso investigador. Se ha optado por una presentación en forma de figuras y tablas para hacerlos más accesibles y facilitar su lectura.

En primer lugar, la figura 1 refleja los resultados obtenidos en el análisis de las frecuencias consignadas por los docentes analizados en cuanto a los objetivos que persiguen durante la creación de material audiovisual (CREACON). De esta forma, se ha obtenido que el 59% de los docentes ($n=215$) utiliza los contenidos digitales como material de apoyo previo a la explicación del docente en la clase presencial (MAP). Como opción minoritaria, el 41% del profesorado ($n=149$) emplea el material audiovisual que han creado como explicación docente en medios digitales, destinando la clase presencial a la resolución de dudas y a la profundización de los contenidos (EDMD).

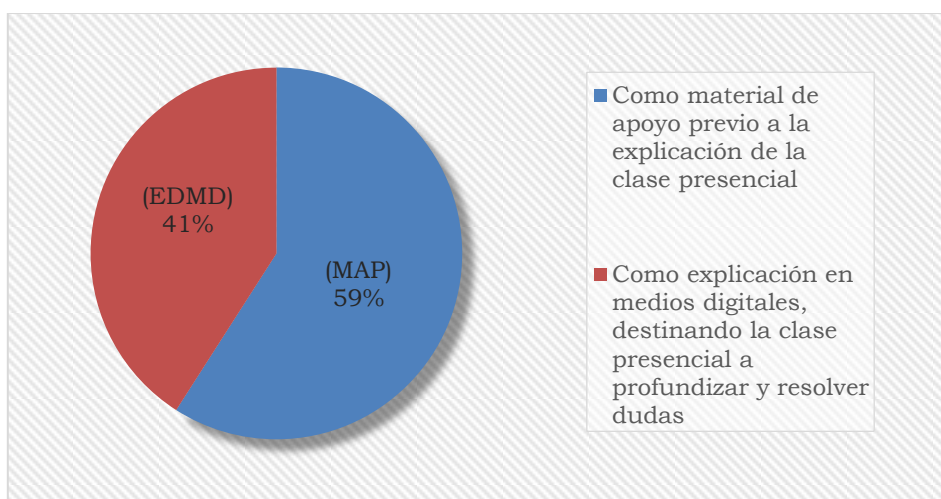


Figura 1. Modalidad de empleo para la CREACON por parte del profesorado. Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, en la tabla 2 puede observarse el nivel general de competencia digital del profesorado que compone la muestra, estableciéndose una diferenciación en cada una de las áreas que componen dicha competencia, prevaleciendo de forma significativa los valores

intermedios y obteniéndose una distribución asimétrica tendente hacia la derecha.

Los valores más altos de la competencia digital se han consignado en aquellas áreas relacionadas con la comunicación y colaboración (ÁREA2) y la información y alfabetización informacional (ÁREA1). En las áreas relacionadas con la creación de contenidos digitales (ÁREA3) y con la seguridad digital (ÁREA4) se han obtenido valores intermedios. El área relacionada con la resolución de problemas (ÁREA5) ha sido la que ha reflejado la menor puntuación de entre todas ellas.

Atendiendo a los resultados totalizados, se observa una tendencia hacia la derecha con una alta concentración en el punto tercero de la escala Likert. Con base en las características inherentes a la escala Likert de cuatro puntos ($R=3$) se constata una predominancia de los niveles intermedios y/o altos por parte del profesorado analizado.

Tabla 2

Nivel del profesorado en las distintas áreas de la competencia digital docente

	Escala Likert <i>n (%)</i>				Parámetros			
	Nulo	Bajo	Medio	Alto	Me	DT	CA _P	CA _F
ÁREA1	8 (2.2)	47 (12.91)	135 (37.09)	174 (47.8)	3.28	0.698	3.268	-0.99
ÁREA2	6 (1.65)	39 (10.71)	128 (35.16)	191 (52.47)	3.36	0.676	3.501	-0.778
ÁREA3	27 (7.42)	62 (17.03)	155 (42.58)	120 (32.97)	2.93	0.723	2.676	-0.986
ÁREA4	24 (6.59)	58 (15.93)	188 (51.65)	94 (25.82)	2.9	0.668	2.845	-0.581
ÁREA5	52 (14.29)	82 (22.53)	161 (44.23)	69 (18.96)	2.54	0.564	2.058	-0.185
Total	117 (6.43)	288 (15.82)	767 (42.14)	648 (35.6)	3.01	0.715	2.801	-1.06

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo con los datos anteriormente expuestos, los resultados reflejan una distribución irregular en el análisis de las medias derivadas de las distintas áreas que componen la competencia digital docente (figura 2). De esta forma, se han obtenido resultados por encima del valor de la media totalizada ($Me_{totalizada} = 3.01$) en las áreas relacionadas con la comunicación y colaboración y con la información alfabetización informacional (de mayor a menor). Sin embargo, las áreas relacionadas con la creación de contenidos, la seguridad digital y la resolución de problemas presentan valores inferiores a los de la media totalizada, encontrándose esta última significativamente alejada de dicho valor.

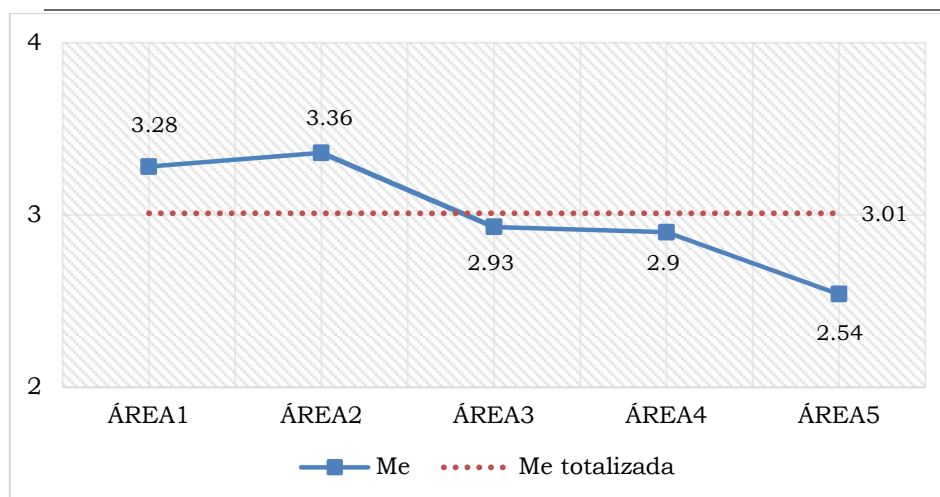


Figura 2. Distribución de medias obtenidas para el NCD. Fuente: Elaboración propia.

Por último, la tabla 3 muestra los resultados relacionados con el estudio asociativo entre el nivel de competencia digital docente y la finalidad perseguida con la creación de material audiovisual por parte del profesorado. De esta forma, se ha hallado la existencia de diferencias estadísticamente significativas en tres de las cinco áreas de la competencia digital.

No se han constatado asociaciones significativas en cuanto al nivel competencial docente en el ámbito de la seguridad digital y de la resolución de problemas con respecto a la finalidad perseguida con la creación de material audiovisual. Sin embargo, el nivel del profesorado en las áreas relacionadas con la creación de contenidos digitales, la información y alfabetización informacional y la comunicación y colaboración sí influye en la finalidad perseguida durante la creación de material audiovisual por parte del docente. Aquellos docentes que han consignado los valores más altos en dichas áreas tienden a la creación de material como explicación docente en medios digitales, destinando la clase presencial a la resolución de dudas y a la profundización de los contenidos. Por ende, los docentes con valores más bajos en las áreas mencionadas prefieren crear dicho material como apoyo previo a la explicación de la clase presencial.

Con base en los resultados reflejados en el estadístico V de Cramer, resulta necesario señalar que la fuerza de asociación es superior en las áreas relacionadas con la creación de contenidos digitales y la información y alfabetización que en el área de la comunicación y colaboración.

Tabla 3

Asociación entre las variables MAP-EDMD y el nivel del profesorado en cada área de la competencia digital

ÁREAS	NCD n (%)				Parámetros		
	Nulo	Bajo	Medio	Alto	$\chi^2(gl)$	p-valor	V
ÁREA1					24.66(3)	< 0.001	0.261
MAP	7 (1.92)	34 (9.34)	94 (25.82)	80 (21.98)			
EDMD	1 (0.27)	13 (3.57)	41 (11.26)	94 (25.82)			
ÁREA2					11.11(3)	0.011	0.175
MAP	5 (1.37)	28 (7.69)	84 (23.08)	98 (26.92)			
EDMD	1 (0.27)	11 (3.02)	44 (12.09)	93 (25.55)			
ÁREA3					29.23(3)	< 0.001	0.283
MAP	23 (6.32)	44 (12.09)	99 (27.2)	49 (13.46)			
EDMD	4 (1.1)	18 (4.95)	56 (15.38)	71 (19.51)			
ÁREA4					2.07(3)	0.558	0.075
MAP	16 (4.4)	30 (8.24)	114 (31.32)	55 (15.11)			
EDMD	8 (2.2)	28 (7.69)	74 (20.33)	39 (10.71)			
ÁREA5					1.55(3)	0.671	0.065
MAP	30 (8.24)	52 (14.29)	96 (26.37)	37 (10.16)			
EDMD	22 (6.04)	30 (9.24)	65 (17.86)	32 (8.79)			

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

La realización del estudio ha permitido seguir el camino de las últimas tendencias que la tecnología está produciendo en el campo de la educación. Los resultados alcanzados reafirman los hallazgos reportados de investigaciones anteriores, como la de Rodríguez, Cáceres y Alonso (2018) quienes postularon cambios a nivel metodológico en la praxis docente y la de López, Pozo y Fuentes (2019) quienes siguen confirmando la proliferación de nuevos medios para efectuar la acción formativa, como es el caso del *flipped learning* en el estudio que se ha presentado en este trabajo.

No obstante, detrás de todo el amplio espectro de recursos,

herramientas, medios, técnicas y enfoques didácticos innovadores se encuentra un aspecto esencial, quizás el motor que permite hacer fluir todo lo anterior, refiriéndonos a la competencia digital docente. Una competencia profesional muy relevante en la labor del educador de la sociedad de la información y el conocimiento, como destacaron recientemente López y Bernal (2019). Pese a su importancia, el profesorado ha revelado en diferentes investigaciones (Fernández, Fernández y Rodríguez, 2018; Fernández y Rodríguez, 2017; Fuentes, López y Pozo, 2019; Santiago, Maeztu y Andía, 2017) que sus destrezas digitales aún siguen siendo deficitarias para tomar las riendas de un proceso de enseñanza y aprendizaje digitalizado.

Los resultados obtenidos en este estudio se encuentran en la misma línea que las investigaciones resaltadas sobre competencia digital. En concreto, se ha hallado que el profesorado no dispone de un nivel óptimo generalizado de la competencia digital, siendo las alusivas a la comunicación y colaboración y la concerniente a la información y alfabetización informacional las que han obtenido puntuaciones más elevadas. El resto de áreas como la creación de contenidos y la seguridad digital han alcanzado valoraciones intermedias y la relativa a la resolución de problemas ha sido la más deficitaria. Estos niveles competenciales limitan —como asentaron Cela, Esteve-González, Esteve-Mon, González y Gisbert (2017)— el desarrollo de la innovación educativa mediante tecnopedagogías emergentes.

Fernández-Rio (2018) manifestó que para llevar a cabo un aprendizaje invertido es importante un pertinente nivel de competencia digital, haciendo especial énfasis en el área conexas a la generación de materiales digitales educativos, que en el presente estudio ha obtenido un puntaje medio, análogo a los resultados que Fuentes, López y Pozo (2019) alcanzaron en su investigación.

Como decretaron Cózar, Zagalaz y Sáez (2015), las acciones relacionadas con la creación, gestión y dinamización de recursos digitales adquieren un valor relevante en la educación actual. A las que se añade una importancia de carácter exponencial para un despliegue eficaz del *flipped learning*.

Con respecto a la finalidad de los materiales generados por los docentes para efectuar un proceso de aprendizaje invertido se ha obtenido que más de la mitad de los profesionales analizados utilizan los recursos creados como material de apoyo. Solo un 41% de los docentes usa tales materiales audiovisuales como explicación digital, destinando la sesión presencial para profundizar en los contenidos y resolver dudas de los estudiantes.

Sobre la incidencia del grado de competencia digital docente sobre estas finalidades expuestas, las pruebas realizadas han revelado significancia estadística, por lo que se verifica la influencia de tal competencia profesional sobre dichos fines. Particularmente, el nivel de las áreas 3 (Creación de contenidos digitales), 1 (Información y alfabetización informacional) y 2 (Comunicación y colaboración) son las más

determinantes en la elaboración de materiales audiovisuales. Por consiguiente, los docentes con puntuaciones elevadas en dichas áreas son tendentes a utilizar los materiales elaborados para explicar los contenidos en medios digitales. Por el contrario, los que han alcanzado valoraciones inferiores emplean dichos materiales simplemente como material de apoyo.

Estos resultados permiten concluir que el grado de profundización de los docentes en *flipped learning* aún no es destacable, pues un amplio número de profesionales emplean los recursos digitales creados solamente para apoyar sus explicaciones presenciales y no como transformación educativa, transportando el proceso de enseñanza a entornos virtuales, acción que ha resultado ser minoritaria en este estudio.

La prospectiva de esta investigación se centra —en consonancia con Aznar, Cáceres, Trujillo y Romero (2019) y Jiménez, Sancho y Sánchez (2019)— en la necesidad de seguir un proceso de formación continua por parte del profesorado con el propósito de mejorar la competencia digital y poder efectuar una praxis docente que atienda a los requerimientos de una educación cada vez más exigente a nivel tecnológico.

La limitación encontrada en este estudio se focaliza en la dificultad para obtener una muestra encadenada de docentes que utilicen *flipped learning* en su cometido diario. Como futura línea de investigación se pretende conocer la incidencia de variables sociodemográficas como el sexo y la edad sobre los fines del profesorado ante un aprendizaje invertido.

Referencias

- Agreda, M., Hinojo, M. A., y Sola, J. M. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia digital de los docentes en la Educación Superior española. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 49, 39-56.
- Aznar, I., Cáceres, M. P., Trujillo, J. M., y Romero, J. M. (2019) Impacto de las apps móviles en la actividad física: un meta-análisis. *Retos*, 36, 52-57.
- Báez, C. I., y Clunie, C. E. (2019). Una mirada a la Educación Ubicua. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 325-344. DOI: 10.5944/ried.22.1.22422
- Bognar, B., Sablić, M., y Škugor, A. (2019). Flipped Learning and Online Discussion in Higher Education Teaching. En C. Reidsema, L. Kavanagh, R. Hadgraft y N. Smith (Eds.), *The flipped classroom: Practice and practices in higher education* (pp. 371-392). Nueva York, EE. UU.: Springer. DOI: 10.1007/978-3-030-01551-0_19
- Cabero, J., y Barroso, J. (2018). Los escenarios tecnológicos en Realidad Aumentada (RA): posibilidades educativas en estudios universitarios. *Aula Abierta*, 47(3), 327-336.

- Cabero, J., e Infante, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *Edutec*, 48, 1-16.
- Castañeda, L., Esteve, F., y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6>.
- Cela, J. M., Esteve-González, V., Esteve-Mon, F., González, J., y Gisbert, M. (2017). El docente en la sociedad digital: Una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada, 21(1), 403-422.
- Cózar, R., Zagalaz, J., y Sáez, J. M. (2015). Creando contenidos curriculares digitales de Ciencias Sociales para Educación Primaria. Una experiencia TPACK para futuros docents. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 147-167. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/j/240921>
- Del Arco, I., Flores, O., y Silva, P. (2019). El desarrollo del modelo flipped classroom en la universidad: impacto de su implementación desde la voz del estudiantado. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 451-469. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.327831>
- El Miedany, Y. (2019). Flipped Learning. En C. Reidsema, L. Kavanagh, R. Hadgraft y N. Smith (Eds.), *The flipped classroom: Practice and practices in higher education* (pp. 285-303). Nueva York, EE. UU.: Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-98213-7_15
- Fernández, F. J., Fernández, M. J., y Rodríguez, J. M. (2018). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos madrileños. *Educación XXI*, 21(2), 395-416.
- Fernández, J. M., y Rodríguez, A. (2017). TIC y diversidad funcional: conocimiento del profesorado. *EJIHPE. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 7(3), 157-175.
- Fernández-Rio, J. (2018). Creación de vídeos educativos en la formación docente: un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 115-127. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.293121>
- Fuentes, A., López, J., y Pozo, S. (2019). Análisis de la competencia digital docente: Factor clave en el desempeño de pedagogías activas con Realidad Aumentada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 27-42. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.002>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2016). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hinojo, F. J., Aznar, I., Romero, J. M., y Marín, J. A. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 8(1), 9-18.
- INTEF (2017). *Marco de Competencia Digital*. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes.

- Jiménez, D., Sancho, P., y Sánchez, S. (2019). Perfil del futuro docente: Nuevos retos en el marco de EEES. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (23), 125-139.
- Karabulut, A., Jaramillo, N., y Hassall, L. (2018). Flipping to engage students: Instructor perspectives on flipping large enrolment courses. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(4), 123-137. DOI: 10.14742/ajet.4036
- Laskaris, D., Kalogiannakis, M., y Heretakis, E. (2017). Interactive evaluation of an e-learning course within the context of blended education. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 9(4), 339-353.
- Long, T., Cummins, J., y Waugh, M. (2017). Use of the flipped classroom instructional model in higher education: instructors' perspectives. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(2), 179-200. DOI: 10.1007/s12528-016-9119-8
- López, J., Pozo, S., y Fuentes, A. (2019). Recursos tecno-pedagógicos de apoyo a la docencia: La realidad aumentada como herramienta dinamizadora del profesor sustituto. *International Journal of Educational Research and Innovation. IJERI*, (12), 122-136.
- López, M., y Bernal, C. (2019). El perfil del profesorado en la Sociedad Red: reflexiones sobre las competencias digitales de los y las estudiantes en Educación de la Universidad de Cádiz. *International Journal of Educational Research and Innovation. IJERI*, (11), 83-100.
- Medellín, M. L., y Gómez, J. A. (2018). Uso de las TIC como estrategia de mediación para el aprendizaje de la lectura en educación primaria. *Gestión, Competitividad e innovación*, 6, 12-21.
- Miño, R., Domingo, M., y Sancho, J. M. (2018). Transforming the teaching and learning culture in higher education from a DIY perspective. *Educación XX1*, 22(1), 139-160. DOI: 10.5944/educXX1.20057
- Rodríguez, A. M., Cáceres, M. P., y Alonso, S. (2018). La competencia digital del futuro docente: análisis bibliométrico de la productividad científica indexada en Scopus. *International Journal of Educational Research and Innovation. IJERI*, (10), 317-333.
- Rodríguez, A. M., Martínez, N., y Raso, F. (2017). La formación del profesorado en competencia digital: clave para la educación del siglo XXI. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 3(2), 46-65.
- Sánchez, J. L., Jimeno, A., Pertegal, M. L., y Mora, H. (2019). Design and application of Project-based Learning Methodologies for small groups within Computer Fundamentals subjects. *IEEE Access*, 7, 12456-12466. DOI: 10.1109/ACCESS.2019.2893972
- Sánchez-Rivas, E., Sánchez-Rodríguez, J., y Ruiz-Palmero, J. (2019). Percepción del alumnado universitario respecto al modelo pedagógico de clase invertida. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 151-168. DOI: 10.11144/Javeriana.m11-23.paur

- Santiago, R., Maeztu, V. M., y Andía, L. A. (2017). Los contenidos digitales en los centros educativos: Situación actual y prospectiva. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(1), 51-66. DOI: <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.16.1.27>
- Sola, T., Aznar, I., Romero, J. M., y Rodríguez, A. M. (2019). Eficacia del método flipped classroom en la universidad: Meta-análisis de la producción científica de impacto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(1), 25-38. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.1.002>
- Tourón, J., Martín, D., Navarro, E., Pradas, S., e Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). *Revista española de pedagogía*, 269, 25-54.
- Tse, W. S., Choi, L. Y., y Tang, W. S. (2019). Effects of video-based flipped class instruction on subject reading motivation. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 385-398. DOI:10.1111/bjet.12569
- Viñals, A., y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114.
- Zainuddin, Z., Habiburrahim, H., Muluk, S., y Keumala, C. M. (2019). How do students become self-directed learners in the EFL flipped-class pedagogy? A study in higher education. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8(3). DOI: 10.17509/ijal.v8i3.15270
- Zapata, M. (2018). La universidad inteligente: La transición de los LMS a los Sistemas Inteligentes de Aprendizaje en Educación Superior. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 57(10), 1-43. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/57/10>

Las plataformas 2.0 como herramientas de aprendizaje y adquisición de competencias en educación patrimonial

Olaia FONTAL MERILLAS
Silvia GARCÍA CEBALLOS

Datos de contacto:

Olaia Fontal Merillas
Universidad de Valladolid
Olaia.Fontal@uval.es

Silvia García Ceballos
Universidad de Zaragoza
Silvia.Garcia.Ceballos@uva.es

RESUMEN

La formación de los futuros docentes en educación patrimonial es esencial para que las generaciones venideras se sensibilicen con nuestro legado. Desde la revisión legislativa cada vez se demanda más una presencia educativa de calidad en materia de patrimonio en la educación formal; sin embargo, desde la práctica no existe consonancia, los alumnos de Grado en Educación Primaria no poseen los conocimientos esperados sobre patrimonio, como se demuestra mediante la comparación de la cuestión *¿Qué es patrimonio para ti?* antes y después del desarrollo de nuestro estudio.

Se presenta una propuesta educativa basada en las plataformas 2.0 implementada en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid en colaboración con el Observatorio de Educación Patrimonial en España, basada en el desarrollo de actividades teórico-prácticas de alto componente experimental, creativo y reflexivo sobre el patrimonio. Mediante una evaluación cualitativa de análisis de contenido sobre una muestra de N=63 alumnos se concluye que a) los alumnos adquieren un concepto de patrimonio integral basado en los vínculos, b) se sensibilizan con él y se conciencian de su valor, c) disfrutan y adquieren una responsabilidad de transferencia futura.

PALABRAS CLAVE: Educación patrimonial; educación primaria; competencias docentes; TIC.

Platforms 2.0 as tools for learning and acquiring teaching skills in heritage education

ABSTRACT

The education of future teachers in heritage education is essential for future generations to become aware of our legacy. Since the legislative review increasingly demands a quality educational presence in the field of heritage in formal education; however, since the practice does not exist consonance, students of Degree in Primary Education do not have the expected knowledge about it, as it is demonstrated by comparing the question What is heritage for you? before and after the development of our study.

An educational proposal based on the 2.0 platforms implemented in the Faculty of Education and Social Work of the University of Valladolid is presented in collaboration with the Spanish Heritage Education Observatory, based on the development of theoretical-practical activities of high experimental, creative and reflective component on heritage. Through a qualitative evaluation of content analysis on a sample of $n = 63$ students, it is concluded that a) the students acquire a concept of integral heritage based on the links, b) they become aware of it and become aware of its value, c) they enjoy and acquire a responsibility for future transfer

KEYWORDS: Heritage education; primary education; teaching skills; ICT.

Introducción

En los últimos cinco años se han multiplicado los estudios centrados en la dimensión educativa del patrimonio, tanto en el ámbito formal (Fontal 2016a, 2016b; Fontal, García-Ceballos e Ibáñez-Etxeberria, 2015; Fontal y Martínez-Rodríguez, 2018) como en la formación de maestros (Alves y Pinto, 2019; Fontal 2016a, Fontal, Ibáñez-Etxeberria, Martínez-Rodríguez y Rivero, 2017), que defienden que la educación patrimonial debe estar presente a lo largo de la etapa primaria (Cuenca, Estepa y Martín-Cáceres, 2011; López-Facal, 2015). Para que esta educación sea efectiva, los docentes han de haber adquirido las competencias necesarias para integrar en su discurso educativo dicho concepto, ser capaces de sensibilizar a su alumnado a través del proceso de patrimonialización que integra la secuencia conocer-comprender-respetar-valorar-cuidar-disfrutar-transmitir el patrimonio (Fontal, 2003), y constituir en el aula el proceso de socialización del patrimonio mediante el sentido de propiedad, pertenencia e identidad (Gómez-Redondo, 2014; Fontal y Gómez-Redondo, 2016). Han de saber desarrollarlo a través de variadas estrategias de enseñanza-aprendizaje que enfaticen en los vínculos, las emociones y las relaciones de las personas con el patrimonio, con el fin de

despertar en el alumnado valores de concienciación y responsabilidad hacia nuestros bienes a través de una perspectiva sociológica del patrimonio (Cuenca, 2014; Ibáñez-Etxeberria, Fontal y Rivero, 2018; Labrador y Silberman, 2018; Vienni, 2014). Deberán ser capaces de transferir el patrimonio de forma lúdica y dinámica, así como global y holística, a través de metodologías activas (Miralles, Gómez Carrasco y Rodríguez, 2017); de interpretar el medio y compartirlo para que los demás lo disfruten; de crear una reverberación cognitiva en los discentes que provoque, junto a otros órganos de gestión, sinergias sociales e iniciativas de cooperación social.

Todos estos objetivos implícitos son los que tratamos de lograr en el aula de educación artística a través de nuestra labor docente. Por ello, en este artículo se recoge una práctica educativa, desarrollada en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid, que incide en la sensibilización del patrimonio y logra una reconceptualización del mismo. Previamente a la intervención educativa planteamos al alumnado la pregunta *¿qué es patrimonio para ti?* para elaborar un primer análisis de contenido sobre los conocimientos que poseen y al finalizar nuestra práctica se repite este mismo planteamiento dando lugar a una evaluación pretest-postest que nos permite elaborar un análisis de contenido sobre la reconceptualización del término.

Sabemos que el patrimonio está presente en la legislación vigente (Fontal, 2016a; Fontal, Ibáñez-Etxeberria et al., 2017; Cuenca et al., 2011; López-Facal 2015; Pinto y Molina 2015), no obstante, lo que debemos preguntarnos es si existe una verdadera presencia del patrimonio a lo largo de su formación obligatoria tal y como establece dicha legislación y esta primera respuesta la obtenemos del cuestionamiento previo sobre el concepto de patrimonio, que a su vez nos permite vislumbrar el verdadero conocimiento del alumnado tras su formación obligatoria.

Los textos institucionales y legislativos reivindican la Educación Patrimonial

Haciendo un breve recorrido por los documentos más relevantes que manifiestan la necesidad de una educación del patrimonio, nos remitimos a la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural (UNESCO 1972a), donde los programas educativos se manifiestan como medio de estimulación del respeto y el aprecio por el patrimonio cultural.

Ese mismo año, la Recomendación sobre la Protección, en el Ámbito Nacional, del Patrimonio Cultural y Natural (UNESCO, 1972b, p. 159), enuncia que “toda intervención a favor de los bienes del patrimonio cultural y natural habrá de tener en cuenta el valor cultural y educativo inherente a su condición de testigos de un medio”. Esta condición testimonial es reflejada también en la Recomendación sobre la Protección de los Bienes Culturales Muebles

UNESCO (1978) que sostiene la idea de concienciar del valor de los bienes y la necesidad de protección de los mismos, para conservar la identidad cultural poniendo a disposición de la sociedad todos los recursos educativos posibles.

Estos términos, derivados de los procesos educativos como el aprecio, la protección, la conservación, la contribución a un mejor conocimiento y la preservación del patrimonio, también son recogidos en la UNESCO (2003) que asegura el reconocimiento, el respeto y la valorización del patrimonio cultural inmaterial en la sociedad, a través de programas educativos, de sensibilización y difusión y programas educativos y de formación específicos a comunidades y grupos. En este sentido, la UNESCO (2014) sitúa la educación como foco prioritario en la agenda mundial, donde se recoge un informe completo sobre la calidad de enseñanza-aprendizaje a nivel mundial, calidad que no ha llegado en la actualidad al grado de deseabilidad establecido y que es necesaria para que la humanidad se signifique con su legado mundial. Sin ese proceso de transferencia, la relación no puede verse efectuada, por ello, desde la práctica creemos en los enfoques holísticos y adaptados a la contemporaneidad.

Respecto a los textos internacionales referentes a la Unión Europea, sin duda, como ya señala Jagielska y Stec (2019), debemos remitirnos a 1998 (UE, 1998) como año clave para la educación patrimonial, en la que se afirma que las actividades pedagógicas del patrimonio son un medio privilegiado que permiten dar sentido al futuro y proporcionan una mejor comprensión del pasado. Desde su recomendación respalda la formación adecuada y continua de los profesionales del mismo, la elaboración de materiales pedagógicos sobre el patrimonio cultural y que este proceso educativo se haga efectivo en todas las disciplinas, niveles escolares y ámbitos de enseñanza, una premisa que imbrica directamente con nuestro objetivo de trabajo.

De las nueve convenciones existentes destacamos la *Framework Convention on the value of Cultural Heritage for Society* (Consejo de Europa, 2005), conocida más comúnmente como la Convención de Faro, que reconoce que los objetos y lugares no son patrimonio en sí mismos, sin los significados, usos y valores que las personas les atribuyen, es decir, los vínculos que ya Fontal enunciaba en 2003. Su respaldo educativo se hace visible en los artículos 13 y 14 del documento, de los que destacamos dos de los objetivos definidos que se vinculan estrechamente con nuestra labor docente (a) facilitar la inclusión de la dimensión relativa al patrimonio cultural en todos los niveles educativos, (b) reforzar el vínculo entre educación sobre el patrimonio cultural y formación profesional.

A lo largo de las anualidades, el CDCPP (Comité Directivo para la Cultura, el Patrimonio y el Paisaje) se reúne para reflexionar sobre los

logros y aspectos destacados y en su 13ª reunión se acordó el próximo 2020 como año destinado al objeto que nos ocupa: "Patrimonio y Educación". Ese mismo año se lanza la Estrategia del patrimonio europeo para el siglo XXI (Consejo de Europa, 2017), segunda de las actuaciones más destacables en la que subraya tres componentes que permiten la transmisión del legado a las generaciones futuras: el social (busca el empoderamiento de las comunidades con su patrimonio y su participación activa); el desarrollo territorial y económico, y el educativo y de conocimiento (apoya la educación, formación e investigación a través de centros de conocimiento y la elaboración de programas). En esencia, un trabajo de estímulo que pretende sensibilizar desde temprana edad, y abarcar todas las edades del conocimiento buscando una sociedad comprometida con su legado.

Por último, a nivel nacional, mencionar la obligatoria presencia de la educación en los textos legislativos de competencia patrimonial Ley 16/1985 sobre el Patrimonio Histórico Español con fines de protección, conservación, preservación y difusión, que alude al estímulo educativo, bajo el fiel convencimiento de que el patrimonio "se acrecienta y se defiende mejor cuanto más lo estiman las personas que conviven con él" (p. 20342).

El OEPE y la educación patrimonial en las aulas de formación de profesorado

El concepto de patrimonio se ha ido transformando desde el valor material, económico e histórico, único e intrínseco, hasta el afectivo y emocional que da cabida al aspecto inmaterial (Kirshenblatt-Gimblett, 2004; Fontal y Martínez-Rodríguez, 2018). Profundizar en esta transformación del término con los alumnos es necesario para contextualizar a qué nos referimos cuando trabajamos el patrimonio desde un enfoque relacional (Fontal, 2013; Fontal y Marín, 2018). Hace tan solo unas décadas, el concepto solo ilustraba la noción de acervo y legitimación, sin embargo, como señala Smith (2006) en la actualidad se ha adoptado un enfoque más amplio y plural en su significado.

Bajo esta premisa desarrollamos diferentes propuestas educativas a lo largo de las asignaturas impartidas en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid, que tratan de dar una presencia activa al patrimonio en la formación docente, poniendo de manifiesto propuestas que conlleven la enseñanza de diferentes metodologías, estrategias y recursos de aprendizaje sobre nuestro legado. Esta labor educativa está respaldada por diferentes miembros docentes del equipo investigador que integran el Observatorio de Educación Patrimonial de España¹, que permite

¹ Se trata de tres proyectos de investigación consecutivos obtenidos en concurrencia competitiva y dirigidos por la Dra. Fontal: [Ref. EDU2009-09679] "Observatorio de Educación Patrimonial en España.

el uso de una base de datos y la participación en propuestas diseñadas desde el mismo.

Para su confección se analizan las competencias a evaluar distinguiendo dos vertientes; por un lado, los objetivos por campos semánticos más frecuentes en las concreciones autonómicas españolas (Fontal, Ibáñez-Etxeberria et al., 2017; Pinto y Molina, 2015) y, por otro lado, los procesos de patrimonialización deseables, extraídos de la producción científica que se desarrolla desde una perspectiva simbólico-relacional, humanizada y de innovación educativa derivada de estudios como: Asensio, (2015); Juanola y Calbó (2007); Fontal (2016a); Fontal y Gómez-Redondo (2016); Gómez-Redondo, Fontal e Ibáñez-Etxeberria (2016); González-Sanz, Feliu-Torruella y Cardona-Gómez (2017).

La presente investigación se ha ido trabajando de lo global a lo particular, por ello, el constructo teórico que da forma a la intervención se basa en referentes que han hecho diferentes aportes sobre la materia, en términos de adquisición de competencias, desde las perspectivas de los estudiantes y de los profesores (Agrusti, Poce y Re, 2017; Domínguez y López-Facal, 2014; 2017a; Kostel, Brekelmans, Korthagen y Wubbels, 2005); el análisis del contenido patrimonial que aparece en los libros de texto (Ferrerías-Listán y Jiménez, 2013), en la educación reglada (Cuenca et al., 2011; Fontal, Ibáñez-Etxeberria et al., 2017); la presencia del patrimonio en las aulas (Cuenca, 2014; Castro y López-Facal, 2017), o el patrimonio reflexionado desde la perspectiva de los jóvenes (Careaga, 2015).

Descripción de la intervención

La innovación y el desarrollo curricular continúan siendo en la actualidad uno de los principales temas de investigación en Educación Artística (Fontal, 2016a; Marín-Viadel, 2011). El desarrollo de nuestra intervención se lleva a cabo dentro de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, en las asignaturas de Fundamentos de la Educación Plástica y Visual, Creación Artística y Cultura Visual y Musical y Educación Artística en espacios no formales, todas ellas presentes en el Grado de Maestro en Educación Primaria. En dichas asignaturas se implementa un bloque de la materia con los contenidos curriculares vinculados al enfoque patrimonial trabajados a través de diferentes soportes

Análisis Integral del estado de la educación patrimonial en España”, financiado por el MICINN; [Ref. EDU2012-37212] “La educación en España: consolidación, evaluación de programas e internacionalización del OEPE”, financiado por MINECO; [Ref. EDU2015-65716-C2-1-R] “Evaluación de aprendizajes en programas de educación patrimonial centrados en los procesos de sensibilización, valoración y socialización del patrimonio cultural” y [Ref. EDU2015-65716-C2-2-R] “Evaluación de programas y evaluación de aprendizajes en los ámbitos no formal e informal de la educación patrimonial”, financiados por MINECO y FEDER.

o técnicas artísticas y concurriendo al cumplimiento de los objetivos propuestos, tales como:

- Reconocer y comprender los diversos medios y lenguajes de la cultura visual contemporánea.
- Conocer y manejar los indicadores y estimuladores de la creatividad para el desarrollo de la expresión artística.
- Introducir al alumno/a en el tratamiento didáctico de la imagen.
- Elaborar propuestas didácticas orientadas a enriquecer la cultura visual de los alumnos/as de 6 a 12 años.
- Clasificar y diferenciar las características de los diversos medios expresivos y comunicativos audiovisuales.
- Profundizar en los programas, proyectos y diseños didácticos para la etapa de Primaria.
- Diseñar y secuenciar la aplicación de propuestas didácticas y materiales didácticos orientados a la educación artística en la etapa de primaria.
- Conocer y comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.

Todos los objetivos descritos son trabajados a partir de los aspectos curriculares presentes en la etapa primaria, cuyo alumnado debe conocer y analizar pormenorizadamente. Entre estos contenidos se encuentra el patrimonio que, en la práctica de aula, responde a una de las grandes ausencias; por lo que habiendo detectado la necesidad de educar en dicho aspecto, se diseñan actividades que integran los soportes digitales más actualizados y el concepto de patrimonio para trabajar, reflexionar y crear en torno a él.

La materia se estructura desde diferentes pilares basados en (a) el desarrollo de actividades teórico-prácticas de alto componente experimental, creativo y reflexivo; (b) actividades basadas en técnicas artísticas y soporte TIC; y (c) actividades que trabajan desde el pensamiento crítico y el pensamiento basado en imágenes. Finalmente, se trabaja desde la exposición colectiva de las creaciones realizadas, fomentando el intercambio del alumnado y favoreciendo el respeto, la empatía y la apertura a la interpretación y a la comunicación de ideas. Así mismo, las asignaturas tienen un alto componente didáctico por lo que el alumnado también debe reformular las actividades propuestas y saber planificar y definir nuevos diseños educativos para trasladarlos a su práctica futura a través de la transmisión de conocimientos ligada a la noción de despertar, lo que se refiere a suscitar la curiosidad, y conducir a la reflexión (Desvallées y Mairesse, 2010).

Los alumnos trabajan el patrimonio a través de microrrelatos, fotografía, piezas audiovisuales y el desarrollo web, tanto desde un aspecto reflexivo de la práctica, como a través de la construcción de espacios patrimoniales en red que permiten trabajar mediante una proyección personal, un patrimonio

colectivo o invitar a la participación ciudadana. Además, estas acciones se promueven en redes sociales tales como Facebook, Twitter o Instagram, que permiten la interacción social y la difusión de las propuestas.

La metodología de trabajo que se sigue en la asignatura trata de crear un clima abierto y activo que dé lugar al diálogo y la co-construcción del conocimiento, estableciendo las bases pedagógicas enunciadas por Freire (1971) y la aplicación de una “educación sensorial, perceptiva, corporal, espacial, emocional, expresiva y comunicativa, activa, comprensiva, estética, cognitiva, crítica, ambiental, multicultural, ética e inclusiva” promulgada por Juanola y Calbó (2007, p.38). A través de las propuestas prácticas se facilitan las herramientas necesarias para comenzar un trabajo colaborativo o individualizado, tratando de trabajar el patrimonio desde la creación artística. Nuestra labor es plantear retos de aprendizaje, despertar la motivación y el interés del alumnado para que profundicen y logren sensibilizarse con el elemento de trabajo. No podemos olvidar que para conseguir que esto se materialice en las aulas de educación primaria, es fundamental la formación inicial de los maestros (De Juanas et al., 2009; Perrenoud, 2010)

Las acciones educativas diseñadas se enmarcan en la formación inicial del profesorado desde el ámbito de la educación artística. Un patrimonio entendido como la relación entre bienes y personas que busca generar vínculos identitarios (Gómez-Redondo, 2014); un patrimonio conceptualizado desde la educación y, en particular, desde el enfoque humanista que se estimula a partir de la Convención de Faro (Consejo de Europa, 2005). Nuestras propuestas se basan en la secuencia de sensibilización establecida por Fontal (2003) [conocer-comprender-respetar-valorar-cuidar-disfrutar-transmitir], entendida como el proceso que permite que un bien cultural pase de no tener conexión alguna con nosotros, a convertirse en un referente identitario consciente y potente a través de los vínculos de identidad, pertenencia, valoración, disfrute y recuerdo (Fontal y Marín, 2018).

Tabla 1

Planificación de las actividades en materia de educación patrimonial

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN-OBJETIVO	PROCEDIMIENTO	ESTRATEGIA
Personas y patrimonios	Trabajando desde un enfoque patrimonial personal, pero conformado como un proyecto colectivo, la propuesta personas y patrimonios reflexiona acerca de los motivos personales e identitarios que nos unen a los objetos, recuerdos, vivencias o imágenes. Conlleva un proceso de reflexión que pone en valor la importancia de nuestras pertenencias y hace partícipes a los demás de sus valores a través de la web www.personasypatrimonios.com .	Reflexión Toma de conciencia Empatía Reconceptualización Puesta en valor Sensibilización	Identización Relato/narración Exposición Creación Difusión web/ blog/artefacto
Patrimonio en conserva	Los alumnos seleccionan un bien patrimonial personal (material o inmaterial), lo fotografían y lo suben a la web acompañado de un texto explicativo, poético o evocador que le dé sentido. Una vez conformados estos vínculos propios, se pasará a una segunda fase tangible. Patrimonio en conserva se trata de una propuesta didáctica a partir de los vínculos entre los alumnos y sus patrimonios, generando artefactos y relatos que permiten visibilizar las relaciones. Esta acción se hace visible mediante una instalación de todos los recipientes de cristal que conservan huellas patrimoniales y la invitación a que otros participen en ella.	Reflexión Discusión y debate Creación Experimentación Sensibilización	Acción creativa Creación colectiva Curaduría expositiva Difusión web/blog/artefacto
Video poemas	Tras la reconceptualización del concepto de patrimonio, tratamos de que este pueda ser trabajado desde un enfoque poético, contemporáneo y de videoarte. Los alumnos escogen un patrimonio inspirador para ellos (persona, lugar, estado de ánimo, sentimiento, tema...) y realizan un videopoema de 30 segundos que cumpla con un sentido expresivo más que comunicativo; que logre expresar lo que quieren transmitir y que sea inspirador, sugerente, motivador, etc. Se trabaja a través de un plano-secuencia, al que se integran 2 pistas de audio, voz o sonido y posteriormente se difunde a través del hashtag #videopoemafeyts	Conocimiento Comprensión Creación y expresión Experimentación Transposición Transferencia	Acción creativa Pensamiento basado en imágenes Metáfora visual Redes Sociales

Crea un museo	A través de una búsqueda individual elegimos una temática para un museo que no exista y que sea importante su presencia con un componente patrimonial, lo diseñamos y lo realizamos de manera que sea consultable en Internet (formato Web, Blog, Redes Sociales...).	Investigación Conceptualización Puesta en Valor Diseño didáctico Difusión Participación social	Acción creativa Pensamiento basado en imágenes Metáfora visual Acción educativa Desarrollo web
	Deberá contener su estructura y contenidos; describir la relevancia, interés y novedad de la propuesta (qué tiene de particular, qué aporta en su contexto, etc.); y aportar su aplicación educativa en la etapa de Primaria.		

Método

La investigación desarrollada responde a un único estudio de caso (Stake, 2005, Simons, 2011) mediante un análisis de contenido (López Noguero, 2002; Piñuel, 2002) que analiza la definición de patrimonio que el alumnado construye antes y después de una intervención educativa basada en la sensibilización del patrimonio. La primera definición responde a los conocimientos adquiridos en su formación primaria y secundaria; y la segunda definición responde a los conocimientos adquiridos tras la intervención sobre educación patrimonial que desarrollamos a lo largo de su formación universitaria.

El modelo de investigación responde a un paradigma cualitativo que enfatiza en los aspectos descriptivos, a través de un análisis de contenido sistemático y objetivo mediante la metodología comparada (pretest-postest) basada en una única pregunta *¿Qué es patrimonio para ti?* Como señala López (2002), el análisis de contenido se puede aplicar a diversos aspectos y procesos en que se traduce el hecho educativo; por ello, mediante este método, hemos podido trabajar de una manera muy próxima y personal a través del análisis derivado de: (a) el interrogante planteado a los agentes implicados “pregunta conductora”, (b) los textos reflexivos y evaluativos elaborados por el alumnado y (c) el registro de nuestra observación en el aula, que focaliza nuestra atención en la práctica (Simons, 2011).

Para el desarrollo del estudio tomamos una muestra de N=63 alumnos del curso académico 2017/2018, participantes en la asignatura Fundamentos de la Educación Plástica y Visual de segundo curso de “Grado de Maestro en Educación Primaria”, sobre los que se estudia y analiza el contenido de sus respuestas, con el objetivo de identificar los conceptos clave que han adquirido.

Los instrumentos de recogida de datos se basan en un pretest-postest, el registro web como dossier electrónico de la asignatura en el que reflejan las reflexiones y evaluaciones, y el registro observacional en cuaderno de

campo. Las respuestas obtenidas son analizadas mediante el programa de análisis cualitativo Nudist Vivo que nos permite codificar las respuestas y establecer categorías, obteniendo análisis estadísticos-descriptivos de carácter semántico-relacional siguiendo la metodología dispuesta por Fontal y Marín (2018).

Resultados previos a la intervención (pretest)

Para conocer las nociones preliminares que los discentes poseen sobre el concepto de patrimonio, al inicio de las diferentes asignaturas a impartir se les pide que construyan una definición sobre este concepto bajo el interrogante *¿Qué es patrimonio para ti?*

El análisis de contenido sobre las respuestas obtenidas en el momento previo a la intervención, codificó las palabras clave que atendían a la naturaleza del patrimonio. Un 72% hace referencia a la naturaleza material o tangible (mueble o inmueble) y en menor medida, el 48%, al inmaterial o intangible, por lo que observamos cómo prevalece la concepción más tradicional.

A continuación, se elabora un análisis sobre las categorías de patrimonio a las que las respuestas hacen referencia; observamos cómo destaca la mención al patrimonio cultural y artístico; pese a ello, se han citado un total de 13 categorías en su totalidad, aunque con un número de menciones puntuales o muy escasas.

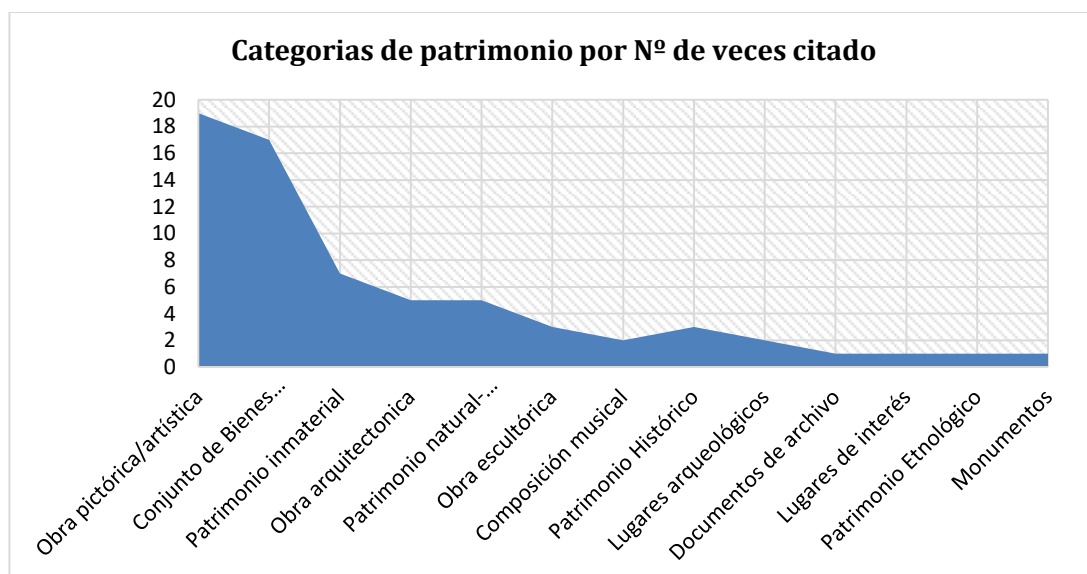


Figura 1. Gráfico de área sobre las categorías de patrimonio identificadas por la muestra.

Debemos señalar que, dentro del patrimonio inmaterial, se han agrupado las menciones al patrimonio “simbólico, bailes, expresiones orales, tradiciones, ritos, mitos y otras actividades humanas englobadas dentro de la cultura popular o culta”, tal y como los alumnos han señalado en sus respuestas.

Del análisis de contenido de las respuestas obtenidas, se extrae que de forma esporádica, un 76% del alumnado indica que el patrimonio “pertenece a” o “es propiedad de” diferentes entidades sobre las que hemos elaborado el gráfico porcentual de la figura 2, que de nuevo concuerda con una visión tradicionalista sobre el concepto de propiedad. Tras la codificación de las respuestas se ha observado que existe una leve referencia a la sociedad y una clara referencia a la apropiación de las entidades públicas, ya sean locales, autonómicas, nacionales o mundiales, por lo que se identifica una clara ausencia de apropiación personal de los bienes.

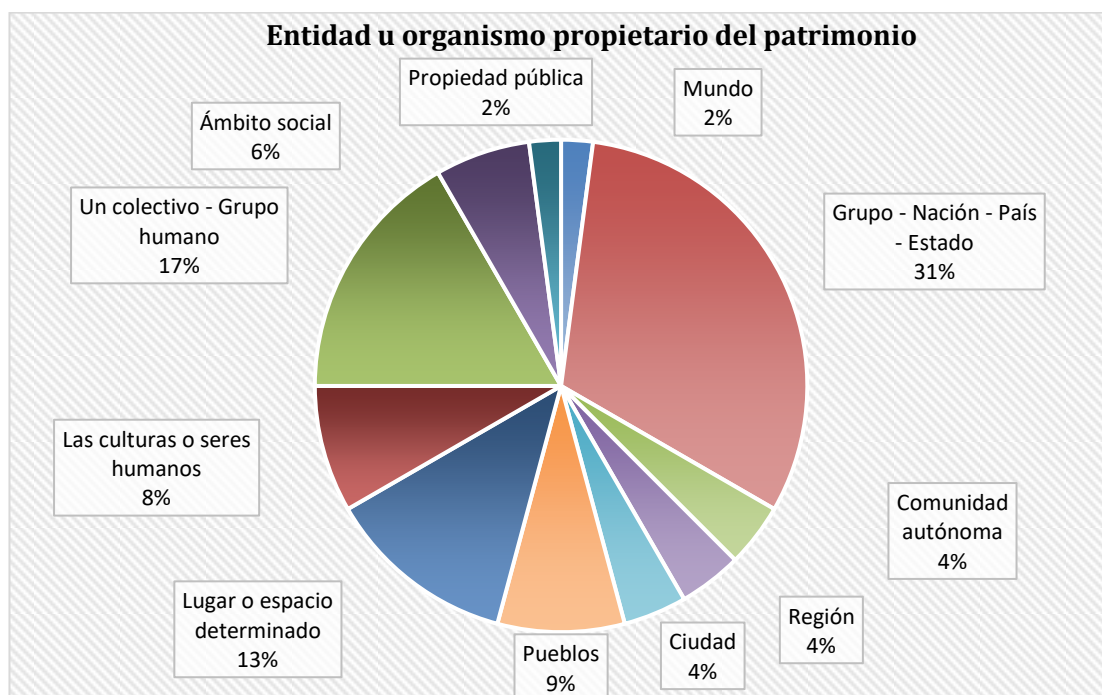


Figura 2. Gráfico sobre la proporción de entidades u organismos propietarios del patrimonio según la muestra.

A su vez, las respuestas reflejan las responsabilidades que tienen estas entidades sobre el patrimonio, encontrando diversos verbos que ya se señalan en la cadena de patrimonialización (Fontal, 2003) entre los que destacan las acciones de conservar, preservar, proteger y cuidar. Nos sorprende la mención a educar y a estudiar dado que no observamos una concienciación sobre su presencia curricular.



Figura 3. Gráfico de términos de responsabilidad sobre el patrimonio según la muestra.

Resultados posteriores a la intervención (postest)

(A) Respecto a la pregunta conductora, cabe destacar que tras las intervenciones, cuando volvemos a formular la pregunta *¿Qué es patrimonio para ti?*, el contenido de las respuestas se focaliza en una única dirección que atiende al valor emocional y afectivo, a los vínculos o a las relaciones que se establecen entre las personas y los bienes, interiorizando así una apertura del concepto patrimonio. Prueba de ello es que de la totalidad de las respuestas el 88% integra el descriptor “todo” en su definición y el 12% restante se refieren a las relaciones al término “cualquier cosa”. Manejan la dimensión personal, hasta el momento ausente, porque el patrimonio era propiedad de una entidad y ahora las respuestas hablan de un valor personal o colectivo, individual o grupal, pero siempre enmarcado en una dimensión social. Los términos que se formulan ahora entre el patrimonio y las personas se definen como relaciones que se establecen, sentimiento de identidad o valor social a través de la experiencia; al valor histórico o artístico se le añade el de carácter emocional o afectivo.

El contenido de estas nuevas respuestas gira en torno al establecimiento de conexiones entre las personas y el patrimonio, de las N=63, se obtienen 38 respuestas que contienen las palabras relación, vínculo, conexión (de carácter emocional, afectivo, especial) y 56 términos que describen importancia, propiedad, valor, identidad, representación, pertenencia y

apego. Todos estos descriptores son representativos de una mediación basada en un concepto integral del patrimonio que ha sido experimentado a través de las actividades propuestas con un sentido personal y compartido de forma conjunta. Sin esta mediación, lo que obtenemos son las respuestas academicistas que categorizan el patrimonio como bienes únicos del estado, en sus dimensiones material e inmaterial y en su categorización más histórica, cultural y artística. Sin embargo, tras un trabajo centrado en patrimonio, que además conecta con ellos a través de sus medios tecnológicos más familiares -móvil, foto, video- y las redes sociales, logramos que ellos se sensibilicen con su legado y, prueba de ello, es que en las respuestas que obtenemos 32 de ellas hablan de preservar el patrimonio para las generaciones futuras/venideras, algo ausente en el análisis previo.

Tabla 2

Frecuencia de los términos extraídos en las respuestas post intervención

El patrimonio es	Nº	De carácter	Nº	Por su	Nº	Propiedad	Nº
Relación	8	Emocional	13	Importancia	8	Individuo/al	8
Vínculo	12	Especial	2	Propiedad	4	Personal	20
Conexión	7	Afectivo	4	Valor	16	Colectivo/Grupo social	32
				Identidad	13		
				Representación	8		
				Pertenencia	4		
				Apego	4		

(B) El análisis de los textos reflexivos y evaluativos se extrae a través de su web personal, soporte digital de su dossier de aula, en la que desarrollan una evaluación de las prácticas dando respuesta a dos cuestiones clave que se plantean en todas las propuestas:

- Reflexión sobre el proceso creativo ¿cuáles han sido las sensaciones al trabajar la propuesta?
- Puesta en valor de la actividad educativa ¿para qué nos sirve?, ¿qué objetivos y contenidos podemos trabajar?, ¿qué potencialidades posee dentro del aula?

De todos los informes de evaluación reflexivos hacemos un análisis global del que extraemos algunas competencias que los alumnos han adquirido:

- Elaboran juicios críticos argumentados.
- Identifican en su formación la ausencia de aspectos presentes en el currículo.
- Reconocen la adquisición de recursos y competencias para aplicar una educación basada en la sensibilización del patrimonio.
- Identifican sus carencias en el mundo de las TIC.
- Valoran el espacio web como una buena herramienta para el desarrollo de la educación patrimonial y artística.

- Valoran el cambio en su concepción del patrimonio, el descubrimiento de nuevos aspectos y nuevas formas de tratar la Educación Patrimonial.
- Analizan haber tenido una educación basada en los contenidos del libro de texto, limitado y con carencias.
- Identifican la sociedad actual como sociedad 2.0 en la que nos movemos y reconocen que la vida diaria no se puede comprender ya sin la presencia de la tecnología.

No solo se analizan las respuestas sino también las reflexiones obtenidas, por ello señalamos también un enfoque de evaluación más personal relatando algunas percepciones que los alumnos dejan en el blog como evaluación final de la asignatura que evidencian los resultados obtenidos:

- “Me ha servido para sentir en primera persona lo que de verdad significa el patrimonio.”
- “En estos meses me han surgido nuevos intereses, destacando el querer profundizar más acerca del enfoque patrimonial del arte y la importancia de trabajar el arte desde las nuevas tecnologías, que nos traen un triple beneficio, desde la posibilidad de usarlo como medio de aprendizaje del alumnado, los recursos que proporciona al profesorado y la gran labor que hace como medio de difusión artística.”
- “Nos ha enseñado a valorar el arte de una manera principalmente emocional, para así apreciar aún más las obras que podemos crear u observar.”

Aunque la muestra de los textos es muy reducida, hacemos una síntesis de los aspectos en los que converge el análisis de las respuestas:

- A) El alumnado conoce una nueva forma de entender el patrimonio, más abierta e integral.
- B) El alumnado toma conciencia de su valor y de las responsabilidades que tenemos hacia el mismo.
- C) El alumnado experimenta y disfruta el patrimonio a través de la construcción de relatos, espacios, creaciones prácticas y se apodera de su legado más íntimo.
- D) El alumnado contempla una transferencia generacional basada en su conservación y cuidado.
- E) El alumnado aprende a diseñar actividades educativas con el patrimonio.

(C) Finalmente, las observaciones de aula a través de hojas de registro nos llevan a concluir que existe un aumento de su implicación e interés en las propuestas; este aspecto está vinculado al disfrute, por ende, se observa una transformación anímica del alumnado que transita del bloqueo al logro. Y este disfrute de la práctica lo consideramos una garantía de futuro para la transmisión de los aprendizajes adquiridos, aspecto que se relaciona estrechamente con la preocupación emergente sobre la preservación del patrimonio para las generaciones venideras. La integración del patrimonio

en la educación artística, ausente hasta hace pocos años, ha sido un punto de inflexión en la concepción del alumnado sobre la materia.

Conclusiones y discusión

Observamos que desde la teoría se refuerza cada vez más la necesidad de educar en el patrimonio. Sin embargo, existe un salto entre la educación que han recibido nuestros futuros docentes en su etapa escolar y la que ellos deben inculcar en la actualidad; por lo tanto, no existe correlación entre los conocimientos que poseen y los que queremos que sean capaces de transferir (Fontal, 2013; Fontal, Marín y García-Ceballos, 2015).

Al tratarse de un estudio de caso, las conclusiones no pueden ser generalizables, pero nos permiten detectar una necesidad que puede estar latente a nivel nacional, pues una de las principales razones por la que este fenómeno de desconocimiento se produce es porque este concepto ha estado ausente a lo largo de su etapa formativa, o su presencia ha sido residual y no convenientemente identificada, según los datos previos arrojados por el alumnado. Hasta el momento la realidad de sus conocimientos dista mucho de alcanzar los estándares educativos deseables en materia de patrimonio (BOE, 2015; Domínguez y López-Facal, 2017b; Martín-Cáceres y Cuenca, 2015), sobre los que no existe una clara definición y escasa producción (Luna, Vicent, Reyes y Quiñonez, 2019). Por tanto, esta propuesta abre nuevos planteamientos que requieren la unificación de criterios sobre los estándares educativos en materia de patrimonio y su obligatorio cumplimiento en las aulas de educación formal.

La principal aportación es que tras la implementación de las propuestas educativas las respuestas muestran una transformación que hemos podido observar a través del análisis de contenido. Los alumnos logran una sensibilización hacia el patrimonio, además de una reconceptualización del mismo hacia un aspecto más integral (Cueca, 2014) y humanizado del término basado en los vínculos (Fontal, 2003; 2013). Esta transformación subraya la necesidad de diseñar propuestas efectivas que no solo sean trabajadas donde existen focos de investigación en materia de educación patrimonial o en asignaturas específicas sobre el mismo. Y, a su vez, que estas prácticas sean analizadas mediante sistemas de evaluación que nos permitan conocer el grado de adquisición de competencias que se establecen en la formación docente.

El desarrollo de un trabajo basado en el enfoque relacional y en los vínculos es efectivo (Fontal, 2013; Fontal y Marín, 2018; Fontal, García-Ceballos, Aso y Martínez-Rodríguez, 2017), hemos visto cómo este tipo de metodologías permite sensibilizar al alumnado con su legado. Por último, destacar el uso de las plataformas 2.0 que permiten que el alumno obtenga un máximo aprovechamiento de la experiencia y que conecte más con el elemento sobre el que gira la práctica, teniendo un uso familiarizado con los

útiles y herramientas necesarias para su desarrollo (Gómez-Redondo et al., 2016; Ibáñez-Etxeberria, et al, 2018).

Referencias

- Agrusti, F., Poce, A., y Re, M. R. (2017). Mooc design and heritage education. Developing soft and work-based skills in higher education students. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 13(3), 97-107. doi: <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1385>
- Alves, L.A., Pinto, H. (2019). History education through heritage: Challenging teacher training. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*, 22(1), 71-81. doi: 10.6018/reifop.22.1.356381
- Asensio, M. (2015). El aprendizaje natural, la mejor vía de acercarse al patrimonio. *Educatio siglo XXI*, 33(1), 55-82. doi: <https://doi.org/10.6018/j/222501>
- BOE (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>
- Careaga, A. (2015). El patrimonio cultural desde las voces de los jóvenes: Un punto de partida para la Educación Patrimonial. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(2), 51-70. doi: <http://dx.doi.org/10.18861/cied.2015.6.2.36>
- Castro, B. M., y López-Facal, R. (2017). O patrimonio alén as aulas. *Revista galega de Educación*, 69, 38-41. ISSN 1132-8932.
- Consejo de Europa (2005). Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society 27-X-2005. *Council of Europe Treaty Series*, 199. Recuperado de <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680083746>
- Consejo de Europa (2017) *Recommendation of the Committee of Ministers to member States on the European Cultural Heritage Strategy for the 21st century*. Recuperado de <https://rm.coe.int/16806f6a03>
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.
- Cuenca, J. M., Estepa, J., y Martín-Cáceres, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Instituto de Patrimonio cultural de España*, 5, 45-57.
- De Juanas, A., Fernández, P., Martín, R., González, M., Pesquero, E., y Sánchez, E. (2009). Comparative study of the evaluation of professional competencies by experienced and trainee Spanish primary teachers. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 437-454. doi.

- 10.1080/02619760903005823
- Desvallées, A. y François, M. (2010). *Key Concepts of Museology*. Paris: Armand Colin y ICOM.
- Domínguez, A., y López-Facal, R. (2014). La formación inicial del profesorado y educación cívica del alumnado de primaria. *Clío: History and History Teaching* 40, 1-26.
- Domínguez, A., y López-Facal, R. (2017a). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Educación*, (375), 86-109. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336
- Domínguez Almansa, A. y López-Facal, R. (2017b). Formación de maestros y educación patrimonial. *Estudios pedagógicos*, 43(4), 49-68. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400003>
- Ferreras-Listán, M., y Jiménez, R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? *Revista de Educación*, 361, 591-618. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-234
- Fontal, O. (2003). *La Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2013). (coord.). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2016a). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, individuo y sociedad*, 28 (1), 105-120. doi: 10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47683
- Fontal, O. (2016b). Educación Patrimonial: retrospectiva y perspectivas para la próxima década. *Estudios pedagógicos*, 42 (2), 415-436. doi: 10.4067/S0718-07052016000200024
- Fontal, O., García-Ceballos, S. Aso, B., y Martínez-Rodríguez, M. (2017). Patrimonios, objetos e historias de vida. Análisis de propuestas educativas desde el OEPE. *MIDAS*, 8.
- Fontal, O., García-Ceballos, S., e Ibáñez-Etxeberria, A. (2015). *Educación y patrimonio, visiones caleidoscópicas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O., y Gómez-Redondo, C. (2016). Heritage Education and Heritagization Processes: SHEO Methodology for Educational Programs Evaluation. *Interchange* 47 (1), 65-90. doi: 10.1007/s10780-015-9269-z
- Fontal, A., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez-Rodríguez, M., y Rivero, M. P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20, (2), 79-94. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321>
- Fontal, O. y Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 483-500. doi: <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- Fontal, O.; Marín-Cepeda, S. y García, S. (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en educación primaria*. Madrid: Paraninfo.
- Fontal, O., y Martínez-Rodríguez, M. (2018). Evaluación de programas

- educativos sobre Patrimonio Cultural Inmaterial. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 69-89. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400004>
- Freire, P. (1971). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Gómez-Redondo, C. (2014). El origen de los procesos de patrimonialización: la efectividad como punto de partida. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, 5, 66-80. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/eari.5.3324>
- Gómez-Redondo, C., Fontal, O., e Ibáñez-Etxeberria, A. (2016). Procesos de patrimonialización e identización patrimonial con uso de TIC en torno al arte contemporáneo. *Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología*. (17), 52-63.
- González-Sanz, M., Feliu-Torruella, M., y Cardona-Gómez, G. (2017). Las Visual Thinking Strategies (VTS) desde la perspectiva del educador patrimonial. DAFO del método en su aplicación práctica. *Revista de Educación*, 375, 160-183. doi:10.4438/1988-592X-RE-2016-375-339
- Ibáñez-Etxeberria, A., Fontal, O., y Rivero, P. (2018 - en prensa). Educación Patrimonial y TIC en España: Marco normativo, variables estructurantes y programas referentes. *Revista Arbor*, 194(788). doi: <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2008>.
- Jagielska-Burduk, A. & Stec, P. (2019). Council of Europe Cultural Heritage and Education Policy: Preserving Identity and Searching for a Common Core? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 1-12. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.354641>
- Juanola, R. y Calbó, M. (2007). La Educación Estético-artística y el Museo. Un Link por sus Recorridos Comunes. R. Huerta y R. de la Calle. En *Espacios Estimulantes: Museos y Educación Artística*, (pp. 25-44). Valencia: Universidad de Valencia.
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (2004). El patrimonio inmaterial como producción metacultural. *Museum Intencional*, 221/222, 52-65.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., y Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 157-76. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.004>
- Labrador, A.M., Silberman, N.A. (2018). Public heritage as social practice. En *The Oxford Handbook of Public Heritage Theory and Practice*, (pp. 1-17). doi: 10.1093/oxfordhb/9780190676315.013.32
- Ley 16/1985 de 25 de junio sobre el Patrimonio Histórico Español, 20342-20352. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1985/06/29/pdfs/A20342-20352.pdf>
- López-Facal, R. (2015). La LOMCE y la enseñanza de las ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 79, 5-7. ISSN 1133-9810.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de

- investigación. *XXI Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Luna, U. Vicent, N., Reyes, W. y Quiñonez, S.H. (2019). Patrimonio, currículum y formación del profesorado de Educación Primaria en México. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 83-102. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.358761>
- Marín-Viadel, R. (2011). La investigación en Educación Artística. *Educatio siglo XXI*, 29(1), 211-230.
- Martín-Cáceres, M. y Cuenca, J.M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 33-54. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/j/222491>
- Miralles, P., Gómez Carrasco, C.J., y Rodríguez, R.A. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje: Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios pedagógicos*, 43(4), 161-184. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400009>
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: Un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 103-122
- Pinto, H., y Molina, S. (2015). La Educación Patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio s XXI*, 33(1), 103-128. doi: <https://doi.org/10.6018/j/222521>
- Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, Metodología y Técnicas del Análisis de Contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 1- 42.
- Simons, Helen. 2011. *El Estudio de Caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Smith, L. (2006). *Uses of Heritage*. Londres: Routledge.
- Stake, R.E. (2005). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.
- UE. (1998). *Recomendación del Consejo de Ministros relativa a la Educación Patrimonial*. Recuperado de <http://conservacion.inah.gob.mx/normativa/wp-content/uploads/Documento216.pdf>
- UNESCO (1972a). *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural*. París.
- UNESCO (1972b). *Recomendación sobre la Protección, en el Ámbito Nacional, del Patrimonio Cultural y Natural*.
- UNESCO (1978). *Recomendación sobre la Protección de los Bienes Culturales Muebles*.
- UNESCO (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. París.
- UNESCO (2014). *Convenio revisado de convalidación de estudios y certificados, diplomas, grados y otros títulos de educación superior en los Estados de África*.

Vienni, B. (2014). Interdisciplinary socialization of archaeological heritage in Uruguay, *Journal of Cultural Heritage Management and Sustainable Development* 4 (1): 95-106, <https://doi.org/10.1108/JCHMSD-11-2012-0066>

Neuroeducación y Autocontrol: cómo vincular lo que aprendemos con lo que hacemos. Un estudio de caso múltiple en un grupo de Educación Infantil

Elena BETEGÓN BLANCA
Jairo RODRÍGUEZ-MEDINA
María Jesús IRURTIA MUÑIZ

Datos de contacto:

Elena Betegón Blanca
Personal Investigador
Facultad de Educación y Trabajo Social
Dpto. Psicología
Universidad de Valladolid
elena.betegon@uva.es

Jairo Rodríguez-Medina
Personal Investigador
Facultad de Educación y Trabajo Social
Dpto. Pedagogía
Universidad de Valladolid
jairo.rodriguez.medina@uva.es

María Jesús Irurtia Muñiz
Profesora Titular de Universidad
Facultad de Educación y Trabajo Social
Dpto. Psicología
Universidad de Valladolid
mjirurtia@uva.es

RESUMEN

Partiendo de la fundamentación teórica en neuroeducación, se emplean una serie de estímulos neuroeducativos con los que mejorar el autocontrol del alumnado y, en consecuencia, reducir las conductas disruptivas dentro del aula. Si se conoce el posible papel que juegan los docentes dentro de este campo, se podrá poner en práctica esta propuesta metodológica que reivindica la importancia del autocontrol en el triple determinismo recíproco y, por consiguiente, desarrollar la competencia de aprender a aprender en todos sus ámbitos. Esta investigación se enmarca dentro de los estudios cualitativos, según las directrices básicas de una investigación Pretest- Intervención Posttest- y Retest a través de un estudio de caso múltiple e instrumental. Para ello se realizan diferentes tomas de datos a través de la observación no participante en códigos de conducta, tanto antes como después de la intervención. Finalmente se confirma que, a través de una metodología adaptable conformada por breves estímulos neuroeducativos en el medio escolar, se consigue mejorar el nivel de autocontrol de los alumnos, así como una disminución de conductas disruptivas mediante un adecuado ambiente de clase. Además, se aprecia una mejora individual en algunos de los participantes que han adecuado los aprendizajes a sus necesidades individuales en aquellos momentos en los que presentaban síntomas de ansiedad.

PALABRAS CLAVE: Autocontrol; Educación Infantil; Estímulos neuroeducativos; Funciones ejecutivas; Metodología adaptable; Neurociencias.

Neuroeducation and Self-control: how to link what we learn with what we do. A multiple case study in a child education group

ABSTRACT

Starting from the theoretical foundation on Neuroeducation, a series of neuroeducation stimuli have been used with which to improvement the attention and, consequently, eradicate the disruptive behaviors in the classroom. If the possible role that teachers play inside this field is known, they can be put into practice this methodological proposal that reclaims the significance of self-control and triple reciprocal determinism and therefore they will enable us to develop the learning to learn competence in pupils in all its fields. This investigation is framed inside the qualitative studies, according to the basic directives of an investigation Pretest - Intervention Posttest - and Retest, through a multiple and instrumental case study. For it we realize different captures of information across the observation in codes of conduct, before and after the intervention. Finally, it has been confirmed across an adaptable methodology formed by brief neuroeducation stimuli in the school way, which could have improved the level of self-control of the pupils, as well as a decrease of disruptive conducts, by means of a suitable environment of class. In addition, an individual improvement has been verified in some participants who could have adapted the learning to his individual needs in those moments in which they presented symptoms of anxiety.

KEYWORDS: Self-control; Early Childhood Education; Neuroeducation stimuli; Executive functions; Adaptive methodologies; Neuroscience.

Introducción

Neuroeducación

El proyecto realizado tiene una continuidad a lo largo de los diferentes estudios surgidos en el marco de la investigación en neurociencia aplicada a la educación. Debido al incremento de investigaciones sobre el cerebro humano, aparece una nueva disciplina en la que confluyen los conocimientos generados por la neurociencia, la educación y la psicología que puede aportar información significativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Carballo y Portero, 2018). La neuroeducación consiste en aprovechar los conocimientos sobre el funcionamiento cerebral para la mejora de la práctica educativa (Figura 1).

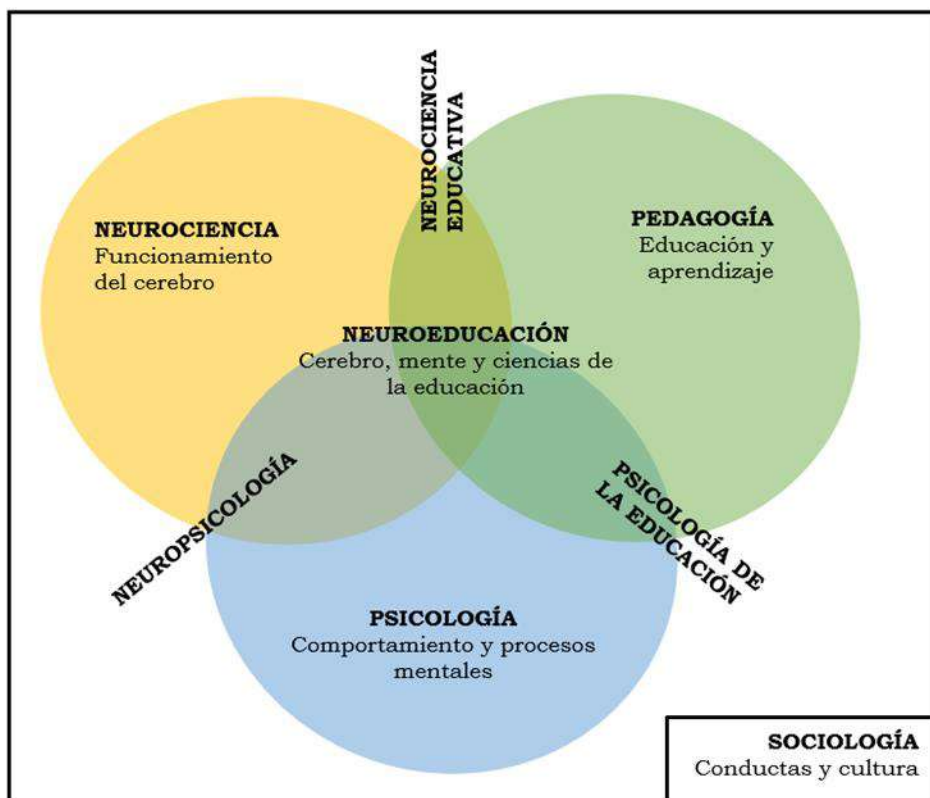


Figura 1. ¿Qué es la Neuroeducación? (Adaptado de Carballo y Portero, 2018, p.23; Tokuhamu-Espinosa, 2011)

El autor Francisco Mora sostiene que la neuroeducación es una nueva visión de la enseñanza basada en el cerebro y que:

Trata, con ayuda de la neurociencia, de encontrar las vías a través de las cuales poder aplicar en el aula los conocimientos que ya se poseen sobre los procesos cerebrales de la emoción, la curiosidad y la atención, y cómo estos procesos se encienden y con ellos se abren esas puertas al conocimiento a través de los mecanismos de aprendizaje y memoria. (Mora, 2013, p.27).

Esto parece debido a que el cerebro humano es extraordinariamente plástico, pudiéndose adaptar su actividad y cambiar su estructura de forma significativa a lo largo de la vida, aunque es más eficiente en los primeros años de desarrollo (periodos sensibles para el aprendizaje) (Ortiz, 2009). La experiencia modifica el cerebro continuamente fortaleciendo o debilitando las sinapsis que conectan las neuronas, generando así un aprendizaje que se favorece por el proceso de regeneración neuronal llamado neurogénesis (Reig, 2019).

La gran mayoría de las neuronas que se poseen a lo largo de la vida se desarrollan durante los tres primeros años de vida, aunque existen dos regiones cerebrales, el hipocampo y el cerebelo, en las que se siguen originando neuronas (Marina, 2011; Stamm, 2018). Este hecho indica que el cerebro en los primeros años está más conectado que durante su vida adulta, pues se produce una disminución del número de neuronas durante la adolescencia (Huot, González, Ladd, Thrivikraman y Plotsky, 2004; Tottenham et al., 2010). Además, estos procesos se ven influenciados por el medio habitual que rodea al sujeto por lo que, como dice Alexander Luria (1990), "la inteligencia es biológica en sus orígenes, pero histórico-cultural en su configuración y desarrollo".

Según la teoría "histórico-cultural del aprendizaje" de Vygotski (1979) los conocimientos que el niño no posee dependerán de la comunidad educativa y la cultura, produciéndose una espiral entre enseñanza, aprendizaje y desarrollo. El aula es un universo múltiple de Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) que se debe explorar para crear los primeros formatos y andamiajes de los conocimientos que están por llegar en cursos superiores, pero para eso se debe tener claro que los conocimientos con los que se llega a la escuela no son los mismos para todos.

La base empírica de esta idea se podría relacionar con la evidencia neurocientífica que muestra que el rendimiento en distintos tipos de tareas está correlacionado con la actividad en diferentes regiones del cerebro, de forma que la influencia conductual de la eficacia de una región puede variar según la tarea (Guillén, 2017; Pascual-Leone, Fernández y Bartrés-Faz, 2019; Ybarra et al., 2008). La teoría "triárquica de la inteligencia" de Sternberg (1985) y la teoría "socio-cultural del desarrollo" de Vygotski (1979) conforman un buen instrumento heurístico para diseñar actividades educativas que desarrollen la inteligencia globalmente de forma sistemática. Según estas teorías, el aprendizaje se apoya en el desarrollo neurológico para favorecer aprendizajes nuevos de nivel superior que, a su vez, ayudan a un desarrollo cognitivo mayor, mejor y más temprano (Secadas, 1988; Szucs y Goswami, 2007). Sin embargo, el desarrollo de las Funciones Ejecutivas (FE) no se produce ni del mismo modo, ni en la misma proporción, pues cada área cerebral tiene su propio ritmo de desarrollo que depende, en gran medida, de la interacción entre genética, ambiente, educación y cultura, es decir, del propio contexto en el que se vive (Reig, 2019; Sameroff, 2010). Mente, cerebro y conducta se determinan mutuamente, variando la rapidez y la intensidad del cambio según el contexto (Blakemore y Frith, 2000; Morton y Frith, 1995).

Desde la perspectiva educativa, esta plasticidad cerebral resulta trascendental puesto que posibilita la mejora de cualquier alumno y, en concreto, puede actuar como mecanismo compensatorio en trastornos del aprendizaje como la dislexia y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) (Merzenich y Syka, 2005; Ortiz, 2009). El hecho de que cada cerebro sea único y particular, aunque la anatomía cerebral sea

similar en todos los casos, sugiere la necesidad de tener en cuenta la diversidad del alumnado y ser flexible en los procesos de evaluación; para ello debemos tener en cuenta una serie de factores que repercutirán en el estilo de aprendizaje de cada alumno, como ya señaló Gardner (1983) en su enfoque modular de la inteligencia (Carballo-Márquez, 2017; Gardner y Moran, 2006; Pascual-Leone et al., 2019).

Wilson y O'Leary (1980) sostienen que la mayor parte de la conducta anormal es adquirida, por lo que puede ser modificada a través de la aplicación de los principios del aprendizaje social. Para ello, se ha de erradicar la enseñanza centrada en la transmisión de una serie de conceptos abstractos y descontextualizados que no tienen ninguna aplicación práctica. Los alumnos pueden aprender a aprender y la escuela ha de facilitar la adquisición de habilidades útiles que permitan resolver los problemas, confiriendo un aprendizaje por y para la vida.

Es en este punto donde la neuroeducación toma significatividad y transcendencia pues permite mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de dos vías cerebrales: (1) los procesos atencionales y (2) la influencia del medio. De este modo los docentes obtendrán, por un lado, una herramienta para detectar qué procesos psicológicos o cerebrales interfieren con el aprendizaje al producir conductas disruptivas en el niño y, por otro, una respuesta a las características individuales y del entorno del mismo (Barberá, 2015; Barberá, 2016; Caballero, 2017; Sousa, 2014). Por esta razón no se debe olvidar que el fin de este campo científico es conseguir la mentalización de los educadores en cuanto a la idea de que:

(...) lo que enseña tiene la capacidad de cambiar los cerebros de los niños en su física y química, su anatomía y su fisiología, haciendo crecer una sinapsis o eliminando otras y conformando circuitos neuronales cuya función se expresa en la conducta. (Mora, 2013, p. 28)

En definitiva, el cambio de la mentalidad del docente produce una transformación en su metodología que conlleva una modificación de la conducta del niño, debido al ambiente que lo rodea y que influye en él de una manera negativa en el desarrollo normal de su cerebro (Stamm, 2018). Por esta razón, el objeto de estudio de esta investigación es exponer la efectividad de metodologías adaptables, basadas en la neuroeducación, en el comportamiento de un grupo de alumnos de Educación Infantil (EI).

Los frenos del cerebro: el autocontrol

Para conseguir este objetivo se utiliza una metodología adaptable basada en la mejora del autocontrol del alumnado a través de la respiración y el control de impulsos. El desarrollo del autocontrol conlleva una mejora en la gestión de los impulsos, en la autorregulación emocional, en la planificación o en la autoconciencia, los cuales son esenciales para el bienestar del ser humano y se encuentran en plena consonancia con un

aprendizaje significativo por y para la vida (Avia, 1984; Buiza, 1991; Guillén, 2013).

Se puede describir el autocontrol como “los frenos del cerebro”. Baumeister y Vohs (2007) explican que diversos autores han creado una analogía entre el autocontrol y un músculo, de este modo razonan que la fuerza de voluntad para controlar los impulsos se puede agotar si se usa en exceso como consecuencia del descenso de los niveles de glucosa en sangre, pero, a su vez, puede fortalecerse a largo plazo con la práctica adecuada (Gallant, 2016; Muraven, 2011). Para ello es necesario una serie de técnicas como la auto observación o los contratos de contingencia que ayuden al niño a discriminar correctamente cuando su conducta se ajusta o aparta de las normas establecidas (Kanfer y Grimm, 1980).

La relajación también aporta un recurso para la mejora de la autoconciencia y el autocontrol, pudiéndose llevar a cabo de muchas maneras; siempre que el sujeto sea consciente de su propia actuación. Esta conciencia de sí mismo produce cambios en la mentalidad del niño y en su forma de actuar, ya que abandona los impulsos que suelen ser responsables de conductas disruptivas, para tomar decisiones de forma consciente. De esta forma no sólo se regula la respuesta física sino también el aspecto psicológico de la misma, produciendo cambios neurológicos en el alumno (Davidson et al., 2003; Turakitwanakan, Mekseepralard y Busarakumtragul, 2013). De este modo se consigue desarrollar una de las competencias principales marcadas en el currículum actual que es “aprender a aprender” y cuya base fundamental es la consciencia del “autoaprendizaje” (Bluth et al., 2016; Flook, Goldberg, Pinger y Davidson, 2015; López-González, 2013; Schonert-Reichlet et al., 2015)

Método

El estudio presentado toma la perspectiva cualitativa como un modelo de investigación educativa crítica que permite explorar, analizar, describir e interpretar el objeto de estudio (Ortiz, Almazán, Peñaherrera y Cachón, 2014). Asimismo, se desarrolla bajo situaciones naturales, estudiando los fenómenos desde su contexto natural en los términos que los alumnos manifiestan (Edel y Ramírez, 2006). Por ello, se valora el impacto de la intervención en función del grado de cambio producido por las acciones diseñadas (Greenwood, 2000; Mustaca, 2015), respondiendo así a la pregunta principal: ¿Pueden corregirse las conductas disruptivas en el aula a través de metodologías adaptables basadas en la teoría neuroeducativa?

El propósito del estudio de caso no es representar el mundo, sino representar el caso [...]. Un caso no puede representar al mundo, pero sí [...] un mundo en el cual muchos casos se sienten reflejados. Un caso, y la narración que lo sostiene, no constituye una voz individual encapsulada en sí misma, al contrario, una voz puede en un instante

determinado, condensar las tensiones y los anhelos de otras muchas voces silenciadas. (Stake, 1994, p.245)

Por esta razón, se utiliza la observación no participante como recurso de interpretación dentro de un estudio de caso múltiple e instrumental (Simons, 2011; Vázquez, 2011), según las directrices básicas de una investigación Pretest- Intervención Posttest- y Retest (Martínez, 2011); asimismo, se toman diferentes tipos de registro como el registro descriptivo, listas de control y formatos de campo. Es importante señalar que, para evitar la reactividad en los alumnos y la expectativa en el observador, se lleva a cabo una desensibilización y adaptación previa a la presencia del investigador durante la semana anterior al inicio del estudio.

Participantes

En este estudio se trabaja con centros de EI dentro del plano micro de la situación actual. Se trata de una muestra no probabilística ya que, tras contactar con diversos colegios, se consigue trabajar con el que mayor nivel de innovación educativa presenta. El estudio se concreta en una de las aulas de 2º de EI (25 alumnos de 4 años), seleccionada de forma aleatoria y sin contaminación, pues el centro posee doble línea educativa.

Tabla 1

Distribución del alumnado

FASE	N	NIÑOS	NIÑAS
PRE- POST-	25	13	12
RETEST ^a	23	12	11

Nota: ^aSe produce una mortandad del 8%

Ningún niño está diagnosticado de necesidades educativas especiales, pero se observan dificultades en el cumplimiento de ciertos hábitos de autonomía, sobre todo en la resolución de conflictos ligados al material del aula.

Instrumentos

Inicialmente se pretende conocer en profundidad los rasgos del contexto, buscando información de las características personales del alumnado y de su forma de actuar, analizando su nivel de autocontrol en el aula. Para llevar a cabo dicho fin se hace uso de la investigación cualitativa mediante la planificación de diversas fases de actuación (Cardona, Jaramillo y Soriano, 2019; Gómez y Nery, 2019; López, 2009).

En la primera fase de exploración y planificación, se analizan el marco teórico y legislativo, así como las características del contexto de la comunidad educativa (elección del centro educativo y elaboración de los permisos pertinentes para la entrada en el escenario). Gracias a los datos

obtenidos se seleccionan los ítems de la tabla de registro (Caballero, 2017) y los estímulos neuroeducativos necesarios para la evaluación y mejora del alumnado. Señalar que la categorización de los ítems corresponde a las variables que influyen en el aprendizaje (Tabla 2) y que han sido observadas en numerosos estudios:

- *Variables físicas:* La falta de un descanso óptimo, junto con una alimentación inadecuada, hace a los niños “más insensatos” (Caballero, 2017, p. 118), más emocionalmente frágiles, menos capaces de mantener la concentración y más vulnerables emocionalmente (Hirshkowitz et al., 2015; Prados y Muñoz, 2015). Un buen descanso aporta oxígeno al cerebro optimizando su funcionamiento, generando, a su vez, una respuesta rápida de los neurotransmisores que intervienen en los procesos atencionales, reorganizando los datos captados, favoreciendo el recuerdo y el nuevo aprendizaje, y mejorando la creatividad. Asimismo, Baras (2014) señala que una nutrición apropiada es determinante para el aprendizaje significativo, debido a que el organismo necesita estar preparado para captar la información, tanto externa como interna, y adaptarse para dar respuesta. Todo ello previene la aparición de conductas disruptivas debido al estrés e impulsa un estado de ánimo favorable para el aprendizaje (Caballero, 2017).
- *Variables conductuales:* El lenguaje corporal moldea la identidad de los individuos, ya que el estado mental está influido por la forma de moverse y por la postura que se adopta (Cuddy-Keane, 2010; Rulicki, 2011). El hecho de hacerlo de una forma determinada modifica la percepción que los otros tienen y la que uno tiene de sí mismo.
- *Variables afectivo-emocionales:* Mora (2013, citado en Caballero, 2017) sostiene que las emociones son un factor decisivo en el aprendizaje, ya que son la base de la motivación por aprender. Si entendemos la educación como un proceso de aprendizaje para la vida, la educación emocional resulta imprescindible, ya que contribuye al bienestar personal y social. La neurociencia ha demostrado que las emociones mantienen la curiosidad, nos sirven para comunicarnos y son imprescindibles en los procesos de razonamiento y toma de decisiones, forjando que los procesos emocionales y cognitivos sean inseparables (Damasio, 1994).
- *Variables sociales:* La teoría social de Bandura (1999) indica que las personas son reactivas a las influencias de la interacción con los iguales. La influencia que ejerce el ambiente y las conductas que lo rodean pueden afectar a la forma de pensar y a las propias creencias (Meece, Anderman y Anderman, 2006). El descubrimiento de las neuronas espejo resulta trascendental en este sentido, ya que dichas neuronas motoras permiten exponer cómo se transmite la cultura, a través del aprendizaje por

imitación y el desarrollo de la empatía qué es lo que nos hace realmente humanos (Guillén, 2013). El aprendizaje del comportamiento cooperativo emerge conviviendo en una comunidad en la que prevalece la comunicación, siendo un deber y un derecho la actuación individual y cooperativa dentro del grupo o sociedad.

- *Variables cognitivas:* El cerebro es capaz de vincular la nueva información con la ya conocida. Se aprende mejor y de forma más rápida cuando se conecta la información novedosa con los esquemas de conocimiento previos y es mediante la adquisición de toda una serie de automatismos el cómo se memoriza. Las FE comprenden los procesos mentales que permiten al niño realizar cualquier tipo de tarea y desenvolverse de una forma óptima en su entorno (Caballero, 2017; Willingham, 2011).

En la segunda fase de recogida y análisis de la información se lleva a cabo el trabajo de campo, para el cual se recoge la información pertinente, principalmente, mediante el uso de tres técnicas: (1) observación no participante; (2) grupos focalizados con los miembros del equipo educativo implicados en el estudio; (3) evaluación continua del alumnado a través del análisis de datos con programas estadísticos y un diario de investigación.

Posterior, se da paso a la tercera fase de ejecución y retirada del escenario, en la cual se interviene utilizando los estímulos seleccionados para esta población.

Para finalizar, en la cuarta fase de evaluación, se realiza una reflexión crítica y comparativa sobre la información recogida durante los tres momentos de evaluación del estudio de caso múltiple. Gracias a los datos obtenidos se elabora un informe descriptivo con posibles propuestas de mejora en las actuaciones futuras del equipo docente aplicando esta metodología.

Tabla 2

Variables en forma de ítems de registro

VARIABLES	ÍTEMS
FÍSICAS	<ul style="list-style-type: none"> – Expresión facial – Movimientos involuntarios o repetitivos (tics, bostezos, balanceo...)
CONDUCTUALES	<ul style="list-style-type: none"> – Expresión corporal (postura y lenguaje no verbal) – Espacio interpersonal (invasión del espacio de los compañeros o permitiendo que invadan el propio) – Fijación de la mirada
AFECTIVO-EMOCIONALES	<ul style="list-style-type: none"> – Respuesta a una negativa (frustración en forma de llanto o agresividad) – Reacciones afectivas
SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> – Cumplimiento de las normas del aula – Respeto hacia los compañeros
COGNITIVAS	<ul style="list-style-type: none"> – Atención – Participación – Retroalimentación hacia el profesor

Procedimiento

Gracias a los datos obtenidos en las dos primeras fases y partiendo de los conocimientos previos del alumnado a través del trabajo de campo, se presenta un banco de estímulos neuroeducativos de forma degradada durante cuatro semanas. El área principal de los estímulos presentados se refiere a la autorregulación a través del control de la respiración, ya que a través de ella se toma conciencia del propio cuerpo y de las respuestas motoras asociadas, evitando conductas disruptivas y mostrando autocontrol en sus acciones. Por otra parte, desde una perspectiva cognitiva, la concentración en la respiración impide el desarrollo y mantenimiento de pensamientos y conductas obsesivo-compulsivas (Almeida y Viana, 2013; Everly, 1989).

Para explicar esta idea a los niños y hacerles partícipes de su autocontrol, desde todas sus perspectivas, se les explica el funcionamiento del cerebro y cómo cambia durante situaciones de nerviosismo, tensión o malestar (Barberá, 2016), para ello se utiliza el "Frasco de la calma" del método Montessori (2003). Tras conversar acerca de lo que ellos hacen para aliviar ese malestar, se llega a la conclusión de que para estar tranquilos se debe respirar controladamente. Para crear mayor conciencia de esa toma de oxígeno se sitúa una vela frente a ellos, de tal manera que pueden experimentar como al espirar la llama se debilita, "baila" o incluso se apaga debido al aire expulsado.

Para Marina (2011) lo primero que se debe educar son los deseos por aprender. Por esta razón se apoya la intervención con diversas técnicas de motivación y autorregulación que presentan un condicionamiento operante como, por ejemplo, el "semáforo del comportamiento" (Avia, 1984; Buiza, 1991; Guillén, 2013).

El último paso de la intervención conlleva el desvanecimiento gradual del estímulo directo, de tal modo que la intervención del docente se va eliminando de forma paulatina, proporcionando libertad de acción al niño en su propia regulación de impulsos. De esta forma, el estímulo neuroeducativo queda sólo "bajo el control de los esfuerzos que se producen de forma natural en el medio y el alumno" (Sheldon, 1982, citado en Bueno, 2016).

Finalmente, durante la última semana del estudio, se observan las conductas individuales de cada alumno sin contaminar la muestra debido a las actuaciones del observador externo. Repitiendo esta evaluación durante el Retest, un año después.

Resultados

Se confirma que, a través de una metodología adaptable, configurada por breves estímulos neuroeducativos en el medio escolar, se reducen el

número de conductas disruptivas en el aula, creando un adecuado ambiente entre iguales. Además, se logra mantener a lo largo del tiempo como se comprueba en el estudio longitudinal. Esto se debe a que, desde un punto de vista global, se generan cambios significativos en diversos ítems de una forma generalizada en el aula, afectando de forma positiva a las variables del aprendizaje:

- Movimientos controlados sin invadir el espacio interpersonal de los compañeros (reducción de conductas de invasión del espacio a un 16% global), presentando menos movimientos involuntarios (sólo el 28% de los casos presenta signos de nerviosismo o fatiga).
- Cumplimiento de las normas del aula durante la asamblea junto con una participación activa en las actividades (mejora en un 47% de los casos), sin signos de burla hacia los compañeros (sólo un 8% de los casos mantiene este tipo de conductas).
- Mayor atención a las explicaciones a través de una mirada focalizada en la actividad, reforzando al tutor con ejemplos o afirmaciones (participación activa en las actividades de clase en un 68% de los casos).
- Mayor control de la frustración, especialmente en los casos de llanto (reducción de la frustración ante un condicionamiento operante negativo en un 28% de forma global).

Sin embargo, lo que más llama la atención es la existencia de otro tipo de cambios en la conducta de los participantes debido a la adaptación de la intervención a sus necesidades (Figura 2).

Uno de los casos más específicos de mejora en las variables cognitivas y conductuales, es el desarrollo del lenguaje oral a través del control de la ansiedad que provoca hablar en público. Uno de los niños presentaba una afección en el habla de articulación (ceceo) y, cuando era consciente de ello, entraba en un estado de nerviosismo que lo empujaba, de forma inconsciente, a cecear de forma marcada. A la semana siguiente de presentar el estímulo, durante su participación en la Asamblea, respiraba controladamente antes de hablar, lo repetía las veces necesarias durante su actuación y lograba evitar el error fonético hasta su ausencia total.



Figura 2. Cambios más significativos en la conducta del alumnado

Otro caso relevante, en este caso de las variables afectivo-emocionales y sociales, es el de una niña que presentaba gran agresividad hacia el resto de sus compañeros, debido a las variables independientes del hogar. Ante todas las situaciones de interacción con sus iguales, bien en el recreo o dentro del aula, repetía respiraciones controladas para gestionar su ira mientras tensaba y relajaba todo su cuerpo. Gracias a esto, la niña en el presente logra interaccionar con sus compañeros evitando el aislamiento social que ella misma se auto infligía.

De forma más aislada, con el resto de los niños, se observa una adaptación y mejora de las variables cognitivas en un alumno de nacionalidad extranjera que se encontraba en la etapa de "escritura silábica" en la que, al existir una correspondencia entre sonido y sílaba, confundía las letras de ambos idiomas. Se comprueba, en la fase final de este estudio, que el niño de forma autorregulada, hace uso de la técnica respiratoria para presentar una mayor concentración durante los ejercicios de lectoescritura.

Asimismo, se da el caso de otros dos alumnos que practican el control de sus emociones cuando la maestra u otra persona de la comunidad educativa les inducen algún tipo de condicionamiento operante negativo. Ambos tratan de evitar su reacción ante la frustración, en la mayoría de las ocasiones en forma de llanto, para adaptar su conducta y evitar que el resto de sus compañeros se burlen de ellos, logrando mejorar así las variables sociales y afectivo-emocionales.

En el caso de las variables físicas se explica a los niños la importancia del control de la respiración. Se expone su utilidad como técnica de relajación antes de acostarse y como liberación del cuerpo. Así, junto con los ejercicios de tensión y relajación de los músculos, se les muestra la utilidad que tienen cuando sienten que no pueden o les cuesta dormir. Además, junto a la importancia de dormir bien, se les informa de la importancia de comer de forma saludable, para que el cerebro pueda

eliminar lo que no necesita y se pueda preparar para un nuevo día de aprendizajes y aventuras en el colegio. Sin embargo, acceder o intervenir sobre estas variables es difícil ya que dependen, fundamentalmente, de los hábitos y normas familiares; por consiguiente, no se encuentran cambios significativos en las mismas (Forés y Bueno, 2018; Miller y Dollard, 1941).

Se debe hacer constancia en que todos estos datos revelan un cambio en la autopercepción de las capacidades de los alumnos, proporcionándoles mayor seguridad. De este modo se produce un aumento en la atención e interés de los niños objeto de estudio, mostrando mayor deseo de participación tanto grupal como individualmente en las tareas diarias sin signos de miedo a errar o a *hacer el ridículo* mejorando sus FE y su autoestima.

Discusión

En la actualidad, diversas investigaciones afirman que metodologías adaptables, como las que se han presentado, desarrollan destrezas en el razonamiento complejo, mejoras en las funciones cognitivas y en la autoimagen de los participantes, e incluso, en aquellos alumnos con TDAH (Betegón, Urchegui e Irurtia, 2018; Howard-Jones, 2011; Marambio, 2017; Salas-Silva, 2008).

Este estudio aporta ideas que implican un trabajo diario y constante por parte del educador, quien deberá ser el mayor apoyo y guía para hacer partícipes a los niños en su aprendizaje, promocionando la competencia de “aprender a aprender” y vinculando lo que se aprende con lo que se hace.

Estas actividades se elaboran con un fin educativo, pero como un medio lúdico para evitar la desconexión de los alumnos en su realización. El juego simbólico adquiere gran importancia y ayuda a los docentes a elaborar actividades innovadoras teniendo como base sus conocimientos previos.

El presente proyecto muestra limitaciones para un estudio completo, en concreto, en cuanto a la comparativa con un grupo experimental. Sin embargo, mediante investigaciones y recursos bibliográficos es posible relacionar las conductas y respuestas obtenidas, comparándolas con otras investigaciones en las que sí se cuenta con este factor. Por ejemplo, en uno de los estudios con niños con TDAH, se descubre que el entrenamiento de la memoria a través de estímulos neuroeducativos se transfiere, satisfactoriamente, a áreas de la conducta que no son objetivos del entrenamiento, como sucede en la intervención llevada a cabo durante este programa. De esta forma se produce una mejora en las destrezas de razonamiento complejo y la reducción de los síntomas de TDAH (García, 2009 Guillén, 2017; Klingberg et al., 2005).

Se debe subrayar la importancia de que sea el propio niño el ejecutor de su cambio a través de ejercicios controlados y delimitados por sus acciones conscientes; gracias a ello se ha conseguido transformar el aprendizaje implícito en explícito como resultado de la presencia de un pensamiento

crítico hacia sus conductas y las consecuencias de las mismas (Chrobak, 2017; García, 2009; Latinjak, 2014).

Asimismo, todos los participantes de la comunidad educativa, especialmente la tutora del aula, perciben una mejora en la cantidad y calidad de las interacciones positivas entre el alumnado, ya sea con el resto de sus iguales durante la clase, en el recreo o con el profesorado. Este hecho coincide con los resultados obtenidos en investigaciones donde se señala la necesidad de un entendimiento común y una comunicación eficaz entre todos los agentes implicados en la educación del niño (Arnett, MacDonald y Pennington, 2013; DuPaul y Stoner, 2011; Willoughby, Pek y Greenberg, 2012).

No obstante, señalar que de acuerdo con otros estudios previos no se encuentran diferencias entre sexos, este hecho puede deberse a que las diferencias entre género dentro del ámbito social y emocional, no se aprecian de forma evidente en etapas tempranas a la adolescencia (Almeida y Viana, 2013; Dougherty et al., 2013; Egger y Angold, 2006; Penosa, 2017; Spence, Rapee, McDonald e Ingram, 2001; Walker, 2016).

En definitiva, la neurociencia y el contexto social actual ofrecen una herramienta poderosa sobre cómo aprenden los alumnos, sus estilos de aprendizaje y sus capacidades cognitivas implicadas. Por esta razón, la neuropsicología y las neurociencias aportan grandes avances en la comprensión del desarrollo humano y del aprendizaje, como demuestran las escuelas alternativas actuales (Carballo y Portero, 2018; Forés y Lligoiz, 2009; Howard-Jones, 2011; Ortiz, 2009).

Referencias

- Almeida, J. P., y Viana, V. (2013). Adaptação da escala de ansiedade pré-escolar de S. Spence. *Psicologia, Saúde y Doenças*, 14(3), 470-483.
- Arnett, A. B., MacDonald, B., y Pennington, B. F. (2013). Cognitive and behavioral indicators of ADHD symptoms prior to school age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(12), 1284-1294. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/jcpp.12104>
- Avia, M. D. (1984). Técnicas cognitivas y de autocontrol. En J. Mayor y F. J. Labrador (Eds.), *Manual de modificación de conducta* (pp. 230-260). Madrid: Alhambra.
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Baras, M. (2014). Un análisis de la nutrición como factor básico para el aprendizaje. Panorama y discusiones más resaltantes. *Revista Científica Eduser*, 1(1), 73-79.
- Barberá, J. P. (2015). *Dime cómo es mi mente y te diré cómo aprendo: Neuroeducarse para aprender a aprender* [PDF]. Recuperado de <http://bit.ly/2luPhk4>

- Barberá, J. P. (2016). *Estrategias docentes para comenzar un neurocurso educativo* [PDF]. Recuperado de <http://bit.ly/2cileWy>
- Baumeister, R. F., y Vohs, K. D. (2007). Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 115-128. doi: 10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x
- Betegón, E., Urchegui, P., e Irurtia, M. J. (2018). *Neuroeducación, funciones ejecutivas y autocontrol en educación infantil*. X Congreso Internacional de Psicología y Educación (vol. 3). Logroño, España.
- Blakemore, S. J., y Frith, U. (2000). *The implications of recent developments in neuroscience for research on teaching and learning*. Exeter: TLRP.
- Bluth, K., Campo, R. A., Pruteanu-Malinici, S., Reams, A., Mullarkey, M., y Broderick, P. C. (2016). A school-based mindfulness pilot study for ethnically diverse at-risk adolescents. *Mindfulness*, 7(1), 90-104.
- Bueno, D. (2016). Cerebroflexia. *El arte de construir el cerebro*. Barcelona: Plataforma.
- Buiza, J. J. (1991). *Modificación de la conducta problemática*. Málaga: Aljibe.
- Caballero, M. (2017). *Neuroeducación de profesores y para profesores. De profesor a maestro de cabeza*. Madrid: Pirámide.
- Carballo, A., y Portero, M. (2018). *10 ideas clave. Neurociencia y educación. Aportaciones para el aula*. Barcelona. Graó.
- Carballo-Márquez, A. (2017). Favoreciendo mentes curiosas a través del trabajo por proyectos. *Harvard Deusto Learning & Pedagogics*, 11, 22-29.
- Cardona, S. A., Jaramillo, S., y Soriano, V. (2019) Validez y fiabilidad e un instrumento para una metodología de evaluación de competencias. En J. Mendoza y N. S. Esparragoza (Coords.) *Educación: Aportaciones metodológicas* (pp. 14-30). Méjico: Universidad Estatal de Oriente, A.C.
- Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e031. doi: 10.24215/23468866e031
- Cuddy-Keane, M. (2010). Narration, navigation, and non-conscious thought: Neuroscientific and literary approaches to the thinking body. *University of Toronto Quarterly*, 79(2), 680-701.
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., ... Sheridan, J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65(4), 564-570. doi: 10.1097/01.PSY.0000077505.67574.E3
- Dougherty, L. R., Tolep, M. R., Bufferd, S. J., Olino, T. M., Dyson, M.,

- Traditi, J., Klein, D. N. (2013). Preschool anxiety disorders: comprehensive assessment of clinical, demographic, temperamental, familial, and life stress correlates. *Journal of Clinical Child y Adolescent Psychology*, 42(5), 577-589.
- DuPaul, G. J., y Stoner, G. (2011) *ADHD in the Schools, third edition: Assessment and intervention strategies*. Nueva York: The Guilford Press.
- Edel, R., y Ramírez, M. S. J. (2006). Construyendo el significado del cuidado ambiental: Un estudio de caso en educación secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 52-70.
- Egger, H. L., y Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 313-337. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01618.x
- Everly, G. S. (1989). *The plenum series on stress and coping. A clinical guide to the treatment of the human stress response*. Nueva York: Plenum. doi: 10.1007/978-1-4613-0741-9
- Flook, L., Goldberg, S.B., Pinger, L., y Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44-51. doi: 10.1037/a0038256
- Forés, A., y Bueno, D. (2018). 5 principios de la neuroeducación que la familia debería saber y poner en práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 13-25. doi: 10.35362/rie7813255
- Forés, A., y Ligoiz, M. (2009). *Descubrir la neurodidáctica: Aprender desde, en y para la vida*. Barcelona: UOC.
- Gallant, S. N. (2016). Mindfulness meditation practice and executive functioning: Breaking down the benefit. *Consciousness and Cognition*, 40, 116-130. doi: 10.1016/j.concog.2016.01.005.
- García, E. (2009). Aprendizaje y construcción del conocimiento. En C. López y M. Matesanz (Eds.) *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad* (pp.21-44). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gardner, H. (1983). *Frames of the mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books. doi: 10.1002/pam.4050030422
- Gardner, H., y Moran, S. (2006). The science of multiple intelligences theory: A response to Lynn Watherhouse. *Education Psychologist*, 41(4), 227-232. doi: 10.1207/s15326985ep4104_2
- Gómez, D. C. P., y Nery, R. L. M. (2019) La investigación cualitativa: un camino para interpretar los fenómenos sociales. En J. Mendoza y N. S. Esparragoza (Coords.) *Educación: aportaciones metodológicas* (pp.85-101). Méjico: Universidad Estatal de Oriente, A.C.
- Greenwood, D. J. (2000). De la observación a la investigación-acción

- participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas. *Revista de Antropología Social*, 9, 27-49.
- Guillén, J. C. (2013) Autocontrol: Un camino directo hacia el bienestar [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://escuelaconcerebro.wordpress.com>
- Guillén, J. C. (2017). *Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica*. Madrid: CreateSpace.
- Hirshkowitz, M. I., Whiton, K., Albert, S. M., Alessi, C., Bruni, O., DonCarlos, L., y Neubaue, D. N. (2015). National Sleep Foundation's sleep time duration recommendations: Methodology and results summary. *Sleep Health*, 1(1), 40-43. doi: 10.1016/j.sleh.2014.12.010.
- Howard-Jones, P. (2011). *Investigación neuroeducativa. Neurociencia, educación y cerebro: De los contextos a la práctica*. Madrid: La Muralla.
- Huot, R. L., González, M. E., Ladd, C. O., Thirvikraman, K. V., y Plotsky, P. M. (2004). Foster litters prevent hypothalamic-pituitary-adrenal axis sensitization mediated by neonatal maternal separation. *Psychoneuroendocrinology*, 29(2), 279-289.
- Kanfer, F. H., y Grimm, L.G. (1980). Managing clinical change. *Behavior Modification*, 4(4), 419-444. doi: 10.1177/014544558044001,0.68.
- Klingberg, T., Fernll, E., Olesen, P. J., Johnson, M., Gustafsson, P., Dahlstrom, K., ... Westerberg, H. (2005). Computerized training of working memory in children with ADHD – A randomized, controlled trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44(2), 177-186.
- Latinjak, A. T. (2014) Aprendizaje implícito y explícito: entre el hacer y el comprender. En V. López-Ros y J. Sargatal (Eds.) *El aprendizaje de la acción táctica* (pp.59-85). Girona: Diversitas.
- López, F. (2009). *Fases y proceso de la investigación cualitativa* [PDF]. Recuperado de <https://www.researchgate.net/>
- López-González, L. (2013). Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula: Aplicaciones, eficacia y acciones formativas). *ISEP*, 4, 26-32.
- Luria, A. R. (1990). *Emergence and transition (selection from cognitive development: Its social and cultural foundations)*. Toronto: University of Toronto Press.
- Marambio, C. A. (2017). Estrategias para estimular competencias cognitivas superiores en estudiantes universitarios. *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales*, 38, 107-123.
- Marina, J. A. (2011). *El cerebro infantil: La gran oportunidad*. Barcelona: Ariel.
- Martínez, P. C. (2011). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica*

- Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., y Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.
- Merzenich, M. M., y Syka, J. (2005). Plasticity and signal representation in the auditory system. Nueva York: Springer.
- Miller, N. E., y Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. New Haven: Yale University Press.
- Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica, aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Morton, J., y Frith, U. (1995). Causal modeling: A structural approach to developmental psychopathology. En D. Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.), *Manual of Developmental Psychopathology* (pp. 357-390). Nueva York: Wiley.
- Muraven, M. (2011). Building self-control: Practicing self-control leads to improved self-control performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(2), 465-468. doi: 10.1016/j.jesp.2009.12.011
- Mustaca, A. E. (2015). Análisis experimental del comportamiento y neurociencias. *Acta Colombiana de Psicología*, 10, 7-22.
- Ortiz, A. M., Almazán, L., Peñaherrera, M., y Cachón, J. (2014). Formación en TIC de futuros maestros desde el análisis de la práctica en la Universidad de Jaén. *Revista de Medios y Educación*, 44, 127-142. doi: 10.12795/pixelbit.2014.i44.09
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza.
- Pascual-Leone, A., Fernández, A., y Bartrés-Faz, D. (2019). *El cerebro que cura*. Barcelona: Plataforma.
- Penosa, P. (2017). *Ansiedad en preescolares: Evaluación y factores familiares* [Tesis Doctoral]. Universidad Miguel Hernández de Elche, Comunidad Valenciana, España.
- Prados, M. A. H., y Muñoz, J. S. A. (2015). La participación de las familias en la educación escolar. *Revista Complutense de Educación*, 6(23), 799-801.
- Reig, R. (2019). *El cerebro infantil. Los secretos del desarrollo cognitivo*. Barcelona: RBA.
- Rulicki, S. (2011). *Comunicación no verbal. Cómo la inteligencia emocional se expresa a través de los gestos*. Buenos Aires: Granica.
- Salas-Silva, R. E. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Bogotá: Coop. Editorial Magisterio.
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: a dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1), 6-

22. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lwalor, M. S., Abbot, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., y Diamons, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-56. doi: 10.1037/a0038454.
- Secadas, F. (1988). *Escala observacional del desarrollo*. Madrid: TEA Ediciones.
- Sheldon, B. (1982). *Behavior modification*. Londres: Tavistock.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sousa, D. A. (2014). *Neurociencia educativa: Mente, cerebro y educación*. Madrid: Narcea.
- Spence, S. H., Rapee, R., McDonald, C., e Ingram, M. (2001). The structure of anxiety symptoms among preschoolers. *Behaviour research and therapy*, 39(11), 1293-1316. doi: 10.1016/S0005-7967(00)00098-X
- Stake, R. (1994). Case studies. En N. Y. Denzine y S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Londres: Sage.
- Stamm, J. (2018). *Neurociencia infantil. El desarrollo de la mente y el poder del cerebro de 0 a 6 años*. Madrid: Narcea.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1177/001698628703100112
- Szucs, D., y Goswami, U. (2007). Educational neuroscience: Defining a new discipline for the study of mental representations. *Mind, Brain and Education*, 1(3), 114-127. doi: 10.1111/j.1751-228X.2007.00012.x
- Tokuhamma-Espinosa, T. (2011). *Mind, brain, and education science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. Nueva York: Norton.
- Tottenham, N., Hare, T. A., Quinn, B. T., McCary, T. W., Nurse, M., Gilhooly, T., ... Thomas, K. M. (2010). Prolonged institutional rearing is associated with atypically large amygdale volume and difficulties in emotion regulation. *Developmental Science*, 13(1), 46-61. doi: 10.1111/j.1467-7687.2009.00852.x.
- Turakitwanakan, W., Mekseepralard, C., y Busarakumtragul, P. (2013). Effects of mindfulness meditation on serum cortisol of medical students. *Journal of the Medical Association of Thailand*, 96(1), 90-95.
- Vázquez, R. (2011). *Investigar con estudio de caso la dirección escolar*. Málaga: Aljibe.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Walker, M. A. (2016). *Social and emotional functioning and academic*

- skills in preschool: Attention problems, anxiety and adaptability* [Tesis Doctoral]. Universidad de Alberta, Alberta, Canadá.
- Willingham, D. (2011). *¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela?* Barcelona: Graó.
- Willoughby, M. T., Pek, J., y Greenberg, M. T. (2012). Prent-reported attention deficit/hyperactivity symptomatology in preschool-aged children: Factor structure, developmental change and early risk factor. *Journal of abnormal child psychology*, 40(8), 1301-1312.
- Wilson, G. T., y O'Leary, K. D. (1980). *Principles of behavior therapy*. Nueva York: Prentice Hall. doi: 10.1002/1520-6807(198101)
- Ybarra, O., Burnstein, E., Winkielman, P., Keller, M. C., Manis, M., Chan, E., y Rodriguez, J. (2008). Mental exercising through simple socializing: Social interaction promotes general cognitive functioning. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(2), 248-259.

Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos

Álvaro CHAPARRO SAINZ
María del Mar FELICES DE LA FUENTE

Datos de contacto:

Álvaro Chaparro Sainz
Universidad de Málaga
alvaro.chaparro@uma.es

M^a del Mar Felices de la Fuente
Universidad de Almería
marfelices@ual.es

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación busca conocer las percepciones del alumnado en torno al concepto de patrimonio, así como en relación con las posibilidades didácticas que ofrece este recurso en los contextos educativos, en aras a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior. Para ello, hemos realizado un estudio exploratorio de carácter mixto, tanto cuantitativo como cualitativo, desde el paradigma interpretativo, a través de un cuestionario validado por expertos, con validación aceptable, cuyos resultados han sido analizados con el paquete informático SPSS v25.0. La muestra participante en este estudio ha sido el alumnado de la asignatura “Didáctica del Patrimonio y de la cultura andaluza”, que se cursa en la Universidad de Málaga en el último curso del Grado en Educación Primaria. Los datos obtenidos nos revelan una valoración muy positiva por parte del alumnado hacia el uso del patrimonio en las aulas, si bien nos muestran un desconocimiento notable a nivel de contenidos, de dominio metodológico y estrategias didácticas, facetas todas ellas en las que demandan una mayor formación al profesorado universitario. Los futuros docentes manifiestan, por tanto, dificultades respecto a cómo enseñar y trabajar el patrimonio en el aula, circunstancia que, consideramos, debería ser tomada en cuenta para transformar nuestras prácticas educativas universitarias.

PALABRAS CLAVE: Educación Patrimonial; Formación inicial del profesorado; Educación Superior; Metodologías activas de aprendizaje; Ciencias Sociales.

Perceptions of teachers in initial training about the use of heritage in educational contexts

ABSTRACT

The main objective of this research is to know the students' perceptions about the concept of heritage and about the didactic possibilities that this resource offers in educational contexts to improve teaching-learning processes in Higher Education. For this, we have carried out an exploratory study, from the interpretative paradigm, based on a mixed, quantitative and qualitative research methodology. The instrument used for data collection has been a questionnaire validated by experts, with acceptable validation, and the results have been analyzed with the SPSS v25.0 software package. The sample participating in this study has been the students of the subject "Didactics of the Andalusian Culture and Heritage", which is being studied at the University of Malaga in the last year of the Primary Education Degree. The results obtained reveal a very positive assessment on the part of the students towards the use of heritage in the classrooms. However, they show a notable lack of knowledge in terms of content, methodological mastery and didactic strategies, all of them facets in which they demand more training. Future teachers therefore express difficulties regarding how to teach and work heritage in the classroom, a circumstance that, we consider, should be taken into account to transform our university training practices.

KEYWORDS: Heritage Education; Teacher training; Higher Education; Active Learning Methodologies; Social Sciences.

Introducción¹

Un reciente estudio de las asignaturas que, a escala nacional, componen los planes de estudios en el Grado en Educación Primaria, concluía la escasa presencia del patrimonio en la formación inicial de los futuros maestros y maestras (Fontal, Ibáñez, Martínez y Rivero, 2017). Según la investigación, de manera general, dicha formación se concentra en asignaturas optativas, preferentemente en universidades públicas, lo que supone, según los autores, que el alumnado que no opta por estas materias no tendrá ningún contacto con los contenidos patrimoniales y, en menor medida, con su didáctica.

¹ Este trabajo es resultado del proyecto de investigación PGC2018-094491-B-C33, subvencionado por el Ministerio de Ciencia, Universidades e Innovación de España, cofinanciado con fondos FEDER.

Según la CRUE (Conferencia de Rectores de Universidades Españolas), únicamente trece universidades públicas, lo que representa el 17,1% de la totalidad (Tabla 1), imparten una asignatura relacionada con estos contenidos, de las cuales once las ofertan en el último curso del grado, generalmente con carácter optativo, mientras que dos de ellas, ofertan la asignatura en el primer curso de la titulación.

Tabla 1

Oferta académica de asignaturas relacionadas con el Patrimonio².

Universidad	Grado en Educación Primaria	Asignatura Patrimonio	Total	%
Privada	Si	No	19	25
	No	No	7	9,3
Pública	Sí	Sí	13	17,1
		No	26	34,2
	No	No	11	14,4
Total			76	100%

En este contexto formativo, el Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga ofrece a su alumnado una asignatura optativa denominada “Didáctica del Patrimonio y de la cultura andaluza”, lo que implica para su alumnado una oferta que, según los datos, resulta atípica con respecto al resto de la geografía académica española. De hecho, si los resultados se analizan según las Comunidades Autónomas, el dibujo resultante de las universidades que imparten una asignatura centrada en patrimonio sería el siguiente: Andalucía, 3; Cataluña, 3; Asturias, 1; Castilla-León, 1; Galicia, 1; Madrid, 1; Murcia, 1 y Navarra, 1. En el caso de Málaga, esta oferta formativa sobre Patrimonio forma parte de las materias optativas (Módulo de Optatividad "B", conformado por 24 créditos de los que el alumnado elige, al menos, 6) que deben cursarse en cuarto curso, entre las que los estudiantes encuentran: *Biblioteca Escolar y Animación a la Lectura*, *Didáctica del Patrimonio y la Cultura Andaluza*, *El Mensaje Cristiano* y, finalmente, *Pedagogía y Didáctica de la Religión Católica*.

Durante el curso académico 2019-2020 se ofertarán tres grupos (A, B y C) para las dos primeras opciones (dos en turno de mañana y uno de tarde), mientras que para las otras dos asignaturas se ofertará solo un grupo. Una situación que viene a confirmar la realidad andaluza (Martínez,

² El estudio se ha realizado utilizando como único descriptor de búsqueda el término “patrimonio” en el título de la asignatura. No obstante, estos datos no difieren en grandes términos con los aportados por Fontal, Ibáñez, Martínez y Rivero (2017).

2016), dado que es la comunidad autónoma que ofrece un tratamiento más completo del patrimonio dentro de todos los ámbitos educativos, tanto en la educación obligatoria como en la superior (Fontal, Ibáñez, Martínez y Rivero; 2017).

En este sentido, la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo de Educación Primaria en Andalucía, se presenta como una legislación ampliamente concienciada con el patrimonio cultural (Martínez, 2016), otorgando una sensibilidad especial hacia las tradiciones y manifestaciones, dado que incluye más de doscientas menciones del término patrimonio. De este modo, junto a la legislación de Asturias, la Orden andaluza se erige como un reglamento concienciado y con un alto nivel de sensibilización para trabajar “con, desde y para el patrimonio” (Martínez, 2016:196).

Sin embargo, si nos dirigimos a la legislación que regula las enseñanzas del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga, recogida en la Orden ECI/3854/2007, observamos que las competencias específicas vinculadas con el módulo didáctico-disciplinar de “Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales” son las que siguen: Comprender los fundamentos y principios básicos de las ciencias sociales; Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural, reconociendo su importancia en la cultura andaluza; Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico y; por último, Conocer y comprender el hecho religioso en la configuración socio-cultural de Andalucía y valorar su intervención educativa. No se contemplan, por tanto, referencias expresas al patrimonio. Con todo, pese a esta paradoja, la Universidad de Málaga, como ocurre en Granada y en Jaén, ofrece a su alumnado una formación específica acorde a la realidad del curriculum de Educación Primaria.

En definitiva, como señalan Fontal, Ibáñez, Martínez y Rivero (2017), existe una escasez palpable en la oferta de asignaturas en torno al patrimonio en el ámbito universitario. Los futuros maestros y maestras se forman en universidades reguladas por leyes que han sido promulgadas con anterioridad a las normativas que se encuentran implantadas en las etapas educativas en las que van a ejercer su función docente. Este hecho, indefectiblemente, nos debería dirigir en los años venideros a una renovación de los textos reguladores de la Educación Superior, con objeto de lograr una mayor adecuación a la realidad pedagógica.

En el marco de la enseñanza actual en las etapas obligatorias y a tenor de diversas investigaciones, el patrimonio se ha revelado como una fuente fundamental para el conocimiento socio-histórico. Según los expertos, debe configurarse como un recurso clave para la comprensión de unos procesos educativos, de claro carácter social, que poseen un alto nivel de abstracción que complica su aprendizaje (Cuenca, 2003). En este sentido, como señala Cuenca (2014), la finalidad básica de la didáctica del patrimonio debería residir en facilitar al alumnado la comprensión de las

sociedades pasadas y presentes a través de fuentes principales, siendo los bienes patrimoniales los testigos fundamentales para este proceso.

De este modo, la configuración de una línea de trabajo dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales que capacite a los docentes para el desarrollo de la transposición didáctica de los contenidos patrimoniales y su integración en la práctica educativa, resulta imperativa como han señalado diversos autores (Prats, 1997; Hernández, Pibernat y Santacana, 1998; Pagès, 2000; Cuenca, 2003; Domínguez y López-Facal, 2014; Fontal e Ibáñez, 2015; Duarte-Piña y Ávila, 2015; Monteagudo y Oliveros, 2016; Aznar, Batista y Vidal, 2017; Moreno-Vera y Ponsoda-López de Atalaya, 2018; Chaparro, Martínez, Robles, Cespedosa, 2019; Alves y Pinto, 2019). Pese a estos notables esfuerzos, el problema, sin embargo, reside en las dificultades existentes para ubicar el patrimonio, de una manera clara, en el currículo escolar, dotándole de un planteamiento didáctico para su integración en el contexto escolar de manera definitiva (Prats, 2001; Ortuño, Molina, Ibáñez y Gómez, 2012). Más allá del caso andaluz, antes mencionado, el objetivo de los docentes de Ciencias Sociales debe ir encaminado a dar protagonismo al patrimonio, desde una perspectiva holística (Cuenca, 2014), en la práctica docente, de manera que deje de ser un elemento anecdótico en las aulas (Estepa, 2001).

No obstante, la actuación específica en el aula debe estar, consideramos, precedida de una investigación previa que nos aproxime a las concepciones que tanto el alumnado como el profesorado de las diferentes etapas poseen sobre el patrimonio. Recientes estudios han revelado la importancia de conocer las ideas previas o creencias de quienes han de seleccionar contenidos, establecer estrategias didácticas y evaluar en consecuencia, para así transformar las prácticas y adaptarlas a las necesidades detectadas (Cuenca, 2003; Estepa, Ávila y Ferreras, 2008; Jiménez, Cuenca y Ferreras, 2010; Estepa, Ávila y Ferreras, 2013; Suárez y Gutiérrez, 2014; Molina, 2015; Molina y Muñoz, 2016; Cuenca, Estepa y Martín, 2016; Miralles, Gómez y Rodríguez, 2017; Molina y Escribano, 2017; Molina y Ortuño, 2017 y Moreno-Vera y Ponsoda-López de Atalaya, 2018).

En consecuencia, consideramos clave cuestionarnos por las percepciones que poseen los alumnos y alumnas que se han matriculado en la asignatura “Didáctica del Patrimonio y de la cultura andaluza”, acerca del patrimonio y su explotación didáctica. Al tiempo, esta investigación se plantea desde un marco poco explorado, como es el Grado en Educación Primaria, donde las experiencias, pese a haberse incrementado en los últimos años, continúan siendo limitadas si lo comparamos con las desarrolladas, por ejemplo, en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria (Duarte-Piña y Ávila, 2015).

El conocimiento de las concepciones del alumnado, concretamente en una situación como la que se describe, permite una adecuación de los contenidos, un rediseño de la docencia (especialmente práctica) y una

adecuación de las enseñanzas a las demandas del alumnado en formación inicial. Esta investigación pretende, por tanto, conocer qué sabe el alumnado sobre patrimonio como herramienta didáctica, a fin de transformar el ejercicio docente hacia prácticas educativas innovadoras y eficientes (González, 2006). Como indican Miralles, Gómez y Rodríguez (2017), es necesario indagar en la formación de quienes en el futuro serán docentes, para poder obtener una perspectiva de lo que debe modificarse.

El estudio de las percepciones del alumnado que cursa esta asignatura acerca del patrimonio como recurso docente es fundamental debido a las particularidades de la asignatura en el marco universitario. Hace dos décadas, Joan Pagès (2000) respondía categóricamente a la siguiente pregunta: ¿qué sabemos sobre la formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico, de la arqueología y, en general de la historia?, con la siguiente afirmación: “Nada o casi nada” (Pagès, 2000, 206). En la actualidad, si bien la situación ha cambiado, existen aún preguntas sin responder: ¿qué ideas previas posee el alumnado sobre el patrimonio?, ¿lo considera un recurso adecuado para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales?, ¿se le forma realmente para su uso?; o, desde un plano más concreto y en lo que a nuestros intereses comporta: ¿cuáles son los motivos por los que el alumnado ha optado por esta asignatura?, ¿cuáles son las principales demandas del alumnado al profesorado?.

Método

En este artículo se desarrolla una investigación exploratoria de carácter mixto, preferentemente cuantitativa, que se ha servido igualmente de técnicas cualitativas para realizar un análisis más profundo de las percepciones reales del alumnado sobre el concepto de patrimonio y el uso didáctico del mismo en contextos educativos reales.

Objetivos

El principal objetivo de la investigación, como se ha señalado, es conocer las concepciones previas del alumnado en relación con el patrimonio y a su implementación en el aula para, en un segundo nivel, mejorar las prácticas docentes universitarias favoreciendo una adecuada formación inicial del futuro profesorado en Ciencias Sociales, concretamente, en metodologías activas de aprendizaje para el uso del patrimonio como recurso pedagógico. Para conseguir este objetivo se han planteado tres objetivos específicos:

1. Conocer las concepciones de los docentes en formación inicial sobre el concepto de patrimonio.

2. Analizar el conocimiento didáctico que posee sobre el patrimonio el alumnado en formación inicial.
3. Descubrir las motivaciones del alumnado para cursar la asignatura “Didáctica del patrimonio y de la cultura andaluza”, con objeto de adaptar los contenidos y prácticas docentes a sus intereses y necesidades.

Hipótesis

El estudio acerca de las percepciones del alumnado en torno al patrimonio nos va a permitir, por extensión, concretar en qué nivel de desarrollo profesional respecto a la enseñanza del patrimonio se encuentra dicho alumnado. Para ello, utilizaremos la escala elaborada por Cuenca (2003), la cual, con carácter hipotético, establecía una progresión en base a tres niveles:

1. Primer nivel: el de menor estatus de complejidad y reflexión. Los docentes entienden como patrimonio los elementos en función de criterios como la grandiosidad o el prestigio.
2. Segundo nivel: con una capacidad intermedia de reflexión y complejidad. Los docentes establecen como patrimonio los elementos en base a criterios históricos o estéticos.
3. Tercer nivel: el de mayor profundidad y reflexión. Los docentes comprenden el patrimonio desde una perspectiva simbólico-identitaria y no solo por su aspecto físico.

En opinión del propio autor, el profesorado en formación inicial, como es el caso que nos acoge, presenta una concepción patrimonial de tipo histórico, es decir, correspondiente al segundo nivel, por lo que conciben como elementos patrimoniales los testimonios con una antigüedad superior a los cien años (Cuenca, 2003). En este estadio del desarrollo, la incorporación del patrimonio en las aulas como recurso docente se produce de manera puntual y anecdótica (Moreno-Vera y Ponsoda-López de Atalaya, 2018). Teniendo en cuenta estas afirmaciones, planteamos como hipótesis que nuestro alumnado se situará igualmente en este segundo nivel planteado por Cuenca (2003).

Instrumento

El instrumento para la recogida de datos es un cuestionario, titulado “Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos”, cuyo contenido, en algunos de sus ítems, ha sido adaptado a su vez del cuestionario -validado por expertos-elaborado para el estudio del uso del patrimonio en la materia de historia en la Educación Secundaria³ (Molina, 2015; Molina, Felices y Chaparro,

3 Este cuestionario se enmarca en el proyecto de investigación: “La formación en identidad regional en ciencias sociales a partir del patrimonio inmaterial.

2016; Molina, Miralles, Deusdad y Alfageme, 2017; Molina y Ortuño, 2017).

El instrumento resultante se encuentra conformado por tres partes: la primera, de identificación, en la que el alumnado debe responder a las variables independientes de la investigación: edad, sexo, formación académica y experiencia en el uso del patrimonio en contextos educativos. La segunda está formada por dos bloques temáticos relacionados con las percepciones del alumnado en relación con el patrimonio. El primero de ellos, titulado “¿qué opinas sobre el uso de la Historia y el patrimonio en clase?”, contiene seis afirmaciones sobre consideraciones generales en torno a la definición o concepto de patrimonio que los participantes debían valorar desde 1 (muy en desacuerdo) hasta 5 (muy de acuerdo). El segundo bloque, titulado “¿hasta qué punto consideras importante el tratamiento del patrimonio en las clases de Ciencias Sociales?”, incluye trece afirmaciones que los participantes deben valorar desde 1 (muy en desacuerdo) hasta 5 (muy de acuerdo), en las que se hacía referencia a cuestiones relacionadas con la integración de elementos patrimoniales en los contextos educativos. Por último, una tercera parte del instrumento recoge las cuestiones abiertas que, directamente, abordan aspectos relacionados con la asignatura “Didáctica del Patrimonio y de la cultura andaluza”.

Los datos utilizados para este trabajo forman parte de un cuestionario mixto, pasado al alumnado el primer día de clase, que combinaba preguntas abiertas (2) con cerradas (19), las cuales estaban compuestas por una escala de valoración cerrada tipo Likert (1-5). La fiabilidad (consistencia interna) del instrumento, calculada a través de la prueba alfa de Cronbach (α), es de 0.710; por lo que se considera aceptable ($\alpha > .7$), adoptando como criterio general a George y Mallery (2003: 231). Para el cálculo de la fiabilidad del instrumento solo se tuvieron en cuenta los ítems que ofrecían opciones de respuesta mediante una escala. El análisis cuantitativo de los datos se realizó con el programa estadístico SPSS v25.0 a través de un archivo que, para este artículo, nos ha permitido realizar un análisis descriptivo, calculando las frecuencias, media y varianza para cada uno de los ítems seleccionados.

El análisis cualitativo de las dos preguntas abiertas se ha realizado a través de la aplicación tecnológica *Voyant*, desarrollada por Stefan Sinclair y Geoffrey Rockwell (2019), que permite un análisis de textos a través de una plataforma web de libre acceso. Después de un primer análisis de las frecuencias más comunes en el corpus trabajado, se realizó un proceso

Aplicaciones didácticas para Educación Secundaria Obligatoria”, con referencia: 18951/JLI/13, financiado por la Fundación Séneca y la Agencia Regional de Ciencia y Tecnología de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Agradecemos al Prof. Dr. Sebastián Molina Puche su generosidad por permitirnos adaptar algunos de los ítems de este instrumento, al cuestionario diseñado *ad hoc* para esta investigación.

manual de agrupamiento de los conceptos en función de la familia lingüística de pertenencia, así como del contexto en que ésta era utilizada.

Participantes

La muestra con la que se ha realizado el estudio recoge al alumnado de dos de los tres grupos que cursan la asignatura, concretamente del grupo A y C. Sobre un total de 124 estudiantes, el cuestionario ha sido respondido por 88 alumnos y alumnas ($n=88$), lo que representa una muestra del 70%. Con respecto al sexo de los participantes (Tabla 2), no contamos con un balance equilibrado, pues 35 son hombres (39,8%), mientras que más de la mitad, 53, son mujeres (60,2%).

Tabla 2
Características, por sexo, de los participantes

Sexo	Turno		Totales	%
	Mañana (A)	Tarde (C)		
Hombre	12	23	35	39,8
Mujer	21	32	53	60,2
Totales	33	55	88	100

Por lo que respecta a la edad, más del 80% de los participantes tienen entre 21 y 23 años (Tabla 3), y en cuanto a la experiencia en el uso del patrimonio en el aula -para lo que hemos adoptado como criterio que lo hayan empleado durante los periodos de prácticas escolares en los centros-, encontramos unos valores similares entre estudiantes con y sin experiencia, ya que 42 de ellos (47,7%) han trabajado el patrimonio como recurso didáctico, frente a 46 (52,3%) que no lo han hecho (Tabla 4).

Tabla 3
Características, por edad, de los participantes

Edad	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
21	42	47,7	47,7	47,7
22	21	23,9	23,9	71,6
23	11	12,5	12,5	84,1
24	7	8	8	92
25	1	1,1	1,1	93,2
26	3	3,4	3,4	96,6
27	2	2,3	2,3	98,9

45	1	1,1	1,1	100
Total	88	100	100	

Tabla 4

Características, por experiencia en el uso del patrimonio, de los participantes

Experiencia	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Sí	42	47,7	47,7	47,7
No	46	52,3	52,3	100
Total	88	100	100	

Resultados

Desde una aproximación cuantitativa a los datos obtenidos, en la Tabla 5 se muestran los estadísticos descriptivos de los ítems que conformaban el cuestionario, en el que los docentes en formación debían reflejar su percepción en relación con el concepto de patrimonio y, especialmente, en relación con su uso didáctico en el aula como recurso. Comprobamos en dicha tabla que el ítem 4 y el ítem 18 presentan resultados que muestran una diversidad de opiniones destacada entre el alumnado. La notable desviación estándar existente en ambos ítems ($>1,0$) revela una realidad dispar en las respuestas y, por extensión, una heterogeneidad en el grupo respecto a su concepción de patrimonio (ítem 4) y respecto al uso que del mismo se debe producir en un contexto educativo (ítem 18).

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de los ítems

Estadísticos descriptivos					
Ítems del cuestionario	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Ítem_1	88	2	5	4,0227	0,84
Ítem_2	88	1	5	3,0795	0,9852
Ítem_3	88	1	5	3,9432	1,0971
Ítem_5	88	1	5	3,7841	0,96429
Ítem_7	88	1	5	1,9886	0,92841
Ítem_8	88	1	5	4,0909	0,97834
Ítem_4	88	1	5	3,1591	1,113
Ítem_6	88	2	5	4,1477	0,79567

Ítem_9	88	1	5	1,9432	0,96321
Ítem_11	88	3	5	4,4205	0,58175
Ítem_12	88	3	5	4,3636	0,69781
Ítem_13	88	2	5	4,1705	0,7462
Ítem_14	88	3	5	4,2955	0,62806
Ítem_10	88	3	5	4,6136	0,65094
Ítem_15	88	2	5	4	0,8165
Ítem_16	88	2	5	4,4318	0,65733
Ítem_18	88	1	5	2,9886	1,20816
Ítem_19	88	2	5	3,7841	0,90273
Ítem_17	88	3	5	4,5568	0,56442

El análisis de los resultados obtenidos en el ítem 4 (Tabla 6) refleja los inconvenientes que posee el alumnado para responder a ciertas cuestiones y que, en consecuencia, revelan a nuestro entender, ciertas carencias a la hora de definir qué entienden por patrimonio. Si bien pudiéramos situar los resultados en el nivel dos propuesto por Cuenca (2003) debido, principalmente, al valor que otorgan a la antigüedad (43% están de acuerdo o muy de acuerdo), no deberíamos dejar de lado el 30 % de los participantes que, al contrario, no se muestran de acuerdo con el enunciado. De hecho, obtener valores en las cinco categorías de respuesta ofertadas a los participantes, consideramos, denota cierta confusión.

Tabla 6

Análisis del ítem 4

El patrimonio es el conjunto de vestigios del pasado que han llegado a nuestros días por puro azar de los acontecimientos históricos y que las sociedades actuales deciden preservar debido, sobre todo, a su antigüedad. (ítem_4)				
Válid o	Frecuencia	%	% válido	% acumula do
1	6	6,8	6,8	6,8
2	21	23,9	23,9	30,7
3	23	26,1	26,1	56,8
4	29	33	33	89,8

5	9	10,2	10,2	100
Total	88	100	100	

Por su parte, el ítem 18 (Tabla 7) se cuestiona por la intervención de los medios no formales, preferentemente museos o administraciones, en los procesos de enseñanza del patrimonio en las aulas. En este sentido, nuevamente, se refleja una notable heterogeneidad en las respuestas que, a nuestro entender, revela un desconocimiento hacia la función que deben jugar otras instituciones en la enseñanza del patrimonio. Es decir, este enunciado nos dirige al “cómo” se debe enseñar en las aulas los recursos patrimoniales con los que contamos. Resulta revelador observar cómo un 36% de los encuestados no considera obligatorio contar con los museos o las administraciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje del patrimonio, frente a un escaso 32% que sí lo considera necesario. En este cruce de respuesta, el 30% restante responde “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, probablemente porque no tenía clara la respuesta, lo que en sí mismo oculta un desconocimiento latente.

Tabla 7
Análisis del ítem 18

Considero que el patrimonio no debe trabajarse sin el apoyo de museos o departamentos didácticos de la administración competente. (ítem_18)				
Válido	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
1	13	14,8	14,8	14,8
2	16	18,2	18,2	33
3	27	30,7	30,7	63,6
4	23	26,1	26,1	89,8
5	9	10,2	10,2	100
Total	88	100	100	

Con todo, pese a las dudas mostradas por el alumnado, sí denotan clarividencia en ciertas respuestas que comentamos continuación. Cabe destacar que para este trabajo se han analizado aquellos ítems que tienen relación con los objetivos de investigación propuestos más arriba. Así, el ítem 10 (Tabla 8), el mejor puntuado por los participantes con un valor medio de 4,6136 y una desviación media de 0,65094, refleja la importancia que el alumnado otorga al aprovechamiento de recursos externos al centro educativo (museos, objetos, salidas didácticas...) en la enseñanza del patrimonio como elemento motivador (70,5% se mostraron “muy de

acuerdo”). No obstante, este resultado debe ser contrastado con el anterior (ítem 18), lo que consideramos revela un debate en torno a la integración del patrimonio en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que muestra con claridad cómo sí se valora positivamente la inclusión de ciertos recursos o medios, pero no ocurre lo mismo cuando se plantea el trabajo conjunto o la colaboración con agentes externos, es decir, cuando hablamos sobre “cómo” hacerlo, lo que puede ser sintomático del desconocimiento que tiene nuestro alumnado acerca de estrategias didácticas y metodológicas para trabajar el patrimonio.

Tabla 8

Análisis del ítem 10

La combinación de uso del patrimonio (visita a monumentos, trabajo con patrimonio inmaterial, trabajo con artefactos del pasado...) complementa la formación curricular logrando una historia más vívida motivadora y relevante (ítem_10)				
Válido	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
3	8	9,1	9,1	9,1
4	18	20,5	20,5	29,5
5	62	70,5	70,5	10
Total	88	100	100	

Entre los resultados a destacar, son significativos los obtenidos en el ítem 17 (Tabla 9), que cuestionaba sobre la valía del patrimonio como recurso para trabajar problemas sociales relevantes. Si atendemos a la desviación media de las respuestas del alumnado, vemos cómo éstas se sitúan en un 0,56442, el valor más bajo de todo el cuestionario; lo que, en consecuencia, nos indica que las respuestas del alumnado fueron altamente similares. De este modo, casi el 96% de los encuestados se mostraron “muy de acuerdo” o “de acuerdo” respecto a las posibilidades de los recursos patrimoniales para trabajar cuestiones socialmente vivas.

Tabla 9

Análisis del ítem 17

El uso del patrimonio puede ayudar a tratar temas controvertidos en historia como el racismo, la opresión, la desigualdad, gracias al análisis de artefactos, tradiciones orales, monumentos... (ítem_17)				
Válido	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
3	3	3,4	3,4	3,4
4	33	37,5	37,5	40,9

5	52	59,1	59,1	100
Total	88	100	100	

Estos datos confirman, en cierta medida, los resultados obtenidos en su investigación por Lucas (2018), quien concluye que el profesorado, a través del patrimonio, puede dar respuesta a problemas actuales, desarrollando el pensamiento crítico, los valores y los principios de participación en comunidad de su alumnado. Un aporte que, sin duda, acompaña la reflexión que Cuenca (2014, 80) realizaba en torno a la didáctica del patrimonio como un medio que “debe integrarse en el proceso educativo, dentro de las grandes metas establecidas para la educación, particularmente en la formación de la ciudadanía”. Misma línea que, a su vez, defendían Duarte-Piña y Ávila (2015) cuando aseguraban que se debe formar a los futuros maestros y maestras en la enseñanza del patrimonio, desde cualquier asignatura susceptible de incorporarlo como ámbito de conocimiento crítico y ciudadano.

Complementando el análisis cuantitativo realizado, desde una aproximación descriptiva interpretativa, y empleando un enfoque de investigación cualitativo, se introdujeron dos preguntas de tipo abierto con el deseo de recuperar opiniones objetivas acerca de dos cuestiones: 1. ¿Por qué has elegido esta asignatura? y 2. ¿Qué esperas aprender con ella?

En cuanto a la primera, partíamos de la suposición de que el alumnado la habría escogido condicionado por la escasa oferta de asignaturas (4) y por la presencia de dos materias de carácter religioso. Sin embargo, a tenor de los datos recogidos observamos cómo los grupos de conceptos, en relación con sus ocurrencias en el corpus, ponen en relación los contenidos / conocimientos con adjetivos calificativos que denotan atracción por la asignatura: interesante / interés / atención / importante, y voluntad por conocer más acerca de la herencia histórica y cultural de Andalucía, pues también tienen alta ocurrencia términos como cultura / historia / andaluz (Tabla 10). Igualmente, las menciones que puedan estar relacionadas con dudas a la hora de elegir qué cursar y que queden vinculadas a otros motivos distintos al interés por la asignatura o sus contenidos, están relegadas a posiciones más atrasadas y con menos ocurrencias: elegido / elección / opciones / optativas.

Tabla 10

Análisis textual de la pregunta abierta 1

Orden	Concepto	Ocurrencias
1	interesante / interesa / interés / atención / importante	65
2	conocer / conocimiento / cultura / historia	57

3	andaluz / Andalucía / comunidad / ciudad / entorno	45
4	Patrimonio	42
5	más / mucho	41
6	creo / me llamaba / me parece / descarte	32
7	Asignatura	29
8	elegido / elección / opciones / optativas	22
9	No	15
10	Además	10

En cuanto a la segunda pregunta *¿qué esperas aprender con ella?* (Tabla 11), tras analizar los textos resultantes, comprobamos que los grupos de conceptos, en relación con sus ocurrencias en el corpus, ponen de relieve emparejamientos conceptuales que podemos relacionar con una demanda vinculada a la adquisición de contenidos: patrimonio / cultura / conocimiento / andaluza. En segundo término, destacamos que algunos participantes reclamaron formación relacionada con la metodología o las técnicas a utilizar para enseñar patrimonio, ya que insistieron en la necesidad de conocer “aspectos” o “cómo” actuar para enseñar el patrimonio al “alumnado”.

Tabla 11

Análisis textual de la pregunta abierta 2

Orden	Concepto	Ocurrencias
1	aprender / conocer	65
2	Patrimonio	56
3	cultura / cultural / conocimiento	45
4	andaluza /Andalucía	38
5	Espero	31
6	Más	22
7	aspectos / cómo	20
8	nuestra / nuestro	19
9	Alumnado	15
10	No	11

Discusión

Dos son, principalmente, las conclusiones que se pueden extraer de la investigación. Por un lado, el alumnado es consciente de la relevancia del patrimonio como recurso para comprender el pasado, entender la Historia y, por extensión, para emplearlo en un aula como recurso didáctico fundamental. Sin embargo, no posee una visión holística del patrimonio, mostrando ciertas dificultades a la hora de definir qué entienden por bien patrimonial. La disparidad de respuestas revela una falta de homogeneidad en una definición que, se considera, debería estar asentada para quienes visualizan el patrimonio como referente educativo.

Por otro lado, el alumnado muestra carencias en el momento de incorporar los recursos patrimoniales en los procesos educativos, dado que muestran limitaciones metodológicas respecto a cómo se puede utilizar. En este sentido, si bien confieren importancia a los museos, a las salidas didácticas, al uso de objetos o las tradiciones orales como fuentes válidas para la acción docente, muestran menos convicción en las respuestas sobre cómo sacar provecho de un museo, cómo diseñar una salida didáctica, cómo insertar los objetos en la práctica docente o cómo beneficiarse de las tradiciones en el aula. Una realidad que confirma la preocupación de los maestros y maestras en formación por cómo enseñar y por el trabajo relacionado con el aula (Pesquero, Sánchez, González, Martín, Guardia, Cervelló, Fernández, Martínez y Varela; 2008).

Estas dos conclusiones, obtenidas del análisis de los ítems del cuestionario, nos invitan, igualmente, a reflexionar acerca de algunas ideas más amplias, que afectan directamente a la práctica docente del profesorado universitario y, por extensión, a su mejora, finalidad central de la presente investigación. Inicialmente, podemos determinar cómo nuestro alumnado se encuentra en el nivel dos en función del dominio, la reflexión y complejidad de los aspectos didácticos en relación con la enseñanza del patrimonio que nos proponía Cuenca (2003), es decir, de manera general, consideramos que el alumnado establece como patrimonio los elementos en base a criterios históricos o estéticos, por lo que se cumple la hipótesis que planteábamos en este estudio.

Dado que conocemos el punto del que parte el alumnado y hemos determinado su nivel de conocimientos, podemos adaptar y rediseñar la asignatura a las necesidades y carencias observadas. En este sentido, resulta fundamental otorgar una mayor relevancia al conocimiento de estrategias y técnicas didácticas que faculten a nuestros estudiantes para trabajar el patrimonio en sus futuras aulas de Educación Primaria. Así estaremos respondiendo a las demandas ya expuestas por diversos autores, quienes reclaman el impulso del patrimonio como herramienta educativa (Arias, Ponce y Verdú; 2016) y, desde la docencia universitaria, pese al notable avance detectado en los contextos educativos (Fontal e Ibáñez, 2015), el establecimiento de medidas que posibiliten que el

patrimonio deje de ser poco más que un recurso anecdótico, reducido muchas veces a simples imágenes de apoyo, perdiendo su potencialidad crítica y reflexiva (Molina y Muñoz, 2016).

Como resultado destacable, objeto igualmente de reflexión, cabe señalar la importancia que otorga el alumnado al patrimonio como recurso para abordar problemas sociales relevantes, circunstancia que no habíamos contemplado al inicio de esta investigación. En las últimas décadas, se ha priorizado el empleo del patrimonio como medio para la creación de conciencia histórica y para la mejora del aprendizaje del pasado y del medio que rodea al alumnado (Duarte-Piña y Ávila, 2015). Sin embargo, no se había impulsado una puesta en valor del patrimonio como elemento que permitiese la construcción de un futuro personal y social del alumnado, línea de trabajo muy interesante que ofrece infinitud de posibilidades (Castro y López-Facal, 2019).

Por último, para concluir este trabajo, quisiéramos plantear una última reflexión vinculada a los resultados obtenidos. De entre todos, el más significativo sin duda ha sido la dificultad metodológica que manifiesta nuestro alumnado en el uso del patrimonio, dificultad que, por otra parte, se hace extensible a otros recursos como pueden ser las TIC (Roblizo, Sánchez, Cózar, 2016). Siendo conocedores de las potencialidades educativas de numerosas herramientas didácticas, sean patrimoniales, tecnológicas, documentales o personales, lo cierto es que presentan problemas para ponerlos en práctica e implementarlos en los contextos educativos.

Por extensión, estas deficiencias nos llevan a cuestionarnos acerca de nuestras prácticas educativas como formadores de formadores y a establecer algunas preguntas y líneas de investigación que invitan al debate: ¿qué impacto tiene la formación inicial que recibe el alumnado en las aulas universitarias, en su futura práctica educativa?, ¿estamos formando adecuadamente al profesorado en modelos e identidades docentes capaces de educar a la ciudadanía del mañana?, ¿dotamos al alumnado de las habilidades y competencias necesarias para trabajar como les decimos que deben hacerlo?, ¿es necesario tender más puentes entre las aulas universitarias y las aulas de educación básica obligatoria con objeto de mejorar los procesos de formación inicial?

Referencias

- Alves, L. A. y Pinto, H. (2019). Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación de profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-81. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356381>
- Arias, L.; Ponce, A. I. y Verdú, D. (Eds.). (2016). *Estrategias y recursos para la integración del patrimonio y los museos en la educación formal*. Murcia: Universidad de Murcia.

- Aznar, F.; Batista, V. y Vidal, C. (2017). Diseñar la acción educativa a partir del Patrimonio Cultural. Metodología para la formación del profesorado en Educación Artística. En A. Vega y D. Stendardi (Coords.). *Imaginar y Comprender la Innovación en la Universidad: VII Jornadas de Innovación Educativa* (pp. 181-188). La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Castro, B. M. y López-Facal, R. (2019). Portomarín: la memoria herida de un desarraigo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 95-110.
- Chaparro, Á.; Martínez, C.; Robles, F. J.; Cespedosa, R. (2019). Desarrollar la conciencia histórica a través del patrimonio en el Grado en Educación Primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 36, 17-32. DOI: 10.7203/DCES.36.12672
- Cuenca, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 2, 37-45.
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.
- Cuenca, J. M.; Estepa, J. y Martín, M. (2016). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338.
- Domínguez, A. y López-Facal, R. (2014). Patrimonio, paisaje y educación: formación inicial del profesorado y educación cívica del alumnado de primaria. *CLIO. History and History teaching*, 40, 1-26.
- Duarte-Piña, O. y Ávila, R. M. (2015). El modelo didáctico de investigación para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio cultural en la formación inicial del profesorado. *Cabás*, 13, 135-150.
- Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-106.
- Estepa, J.; Ávila, R. M. y Ferreras, M. (2008). Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis. *Teaching and Teacher Education*, 26, 2095 - 2107. DOI: 10.1016/j.tate.2008.02.017.
- Estepa, J.; Ávila, R. M. y Ferreras, M. (2013). Concepciones del profesorado de Primaria y Secundaria acerca del patrimonio y su enseñanza y aprendizaje. En J. Estepa (Coord.). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 41-59). Huelva: Universidad de Huelva.
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 15-32. DOI: [10.6018/j/222481](https://doi.org/10.6018/j/222481)
- Fontal, O.; Ibáñez, A.; Martínez, M. y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de

- maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95. DOI: [10.6018/reifop/20.2.286321](https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321).
- Hernández, X.; Pibernat, L. y Santacana, J. (1998). La historia y su método. Fundamentación epistemológica para una didáctica del patrimonio. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17, 27-39.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- González, N. (2006). *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*. (Tesis Doctoral). Barcelona: Universidad Autònoma de Barcelona.
- Jiménez, R.; Cuenca, J. M. y Ferreras, M. (2010). Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1319 - 1331. DOI: 10.1016/j.tate.2010.01.005.
- Lucas, L (2018). *La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de ciencias sociales un estudio de caso en eso: un estudio de caso en ESO*. (Tesis Doctoral). Huelva: Universidad de Huelva.
- Martínez, M. (2016). Análisis comparativo de la imagen del patrimonio en la legislación nacional y autonómica, dentro de la educación obligatoria. En S. Molina, A. Escribano y J. Díaz (Eds.), *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 186-199). Murcia: Universidad de Murcia.
- Miralles, P.; Gómez, C. y Rodríguez, R. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 161-184. DOI: 10.4067/S0718-07052017000400009.
- Molina, S. (2015). Concepciones y uso del patrimonio por parte del profesorado de Geografía e Historia: una investigación en curso. *Andamio*, 1(3), 67 - 80.
- Molina, S. y Escribano, A. (2017). Perspectiva y uso de la historia y el patrimonio local en las aulas de Ecuador. Un cuestionario al profesorado. *Revista científica de investigación educativa de la Unae*, 2, 95-122.
- Molina, S.; Felices, M. M. y Chaparro, Á. (2016). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concepción y uso del patrimonio del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria. *Her&Mus: heritage & museography*, 17, 149-166.
- Molina, S.; Miralles, P.; Deusdad, B. y Alfageme, M. B. (2017). Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(2), 331-354.
- Molina, S. y Muñoz, R. E. (2016). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza formal de

- las ciencias sociales: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 863-880. DOI: 10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48411.
- Molina, S. y Ortuño, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Estudios pedagógicos*, 43(4), 185-202. DOI: 10.4067/S0718-07052017000400010.
- Monteagudo, J. y Oliveros, C. (2016). La didáctica del Patrimonio en las aulas. Un análisis de las prácticas docentes. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 1, 64-79.
- Moreno-Vera, J. R. y Ponsoda-López de Atalaya, S. (2018). La percepción del alumnado sobre la didáctica del patrimonio en la enseñanza de la Historia. En R. Roig-Vela, (Ed.). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 317-325). Barcelona: Octaedro.
- Ortuño, J.; Molina, S.; Ibáñez, R. y Gómez, C. (2012). El patrimonio en la escuela. La contribución del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en España. En O. Fontal, P. Ballesteros y M. Domingo (Coords). *Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Comunicaciones. I Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 94-103). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y OEPE.
- Pagès, J. (2000). La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la Historia. *Treballs d'Arqueologia*, 6, 205-217.
- Pesquero, E.; Sánchez, M. E.; González, M.; Martín, R.; Guardia, S.; Cervelló, J.; Fernández, P.; Martínez, M. y Varela, P. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. *Revista española de pedagogía*, LXVI, 241, 447-466.
- Prats, L. (1997). *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.
- Prats, J. (2001). Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes. *Aspectos didácticos de las Ciencias Sociales*, 15, 157-171.
- Roblizo, M.; Sánchez, M. C. y Cózar, R. (2016). El reto de la competencia digital en los futuros docentes de Infantil, Primaria y Secundaria: los estudiantes de Grado y Máster de Educación ante las TIC. *Revista de Investigación Social*, 15, 254-295.
- Sinclair, S. y Rockwell, G. (2019). *Voyant. See through your text*. Recuperado de: <https://voyant-tools.org/>
- Suárez, M. Á. y Gutiérrez, S. (2014). El patrimonio cultural y la formación del profesorado: ¿una cuestión (todavía) pendiente? En J. Pagès y A. Santisteban (Coords.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las Ciencias Sociales*, tomo II (pp. 337-346). Barcelona: AUPDCS.

La enseñanza de ciencias sociales en educación primaria mediante el modelo de aula invertida

José María CAMPILLO FERRER
Pedro MIRALLES MARTÍNEZ
Raquel Sánchez Ibáñez

Datos de contacto:

José María Campillo Ferrer
Universidad de Murcia
jmc2@um.es

Pedro Miralles Martínez
Universidad de Murcia
pedromir@um.es

Raquel Sánchez Ibáñez
Universidad de Murcia
raqueledu@um.es

RESUMEN

El modelo de aula invertida ha creado un gran interés en la educación primaria ya que se basa en un enfoque centrado en el alumno y en el fomento de un aprendizaje activo y significativo. Además, este modelo permite a los maestros involucrar de manera más efectiva a los alumnos de primaria en su experiencia de aprendizaje mediante el desarrollo de sus conocimientos y habilidades científicas y tecnológicas. Sobre esta base, este estudio examina los resultados en el área de ciencias sociales en 6.º de Primaria en el curso 18/19 tras la aplicación de este modelo. Para ello, se emplea una nueva plataforma digital para actividades en línea con un enfoque educativo basado en la promoción de la práctica reflexiva y el aprendizaje activo. Después de experimentar la mayor parte del curso con esta plataforma en línea, los resultados de los alumnos fueron, de media, mucho más positivos siguiendo el enfoque de aula invertida. En particular, ha habido una mejora significativa en el rendimiento académico junto con una evaluación positiva del modelo desarrollado en esta área. Dados los resultados positivos, este estudio recomienda más investigación sobre este modelo para ampliar su conocimiento en todas las disciplinas de esta etapa educativa.

PALABRAS CLAVE: Aula invertida; ciencias sociales; educación primaria; motivación.

Teaching social science in primary education through the flipped classroom model

ABSTRACT

The flipped classroom model has created a great interest in primary education as it is based on a student-centered approach and the promotion of active and meaningful learning. In addition, this model allows teachers to more effectively involve primary pupils in their learning experience by developing their scientific and technological knowledge and skills. On this basis, this study examines the results obtained in the subject of Social Science by sixth-grade pupils in the school year 2018-19 once the model was applied. For this aim, a new digital platform is used for online activities with an educational approach based on the promotion of reflective practice and active learning. After experiencing most of that school year with this online platform, the results of the students were, on average, much more positive following the flipped classroom approach. In particular, there has been a significant improvement in academic performance along with a positive evaluation of the model developed in this area. Given the positive results, this study recommends more research on this model to expand its knowledge in all disciplines of this educational stage.

KEYWORDS: Flipped classroom; social science; primary education; motivation.

Introducción

La aceleración de los cambios estructurales en la sociedad de la información y el conocimiento requiere una reflexión constante sobre los nuevos métodos educativos. Es difícil imaginar la innovación educativa sin establecer una relación directa entre la investigación, las ideas y las propuestas relacionadas con las redes y las TIC.

Sobre la base de un firme compromiso con la implementación de enfoques innovadores, algunos docentes están a favor de dar un nuevo impulso al desarrollo equilibrado e integral de las habilidades y competencias TIC para abordar las necesidades y demandas de sus alumnos.

Recientemente ha surgido un nuevo término basado en la evolución constante de las TIC, las llamadas Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) que pueden definirse como el conjunto de recursos digitales que tiene como objetivo promover interacciones más efectivas en entornos virtuales de aprendizaje, tanto desde la perspectiva del alumno como del profesor. De esta manera, la inclusión de TAC en la educación

obligatoria plantea la primera pregunta sobre los efectos y el uso que los docentes dan a estas herramientas. Así, por ejemplo, las innovaciones metodológicas como el aula invertida permiten la enseñanza del contenido curricular desde un nuevo punto de vista que favorece el incremento de la motivación de los estudiantes sin reducir la cantidad de actividades propuestas. De hecho, algunos estudios confirman resultados positivos en relación al desarrollo de la autoestima y la motivación de los estudiantes bajo esta propuesta (Abeysekera y Dawson, 2015; Zainuddin y Halili, 2016).

Según Martínez y Hernando (2015), una de las principales características de este modelo, radica en el alto nivel de coordinación que debe existir entre profesores y alumnos. Los autores enfatizan que el aprendizaje puede tener lugar en cualquier parte y en cualquier momento a partir de un diálogo continuo entre los participantes dentro y fuera de la escuela. Esta comunicación fluida constituye un requisito previo para la implementación planificada de actividades que tienen más que ver con el desarrollo de procesos de aprendizaje reflexivo y colaborativo que con la naturaleza prescriptiva de cualquier programa o plan de estudios. En esta línea, es esencial que los maestros coordinen estrechamente las diferentes fases del aprendizaje mediante la presentación coherente del contenido que se va a trabajar a través de una serie de actividades atractivas para el alumnado. De este modo, el contenido teórico necesario se presenta fuera del aula, lo que ayuda a los estudiantes a comprender qué se espera de ellos a partir de los materiales digitales compartidos con el profesor y las aplicaciones TIC sugeridas por ambas partes. El tiempo que se pasa dentro del aula se utiliza para trabajar, experimentar y discutir ideas, lo que fomenta el trabajo en equipo y la participación grupal en un entorno práctico. Durante este proceso continuo y dinámico, los maestros pueden hacer preguntas a los estudiantes que irán debatiendo durante las lecciones. Estas preguntas pueden ir integradas en problemas prácticos que requieren comprender las complejidades del contenido del área o a través de desafíos interactivos que les permitan descubrir si los estudiantes han entendido lo trabajado hasta ese momento.

Para involucrar a los estudiantes de manera creativa en este modelo innovador se han resaltado cuatro pilares fundamentales (Flipped Learning Network, 2014), a saber:

- Entorno flexible: El modelo de aula invertida promueve una variedad de modos de aprendizaje. La creación de espacios virtuales por los maestros proporciona a los estudiantes diferentes formas de aprendizaje tanto de nuevos contenidos como de nuevas estrategias, lo que les ayuda a

adquirir gradualmente conocimientos en un ambiente relajado y sin limitaciones temporales. De esta manera, los plazos también se negocian con frecuencia, lo que favorece respuestas explícitas adaptadas a contextos específicos y a las particularidades de cada alumno.

- Cultura de aprendizaje: Este modelo se centra en un enfoque adaptado al alumno y fomenta la exploración de diferentes ámbitos de conocimiento a través de videos instructivos. Esta metodología innovadora cambia el énfasis de la enseñanza al aprendizaje, lo que involucra a los estudiantes en procesos de búsqueda de información e investigación y favorece una mejora en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

- Contenido interactivo: Los educadores trabajan activamente para incrementar la motivación por el aprendizaje entre los alumnos. En primer lugar, determinan qué enseñar y qué contenido deben explorar los estudiantes priorizando la información y haciéndola relevante y accesible para todos sus alumnos. En consecuencia, el contenido didáctico es planificado inicialmente para aprovechar al máximo las habilidades de los estudiantes y aumentar su interés en lograr los objetivos propuestos.

- Docentes implicados: El papel de los educadores es más exigente que en los modelos tradicionales, ya que continuamente reciben y recopilan comentarios dentro y fuera de la escuela, lo que les permite evaluar el trabajo de sus alumnos de manera más efectiva. El análisis de los factores asociados al nivel de progreso de los alumnos facilita la aplicación de medidas constructivas que ayuden a los alumnos a convertirse en mejores estudiantes.

Dada la importancia de estos cuatro pilares, es esencial integrarlos de manera eficiente para que se puedan formular y aplicar estrategias interactivas flexibles para cada contexto educativo. De hecho, la combinación de aula invertida con aprendizaje cooperativo es respaldada por autores como Bishop y Verleger (2013), quienes la consideran como una alternativa innovadora y eficaz frente a los métodos tradicionales de enseñanza.

En base a lo expuesto, se pueden extraer algunas conclusiones generales de la revisión bibliográfica realizada. Primero, el número de estudios realizados en educación primaria son escasos a pesar de que la investigación en este ámbito ha aumentado significativamente en los últimos años en el resto de niveles educativos (Galindo-Domínguez, 2018). En segundo lugar, el número de estudios que han examinado su efecto sobre el rendimiento de los estudiantes en función de los diferentes ritmos

de aprendizaje es aún menor. Por lo tanto, estas dos razones justifican la realización de nuestra investigación, con la que se pretende evaluar el impacto del modelo de aula invertida en la enseñanza de ciencias sociales en el nivel educativo de sexto de primaria en términos de rendimiento académico y motivación.

Método

El estudio, que se completó en junio de 2019, se realizó durante los últimos dos períodos del año académico 2018-19 con tres maestros de primaria, el maestro de Ciencias Sociales y dos maestros de apoyo, que enseñaron a 25 niños de primaria matriculados en el sexto nivel de educación primaria en una escuela pública en Murcia, España. De acuerdo con las notas obtenidas previamente por los estudiantes de ciencias sociales, se clasificaron en alumnos con alto, medio y bajo rendimiento. Los estudiantes que obtuvieron porcentajes de entre 75 a 100 fueron clasificados como de alto rendimiento, los que obtuvieron porcentajes de entre 55 a 74 como alumnos de rendimiento medio, y por debajo de 55 como de bajo rendimiento. Todas las secciones de la asignatura escolar fueron impartidas por los mismos maestros.

El objetivo de este estudio fue identificar el nivel de rendimiento de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales en la escuela primaria a través del modelo de aula invertida y su nivel de motivación de acuerdo con las percepciones y opiniones de sus maestros. Con este objetivo en mente, se ha utilizado una metodología de integración cuantitativa y cualitativa para profundizar en este innovador método de enseñanza. La información cuantitativa para la recopilación de datos se obtuvo en función de las calificaciones obtenidas en el área antes de utilizar este modelo en el primer trimestre del curso académico 18-19 y tras emplear el modelo de aula invertida durante el segundo y tercer trimestre del mismo curso.

La información cualitativa sobre las prácticas de los docentes se recopiló a través de un foro de discusión en tres reuniones privadas con tres docentes, con una duración de aproximadamente 45 minutos cada una, realizadas al finalizar el tercer trimestre.

Con respecto a los datos cuantitativos, la frecuencia y el porcentaje de las calificaciones se utilizaron con fines estadísticos y descriptivos. Todos los análisis se llevaron a cabo utilizando el Paquete Estadístico para las

Ciencias Sociales, Versión 21 (SPSS). El nivel de significación estadística se estableció en un valor p del 5%. La herramienta de recopilación de datos utilizada para el estudio cualitativo fue el foro de discusión, que se utiliza ampliamente en las investigaciones ligadas al ámbito de las ciencias sociales.

La duración de este estudio fue de dos semanas a finales de junio de 2019. Los autores seleccionaron cuatro bloques didácticos del contenido curricular de Ciencias Sociales, tal y como se definen en el Decreto No. 198 del 5 de septiembre de 2014: contenidos comunes, el mundo en que vivimos, vivir en sociedad y las huellas del tiempo. Se obtuvieron datos cuantitativos de la evaluación de los estándares de aprendizaje a través de pruebas orales, exámenes escritos, debates en el aula y proyectos en línea que fueron corregidos por el mismo maestro. Las rúbricas en una escala de 0 a 4 se utilizaron como herramientas de calificación para determinar el grado en que se han alcanzado los estándares de aprendizaje. Una vez recopilados, estos datos se analizaron con SPSS versión 21.

En cuanto al análisis de datos cuantitativos, se utilizaron pruebas no paramétricas estándar porque el tamaño de la muestra era pequeño (11 niñas y 14 niños). En particular, la prueba de Friedman se aplicó para analizar datos correlacionados, la prueba de rango con signo de Wilcoxon se usó para comparar los resultados en ciencias sociales en diferentes trimestres y la prueba de Kruskal-Wallis se usó para comparar los resultados de los estudiantes con diferentes niveles de rendimiento. Con respecto al estudio cualitativo, se llevó a cabo un foro de discusión para conocer las percepciones y opiniones de los maestros de ciencias sociales acerca del modelo de aula invertida. La discusión de los resultados se centró en conocer hasta qué punto esta instrucción condujo a una mejora progresiva del rendimiento académico y la motivación del alumnado en el área durante el segundo y tercer trimestre en comparación con el trimestre anterior cuando se utilizó un método de enseñanza tradicional. Del análisis de los datos surgieron tres categorías principales: motivación en el aula, ganancias de aprendizaje fruto de la implementación del modelo de aula invertida y aplicabilidad del modelo en la enseñanza de ciencias sociales.

Resultados

Los resultados mostraron diferentes medias de las calificaciones obtenidas por los alumnos en los tres trimestres. En particular, los datos analizados de la evaluación de los estándares de aprendizaje indicaron que el desarrollo de las habilidades y competencias clave de todo el grupo

aumentó del primer al segundo y tercer trimestre. De hecho, de acuerdo con la prueba no paramétrica de Friedman en el nivel 0.05, el rendimiento académico fue significativamente más alto. Además, la prueba de rango con signo de Wilcoxon reveló que los resultados cambiaron significativamente una vez que se aplicó el modelo de aula invertida, pero no durante su implementación. Esto demostró la efectividad del modelo para impulsar las competencias sociales y cívicas de los participantes en esta área.

Tabla 1

Resultados en el área de Ciencias Sociales durante el curso 2018-19

N	Chi-cuadrado	gl	Test de Friedman	T	Rango promedio	T	Z	Test de Wilcoxon
25	24,320	2	,000	1.º	1,73	1.º	-3,265	,000
				2.º	2,16	1.º		
				3.º	2,13	2.º	-3,955	,000
						3.º		
							-,632	,527

Según los datos expuestos en la tabla 2, los resultados de los alumnos en geografía e historia (bloques dos y cuatro) mejoraron significativamente en el segundo y tercer trimestre, especialmente en las tareas que requerían el uso de las TIC para manejar información a través de ejercicios interactivos. Por ejemplo, en la unidad 4, los alumnos tuvieron que localizar diferentes puntos de la superficie terrestre mediante el empleo de coordenadas geográficas (estándar de aprendizaje n.º 2.3.1) o en la unidad 5, tuvieron que calcular la altura de las montañas más elevadas en España así como identificar las principales cuencas fluviales a través de mapas interactivos virtuales (estándar de aprendizaje n.º 2.5.1). Además, en base a los resultados obtenidos en el tercer bloque, se aprecia una mayor comprensión de los aspectos socioculturales más relevantes en su contexto más próximo, especialmente durante el segundo trimestre del curso académico. A pesar de estos resultados positivos, se han obtenido peores resultados en el primer bloque del área, pues los alumnos consiguieron mejores calificaciones en el primer trimestre cuando el método tradicional de enseñanza fue utilizado.

Tabla 2

Resultados en el área en los cuatro bloques de contenidos didácticos

N	Chi-Cuadrado	gl	Test de Friedman	Bloque	T1	T2	T3
25	24,320	2	,000	1.º	2,36	1,74	1,90
25	26,081	2	,000	2.º	1,18	2,30	2,52
25	4,245	2	,120	3.º	1,84	2,08	1,88
25	8,102	2	,017	4.º	1,54	2,52	2,24

Como se muestra en la tabla 3, el valor p es menor que el nivel de significación establecido, por lo tanto, existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de los tres grupos (alto, medio y bajo rendimiento). Excepcionalmente, en el segundo trimestre no se han hallado diferencias significativas en el bloque 2.

Tabla 3

Resultados en el área según el ritmo de aprendizaje del alumnado

N	Grupos de alumnos	Bloque	T1 Rango promedio	T2 Rango promedio	T3 Rango promedio	DS	gl	Kruskal-Wallis
10	Alto	1.º	2,8	2,42	2,05	0,37	2	,001
8	Medio		2,24	1,49	1,97	0,37	2	,000
7	Bajo		2,04	1,3	1,68	0,38	2	,003
10	Alto	2.º	1,3	2,73	2,97	0,48	2	,001
8	Medio		1,02	2,27	2,44	0,26	2	,082
7	Bajo		1,05	1,91	2,15	0,29	2	,000
10	Alto	3.º	2,04	2,43	2,05	0,57	2	,001
8	Medio		1,92	1,92	1,9	0,41	2	,001
7	Bajo		1,56	1,89	1,7	0,44	2	,000
10	Alto	4.º	2,02	2,85	2,56	0,42	2	,001
8	Medio		1,39	2,64	2,12	0,71	2	,013
7	Bajo		1,22	2,11	2,04	0,39	2	,001

En relación al foro de discusión, el primer tema que surgió en el foro fue acerca del nivel de motivación conseguido gracias a la aplicación del modelo de aula invertida. Todos los maestros informaron estar muy satisfechos con el nuevo método de instrucción. Dos factores principales fueron subrayados como posibles causas: la percepción de un mejor clima de aprendizaje y un interés más elevado por los recursos digitales utilizados bajo este modelo. Además, afirmaron que el hecho de ver los

videos antes de las reuniones en clase ayudó a los alumnos a aprender mejor los contenidos y fue una fuente de motivación adicional con la que no contaban en el método de enseñanza anterior. De hecho, según sus reflexiones, se descubrió que los alumnos ocasionalmente experimentaban cierto desinterés en las sesiones de ciencias sociales durante el primer trimestre. Por esa razón, se acordó que los maestros adoptaran un modelo de aula invertida con el fin de solucionar esta situación. Por otra parte, recalcaron que las actividades de aprendizaje fueron muy útiles para motivar al alumnado a través de proyectos de investigación y resolución de problemas.

Un maestro dijo:

Esta forma de enseñar ha aumentado la motivación de los estudiantes. Leer un texto sobre eventos históricos suele ser aburrido. Ahora, los niños aprenden mejor de los videos u otros recursos en línea. Durante el segundo y tercer trimestre disfrutaron más en clase y estuvieron más abiertos al diálogo y los debates.

El maestro de primaria dijo:

A lo largo del curso escolar debemos potenciar en los niños sus habilidades digitales y cómo usar las TIC para aprender nuevos contenidos. Por eso diseñé este sitio web.

Un maestro de apoyo dijo:

Y ha sido extremadamente útil para todos nosotros, tanto maestros como alumnos.

Un maestro de apoyo dijo:

El aprendizaje digital es un buen ejemplo de cómo las TIC pueden aumentar el interés de los estudiantes en esta asignatura. Ahora, están ansiosos por aprender y hacen muchas preguntas.

Otro maestro de apoyo dijo:

Ahora que los estudiantes necesitan conectarse a Internet para completar sus tareas, se sienten más relajados en clase.

El maestro de primaria dijo:

Nunca esperé que los resultados de mis alumnos mejorarían tanto en tan poco tiempo, aunque no todos aprovecharon esta innovación.

La segunda directriz presentada por los investigadores bajo el tema de las ganancias de aprendizaje se refería a la mejora en la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias alcanzada por los alumnos durante ese periodo de tiempo. Con respecto a este punto, los maestros enfatizaron la mejora de las habilidades de recuperación de la información, presentada en las lecciones del área, desde una doble perspectiva: en términos de procesamiento cognitivo utilizado para interpretar y aprender a partir de otros puntos de vista y con respecto al desarrollo de habilidades de localización y organización utilizadas para identificar, recopilar, registrar y aplicar datos. En ambos casos, los docentes destacaron la importancia de este modelo.

Con respecto a la primera perspectiva, el maestro de primaria dijo:

Los estudiantes prestaron más atención durante las lecciones en clase. Identificaron y entendieron conceptos más fácilmente porque habían visto videos en línea anteriormente.

Un maestro dijo:

Las habilidades para debatir también son relevantes en las ciencias sociales. Se espera que los estudiantes contribuyan y aporten ideas interesantes en los debates en clase.

Un maestro de apoyo dijo:

El tiempo dedicado a hacer preguntas y responderlas les viene muy bien porque pueden participar más, especialmente en el caso de alumnos con necesidades específicas.

En relación a la segunda perspectiva ligada a la mejora de las habilidades de organización, tanto el maestro de primaria como los maestros de apoyo estuvieron de acuerdo en que el modelo había influido positivamente en los alumnos, particularmente gracias a la investigación de proyectos en Internet.

El maestro de primaria dijo:

Los estudiantes usan varias páginas web para localizar información para sus proyectos, ensayos u otras tareas escritas.

Otro maestro dijo:

Se divierten navegando por la página web de su maestro y realizan actividades que mejoran la forma en la que se organizan. Les gusta mucho ver videos, enviar correos electrónicos o buscar por Internet.

El tercer tema principal discutido por los maestros se centró en la aplicabilidad del método de aula invertida en la enseñanza de ciencias sociales. Hicieron hincapié en la idoneidad y relevancia de este modelo pero acordaron coordinar e implementar actividades conjuntas destinadas a fortalecer las habilidades y competencias específicas propias de la materia.

Un maestro de apoyo dijo:

Este modelo ha ayudado a los estudiantes a comprender conceptos e ideas arraigados en las ciencias sociales para poder aplicarlos en otros contextos.

Otro maestro dijo:

Esta innovación ha promovido una mayor comprensión de los conceptos clave en geografía e historia.

El maestro de primaria dijo:

Gracias al trabajo con las TIC, ahora los alumnos pueden entender mejor el patrimonio cultural que antes desconocían.

Discusión y conclusiones

El presente estudio ha explorado cómo se puede usar la tecnología para enseñar ciencias sociales y ha comparado el modelo de aula invertida y el método convencional para analizar su efectividad en los procesos de aprendizaje del alumnado. Los resultados estadísticos muestran que los

alumnos que estudiaron bajo este modelo obtuvieron mejores resultados tanto en el segundo como en el tercer trimestre del curso 18/19. Estos resultados están en línea con los resultados obtenidos en estudios anteriores (Bhagat, Chang y Chang, 2016; Cheng, Ritzhaupt y Antonenko, 2019; Tsai, Shen y Lu, 2015). En concreto, esta investigación señala una mejora significativa en las calificaciones obtenidas por el subgrupo de alumnos con bajo rendimiento en el segundo y tercer trimestre. Ello puede ser debido a que tuvieron más oportunidades para seguir el ritmo de aprendizaje en el área, lo que les permitió trabajar de manera más eficiente. Además, pudieron evaluar su propio trabajo y buscar el consejo del maestro cuando lo necesitaban tanto dentro como fuera del aula. Otro de los resultados de esta investigación enfatiza el aumento de la motivación entre los alumnos y los maestros. Entre los motivos principales, se subraya la disponibilidad de recursos digitales y el manejo frecuente de las TIC (Aidinopoulou y Sampson, 2017; Zappe, Leicht, Messner, Litzinger y Lee, 2009). En concreto, los alumnos podían ver videos en línea y dejar sus comentarios en la plataforma digital, lo cual no era posible con el método de enseñanza tradicional. Además, mostraron un gran interés al disponer de espacios nuevos para comunicarse y compartir experiencias conjuntamente.

En resumen, en términos generales, las ventajas principales que conlleva la aplicación de este modelo han sido la funcionalidad para trabajar contenidos de ciencias sociales de manera más rápida e interactiva, la flexibilidad para adaptarse a los distintos ritmos de aprendizaje de cada alumno y el incremento de la motivación de docentes y discentes. Dichas ventajas han supuesto una mejor aplicación de las distintas estrategias de aprendizaje a través de las cuales el alumnado ha podido coordinar y gestionar más eficazmente sus tareas escolares y conseguir lograr un mayor rendimiento académico en el área. En este sentido, gracias a este modelo los alumnos se han convertido en aprendices más independientes, pues han demostrado un mayor compromiso en el cumplimiento de sus deberes, un empleo más efectivo de las herramientas TIC y una gran creatividad e iniciativa en la resolución de las tareas propuestas.

En consecuencia, el modelo de aula invertida basado en el aprendizaje asistido por las TIC ha demostrado ser más efectivo que el método de enseñanza convencional, ya que facilita la participación de los estudiantes a través del diseño de actividades interactivas (Butt, 2014; Fulton, 2012; Martínez & Hernando, 2015; Millard, 2012). Aunque no representa un modelo único de aprendizaje, parece ser uno de los posibles modelos alternativos y efectivos para el futuro cercano en la enseñanza de las ciencias sociales. En este sentido, la interacción entre las distintas formas de adquisición de los contenidos, (habilidades y conocimientos), la ejecución y el control de las distintas estrategias de aprendizaje

(actividades y técnicas) y las habilidades ligadas al manejo de las TIC (herramientas online, plataformas digitales) resulta fundamental a la hora de llevar a cabo planteamientos didácticos como el examinado en este estudio. En consecuencia, debería haber una transición pedagógica que responda mejor a los desafíos de la globalización y la educación del siglo XXI y se materialice en las aulas mediante iniciativas de este tipo. Con este propósito, la implementación de un marco organizativo que fomente el aprendizaje significativo a través del desarrollo de metodologías activas debería hacerse realidad en un futuro próximo. Ello favorecería la promoción de las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes, la creatividad y la innovación como base para alcanzar su máximo potencial como aprendices (Wallace, Walker, Braseby y Sweet, 2014; (Xinglong, 2014).

Por consiguiente, se debe prestar especial atención y apoyo constante a la investigación académica sobre las condiciones y necesidades didácticas ligadas a la implementación de estas innovaciones con el fin de construir una base sólida desde la cual desarrollar políticas para la necesaria transformación fundamental de la educación.

Limitaciones y recomendaciones para futuras investigaciones

Una limitación fue el tamaño de la muestra en esta investigación que puede no ser representativo. Otra limitación de esta investigación fue que los alumnos no pudieron formular sus preguntas de inmediato mientras miraban los videos subidos. Los estudios futuros pueden ofrecer debates en línea para que los estudiantes intercambien sus opiniones y pensamientos, lo que les ayudaría a participar de manera más amplia y profunda en estos procesos.

Agradecimientos

Quisiera agradecer la colaboración de los docentes participantes en esta investigación, en especial, de D. Pedro Vera Guillén, por ser el diseñador de la plataforma sobre la que ha versado este estudio.

Este trabajo es resultado del proyecto de investigación con referencia 20874/PI/18, financiado por la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia a través de la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “El pensamiento geográfico e histórico del alumnado de Educación Primaria en la Región de Murcia: propuesta metodológica innovadora para una educación de calidad” (20874/PI/18). Proyecto financiado por la Comunidad Autónoma

de la Región de Murcia a través de la convocatoria de Ayudas a proyectos para el desarrollo de investigación científica y técnica por grupos competitivos, incluida en el Programa Regional de Fomento de la Investigación Científica y Técnica (Plan de Actuación 2018) de la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “Conceptos metodológicos y métodos activos de aprendizaje para la mejora de las competencias docentes del profesorado” (PGC2018-094491-B-C33) subvencionado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cofinanciado con fondos FEDER de la UE.

Referencias

- Abeyssekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Aidinopoulou, V., & Sampson, D. G. (2017). An action research study from implementing the flipped classroom model in primary school history teaching and learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(1), 237-247.
- Bhagat, K. K., Chang, C. N., & Chang, C. Y. (2016). The impact of the flipped classroom on mathematics concept learning in high school. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(3), 134-142.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In *ASEE national conference proceedings*, 30(9), 1-18. Atlanta, GA.
- Butt, A. (2014). Student views on the use of lecture time and their experience with a flipped classroom approach. *Bus Educ Accred* 6(1):33-43.
- Cheng, L., Ritzhaupt, A. D., & Antonenko, P. (2019). Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: A meta-analysis. *Educational Technology Research and Development*, 67(4), 793-824. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9633-7>
- Flipped Learning Network. (2014). The four pillars of F-L-I-P. Recuperado de http://flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domains/46/FLIP_handout_FNL_Web.pdf [Google Scholar]
- Fulton, K.P. (2012). 10 Reasons to Flip. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 20-24. <https://doi.org/10.1177/003172171209400205>
- Galindo-Domínguez, H. (2018). Un meta-análisis de la metodología flipped classroom en el aula de educación primaria. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (63), 73-85. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.983>
- Martínez, A. & Hernando, A. (2015). Cómo darle la vuelta al aula: flipped

- classroom, una metodología para la interacción, la colaboración, el compromiso y la motivación en la clase de ELE. En Marimoto, Y., Pavón, M.V., y Santamaría, R. (editoras), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 1117-1124). XXV Congreso Internacional ASELE. Copysan. Navarra. España. <https://doi.org/10.5151/edupro-clafpl2016-058>
- Millard, E. (2012). 5 Reasons Flipped Classrooms Work: Turning lectures into homework to boost student engagement and increase technology fueled creativity. *University Business*, 26-29. <http://www.universitybusiness.com/article/5-reasons-flipped-classrooms-work>
- Milman, N. (2012) The flipped classroom strategy: What is it and how can it be used? *Distance Learning*, 9(3), 85-87.
- Tsai, C. W., Shen, P. D., & Lu, Y. J. (2015). The effects of Problem-Based Learning with flipped classroom on elementary students' computing skills: A case study of the production of Ebooks. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 11(2), 32-40. <https://doi.org/10.4018/ijicte.2015040103>
- Wallace, M. L., Walker, J. D., Braseby, A. M., & Sweet, M. S. (2014). " Now, What Happens During Class?" Using Team-Based Learning to Optimize the Role of Expertise Within the Flipped Classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25.
- Xinglong, Z. (2014). The Design of Teaching Mode Based on Knowledge Construction in Flipped Classroom [J]. *Modern Distance Education Research*, 2, 55-61.
- Zainuddin, Z., & Halili, S. H. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2274>
- Zappe, S., Leicht, R., Messner, J., Litzinger, T., & Lee, H. W. (2009). "Flipping" the classroom to explore active learning in a large undergraduate course. In *Proceedings of the 2009 American Society for Engineering Education annual conference and exhibition*. Recuperado de <https://peer.asee.org/4545>

