

TRABAJO DE FIN DE GRADO



Universidad de Valladolid

**Escuela Universitaria
de Educación
Campus de Palencia**

TÍTULO:

**INVESTIGAR LA EXPERIENCIA DE
INSERCIÓN PROFESIONAL DE UNA
MAESTRA DE INFANTIL EN PRÁCTICAS, A
TRAVÉS DE UN RELATO
AUTOBIOGRÁFICO**

AUTORA: VIRGINIA CADAVIECO RÍOS

TUTOR ACADÉMICO: EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

CURSO: 2012/2013

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN / ABSTRACT

RESUMEN

Este trabajo se centra en el desarrollo de una historia de vida durante el periodo de prácticas, en orden a contemplar aquellos aspectos personales y profesionales que afectan a la formación inicial de maestros/as de infantil. A partir de un relato biográfico, se extraen una serie de categorías de análisis, a través de las cuales reflejar procesos, tensiones y necesidades vinculadas con el Practicum del grado. En la última parte, se exponen una serie de conclusiones orientadas a la mejora en los dispositivos de acompañamiento de los y las estudiantes de prácticas.

PALABRAS CLAVE

Formación inicial del profesorado, Educación Infantil, Socialización profesional, Investigación biográfico-narrativa

ABSTRACT

This job is based on a history of life along the period of practises, in order to observe those personal and professional aspects affecting the initial formation of early childhood education teachers. Starting from a history of life story, several analysis categories are extracted, through them, processes, tensious and needs related to the degree Practicum can be extracted. In the last part, several conclusions oriented to better the disposals of acompaining the students under practises are exposed.

KEYWORDS

Initial teacher training, Early childhood education, Professional socialization, Narrative Inquire

ÍNDICE

	Páginas
1. Introducción.....	p. 4
2. Objetivos.....	p. 5-6
3. Justificación del tema elegido.....	p. 6-7
4. Marco teórico.....	p. 8-14
4.1. La investigación biográfica-narrativa en las Ciencias Sociales.....	p. 8-10
4.2. Las historias de vida en la formación docente.....	p. 10-11
4.3. El papel que juega el Practicum en la formación docente.....	p. 11-13
4.4. Algunas preocupaciones epistemológicas a considerar previas al diseño de la investigación realizada.....	p. 13-14
5. Metodología o diseño.....	p. 15-16
6. Desarrollo del relato.....	p. 17-37
6.1. Practicum I.....	p. 17-32
6.2. Practicum II.....	p. 32-37
7. Conclusiones.....	p. 38-40
8. Lista de referencias bibliográficas.....	p. 41-42

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo fin de grado pretende investigar la experiencia de inserción profesional de los maestros y maestras de Educación Infantil en prácticas, a través del uso de metodologías biográfico-narrativas, más en concreto, a través del desarrollo de un relato de vida. A partir de la experiencia de prácticas que la autora ha tenido a lo largo de estos dos años en el periodo del Practicum del grado, se pretende conocer cómo es este primer periodo de socialización profesional, así como ofrecer pautas y sugerencias respecto de los dispositivos de acompañamiento que la universidad ofrece en sus planes de estudio en dicha fase del proceso formativo.

El trabajo está estructurado en tres partes, principalmente. En la primera parte, se destaca la importancia de la investigación biográfico-narrativa dentro de las ciencias sociales, y, más en concreto, cómo está siendo utilizada para iluminar procesos de formación docente y/o recuperar la experiencia profesional de los y las docentes a partir del análisis de sus relatos.

En la segunda parte, se presenta el diseño de investigación narrativa seguido, y en el que destacamos el proceso de codificación temática que llevó a extraer, a partir del relato autobiográfico de mi experiencia de prácticas, una serie de categorías que, pensamos, permiten reflejar los procesos, dinámicas y tensiones que aparecen durante el periodo de prácticas.

Finalmente, y en la tercera parte, de las categorías antes apuntadas se han elaborado algunas conclusiones que, a modo de principios de procedimiento, pueden guiar el trabajo futuro de tutorización y acompañamiento de los y las estudiantes en prácticas.

2. OBJETIVOS

El objetivo fundamental del título es formar profesionales con capacidad para la atención educativa directa a los niños y niñas del primer ciclo de educación infantil y para la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el artículo 14 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación y para impartir el segundo ciclo de educación infantil. Es objetivo del título lograr estos profesionales, habilitados para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil, la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas y para realizar sus funciones bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.

Estos profesionales deben conocer los objetivos, contenidos curriculares, y criterios de evaluación de la Educación Infantil y desarrollar estrategias didácticas tanto para promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva, como para diseñar y regular espacios y situaciones de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos

También hay que lograr profesionales capaces de:

- Analizar en contexto y planificar adecuadamente la acción educativa.
- Actuar como mediador, fomentando la convivencia dentro y fuera del aula.
- Ejercer funciones de tutoría y de orientación al alumnado.
- Realizar una evaluación formativa de los aprendizajes.
- Elaborar documentos curriculares adaptados a las necesidades y características de los alumnos.
- Diseñar, organizar y evaluar trabajos disciplinares e interdisciplinares en contextos de diversidad.

- Colaborar con las acciones educativas que se presenten en el entorno y con las familias.
- Aplicar en el aula, de modo crítico, las tecnologías de la información y la comunicación.

A continuación, señalamos los objetivos concretos que se persiguen con la realización de este trabajo:

- Examinar la potencialidad de los enfoques biográfico-narrativos para ilustrar procesos de formación, rescatando la dimensión vivencial y personal como medio para acceder al conocimiento profesional.
- Reflejar procesos, dinámicas y tensiones que surgen durante la experiencia de prácticas, y que son vividas e internalizadas por los y las estudiantes a lo largo de su proceso formativo.
- Enriquecer los dispositivos de acompañamiento y tutorización de prácticas de los maestros y maestras de educación infantil, a partir del examen de algunas categorías centrales que se originan a partir del relato autobiográfico de una estudiante en prácticas.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Este tema fue propuesto por mi tutor, en tanto coordinador del título y de las prácticas de infantil, al pensar que relatar y analizar mi experiencia de prácticas durante el Grado de Maestro/a de Infantil, puede arrojar cierta luz respecto de la necesidad de mejorar las vinculaciones entre el campo profesional de la escuela infantil y el campo académico de la formación inicial de maestros/as.

En este sentido, el tema: *“Investigando la experiencia de inserción profesional de una maestra de infantil en prácticas, a través de un relato autobiográfico”*, intenta contribuir a la mejora de los procesos de formación docente aportando, en este caso, mi propia experiencia vital como alumna en prácticas, pues este periodo del Practicum

constituye algo así como un “espacio híbrido” entre la realidad profesional de los centros y la de la universidad.

Por otra parte, este trabajo se relaciona con las competencias recogidas en el título de Grado en Educación Infantil, sobre todo en lo que concierne a la formación específica. A modo de ejemplo, podemos señalar que quedan reflejadas las siguientes:

- Comprender que *la dinámica diaria en Educación Infantil es cambiante* en función de cada alumno o alumna, grupo o situación y tener capacidad para ser flexible en el ejercicio de la función docente. Es conveniente *tener en cuenta la percepción de los maestros* puesto que son los que diariamente conviven con el alumnado y los que realmente saben cómo es cada niño/a.
- Capacidad para comprender que *la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad*, así como *contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil*. A través de la observación conocemos aquellos aspectos positivos o negativos de la práctica, permitiendo así el estudio de los mismos para determinar la necesidad de posibles cambios en el ámbito de la educación.
- *Capacidad para dominar las técnicas de observación y registro*. Para elaborar este trabajo es necesario dominar ciertas técnicas. Para crear mi historia de vida me he basado en registros del cuaderno de campo y en la observación del trabajo y comportamientos de los docentes.
- *Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones*. No es suficiente con observar la realidad de un aula, sino que hay que sacar unas conclusiones para proceder al autoanálisis y a la mejora de la educación.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA EN LAS CIENCIAS SOCIALES

En las sociedades actuales, se da por hecho que la educación debe tener en cuenta un conjunto de aprendizajes que se adquieren mediante la interacción con el medio, con lo vivencial y lo emotivo, al margen de lo escolar. Esto abre un camino hacía una investigación sobre la educación que cuestione su propio razonamiento, y en donde se formulen nuevas formas de indagación alejadas de los métodos tradicionales de investigación.

Durante la primera mitad del siglo XX, se priorizaron formas de conocer inspiradas en los planteamientos modernos, en donde el método hipotético-deductivo se impuso al respecto de la experiencia sensible, separando lo intelectual de lo emocional, lo racional de lo corporal, lo masculino de lo femenino. Ya en el último tercio del siglo XX, y fruto de la influencia del pensamiento postmoderno, se cuestiona dicha fragmentación, surgiendo una corriente de pensamiento que promueve el pluralismo y la diversidad, dando más importancia a lo personal. Así lo expresan Huberman et al. (2000, p.19) al señalar que:

“el compromiso, la energía, los conocimientos y las habilidades de los profesores pueden ser los aspectos determinantes centrales de la efectividad de las escuelas”.

Efectivamente, desde principio de los 70, se ha revalorizado en el campo de la investigación educativa, la importancia del significado y la interpretación de procesos, experiencias, comportamientos y en definitiva el redescubrimiento del valor de la subjetividad. Siempre con la sombra de duda que plantea la concepción de un método científico no basado en el empirismo.

De igual forma, el pensamiento feminista y las teorías posestructuralistas, abren un camino nuevo en el seno de la comunidad científica, al abordar la experiencia como vía para la investigación. Los estudios feministas, por ejemplo, señalaron nuevas formas de conocimiento que escapen de lo universal y homogéneo, valorizando la experiencia

como fuente de conocimiento, y las emociones como elemento indispensable para el proceso cognitivo. Como señala Goodson (2004):

En los últimos años no se ha logrado acortar la distancia entre la investigación en educación y los problemas reales de los docentes, estudiantes y escuelas. Hasta la década de los 80 los investigadores no nos comenzamos a enfrentar con la complejidad del docente como agente activo que construye su propia historia. (p.32)

Algunos autores como Butt, Raymond, y Yamagishi (2004), concluyen que desde el punto de vista de los investigadores, se ha considerado a los docentes como un colectivo anónimo y pasajero, que no aporta nada al proceso de creación de conocimientos ni es capaz de desempeñar su trabajo de forma autónoma. Adicionalmente, aparece una división entre la investigación y la práctica en educación, que es la consideración del saber como algo empírico sin darle validez al saber profesional, práctico y vivencial del docente.

Partiendo de un planteamiento por el cual la investigación educativa debe servir para reducir la distancia entre la educación y la sociedad, las historias de vida toman una relevancia significativa. El método de recuperación de relatos biográficos de docentes como vía de investigación nos ayuda a comprender algo tan personal como es la enseñanza y su contexto social, permitiéndonos acceder a las zonas grises que el razonamiento lógico y empírico margina: La experiencia humana, lo vivencial. Nos permite, como dice Bolívar (1998, p.8):

“captar la riqueza de los significados de los asuntos humanos: los deseos, sentimientos, las creencias, los valores que compartimos y negociamos en la comunidad de aprendizaje donde nos construimos como sujetos”.

La investigación biográfico-narrativa, por tanto, aporta un componente subjetivo frente a otras modalidades de investigación apoyadas en disciplinas como la matemática o la química. El investigador que toma esta vía ha de dar cuenta de las posturas que le guían, y someterlas a cuestionamiento. Se debe formular claramente la experiencia y el compromiso del investigador, el motivo que mueve a este procedimiento, aclarándolo de forma explícita. Al ser un ejercicio de reflexividad, se detallan la postura y fundamentos del proceso, al movernos en el campo de lo emotivo.

A finales de los 90, investigadores como Huberman, Thompson y Weiland (2000) destacan como este enfoque narrativo de investigación ha ido ganando importancia, hasta el punto de vista de hablar de un interés exponencial en reconstruir trayectorias biográficas y autobiográficas del profesorado. Según Thomas (1995, p. 11) esta tendencia implica, finalmente:

- La construcción de un nuevo campo de estudio o área de especialización;
- Prestar interés en la investigación básica a la biografía como guía para la reflexión sobre la práctica y la experiencia;
- Introducir cambios en la formación docente a partir de la generación de diarios de la experiencia de formación, de esta manera, se abriría una nueva agenda para la formación inicial y continuada en la cual lo personal pasa a ocupar una parte fundamental del territorio de la formación;
- La consideración de que lo personal está profundamente vinculado a lo político, tanto en lo que se refiere a las políticas de representación (visibilidad, invisibilidad) como la importancia que adquiere la reivindicación del ejercicio de una democracia radical en la que los sujetos-ciudadanos recuperan su voz y la actuación que la democracia representativa les ha sustraído;
- La valorización del estudio de las narrativas como formas de representación de la realidad, frente a las representaciones basadas en modelos matemáticos o propositivos.

4.2. LAS HISTORIAS DE VIDA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Autores como Rivas Flores (2009) o Hernández (2004), defienden que *el movimiento de “las historias de vida”* abre nuevas y prometedoras posibilidades para pensar el trabajo docente y la formación del profesorado, al permitir que la experiencia de cada día sea una fuente de conocimiento profesional de los docentes.”

Como apunta Amelia Lopes (2008), en referencia a varios autores de los 80 y de los 90, en el mundo de la escuela y de los profesores, el uso de las historias de vida se asocia al reconocimiento de la importancia de la formación de la persona y de la experiencia individual y colectiva de todos los días para la construcción del

conocimiento profesional pertinente. Siguiendo esta línea argumentativa, llega a la siguiente conclusión:

Narrar el trabajo, escribir sobre el trabajo, leer para los otros su experiencia de vida es darse para ser visto – proceso costoso pero necesario y punto de partida para un proceso de aprendizaje colaborativo. Proceso también progresivo, abierto y flexible que necesita de un clima de apoyo emocional y de desafío cognitivo. Al mismo tiempo, los relatos aparecen cada vez más impregnados de subjetividad y las reuniones de grupo se vuelven importantes lugares de construcción progresiva de conocimientos, complicidades y proyectos que abren el grupo para el cambio de la escuela. (p.26)

Si partimos de la premisa de que todo es mejorable (y la formación, dada su relevancia social, lo es) desde un punto de vista que pretende que el formador no deje de aprender, y no considere su profesión como algo estático, el uso de las historias de vida en la formación docente, puede suponer un beneficio no solo para la autoestima del profesional, sino también, revertir en el alumnado de forma beneficiosa, lo que debe ser el fin último de la actividad docente.

4.3. EL PAPEL QUE JUEGA EL PRACTICUM EN LA FORMACIÓN DOCENTE

El Practicum es uno de los momentos clave en el proceso de formación del profesorado puesto que nos permite aprender aspectos importantes sobre la profesión docente. El estudio de este periodo permite acceder al “*qué*” y al “*cómo*” conocen los profesores, y el “*cómo*” y “*quién*” difunde este conocimiento.

En las últimas décadas, el debate más relevante en torno a la educación es el que atañe al conocimiento “*de*” y “*para*” el ejercicio de la enseñanza. Actualmente es reconocida la importancia de los maestros/as (en tanto prácticos respecto del desempeño profesional), sus experiencias y la toma de decisiones basadas en ellos. Esto resulta influenciado por factores como la diversidad de maneras de pensar sobre la enseñanza, de formas de diseñar y desarrollar procesos de indagación y por los condicionantes históricos y socio-culturales que puedan permitir determinar los conocimientos que resulten valiosos y cómo acceder a ellos.

Si la pretensión es utilizar este conocimiento para encontrar mejoras a los planteamientos de la enseñanza, clasificar y completar los conocimientos para la misma, la problemática toma otra dimensión. En este punto, teóricos y prácticos debieran buscar un punto de encuentro en sus posturas. Donde los primeros tienden a considerar más importante el “conocimiento para la enseñanza” restando importancia al “conocimiento para enseñar” y los segundos tienden a considerar estos dos conceptos como indisociables. Dicho punto de encuentro, debiera comenzar por el acuerdo entre unos y otros respecto de la necesidad de ampliar sus conocimientos para así mejor fundamentar sus planteamientos.

Estos análisis del conocimiento para la enseñanza nos llevan hacia unas preguntas básicas en la formación del profesorado: *¿Cuál es el conocimiento base de la enseñanza?*, *¿Qué conocimiento necesitan los profesores?*, *¿Cómo se adquiere ese conocimiento?* Algunos autores como Cochran-Smith y Lytle (2002, p.26) apuntan a que:

Restringir la formación del profesorado a un conocimiento académico, formal y proposicional no es defendible ni teóricamente ni desde la perspectiva práctica. Por lo tanto es necesario redefinir la noción de conocimiento para la enseñanza y asumir que << la investigación realizada por docentes en sus propias escuelas y aulas representa un desafío radical a los supuestos tradicionales sobre la forma en que el profesorado aprende y sobre cómo ellos construyen su propio conocimiento pedagógico>>. (p.26)

El Practicum es la experiencia que pone al futuro docente en contacto directo con la realidad profesional, y, a la vez, supone una oportunidad de estudiar esta experiencia para analizar los conceptos y conocimientos que se adquieren en la enseñanza. Pero también se corre el riesgo de “contaminar” esta experiencia si quien realiza la práctica se limita a copiar los modelos de sus formadores, tutores, supervisores, el ejemplo de los profesores junto a quienes realiza la práctica, y/o la influencia que lo pre-establecido (características del centro, aula, alumnos, zona geográfica-cultural...etc.) pueda ejercer como forma de apuntalar su visión y aprendizaje del oficio docente.

El Practicum genera un dilema entre el aprendizaje docente, la construcción de conocimiento y la socialización. Este dilema es provocado por las experiencias,

acciones, conocimientos y sentimientos que el futuro docente debe asimilar para adquirir unos conocimientos que le serán útiles en su vida profesional.

El futuro profesor, se verá en la situación de comparar sus propias experiencias como alumno (objeto pasivo) con la experiencia de su práctica (objeto dinámico). La tendencia lógica es a repetir algunos de los patrones observados durante su etapa de alumno en distintas fases cronológicas. Según autores como Hammerness, Darlin y Brandsford (2005, p.35): “responder a este desafío requiere mucho más que simplemente tener a los estudiantes memorizando hechos o procedimientos o discutiendo ideas”.

Este condicionamiento previo debe ser tenido en cuenta si la pretensión es producir algún cambio o un desafío al posicionamiento que va a tomar el futuro docente con respecto a la enseñanza. Para ello, el análisis de las historias de vida durante las prácticas, puede suponer una herramienta importante con la cual analizar lo que ocurre durante este período y poder utilizar sus resultados para proponer mejoras en los programas de formación.

4.4. ALGUNAS PREOCUPACIONES EPISTEMOLÓGICAS A CONSIDERAR PREVIAS AL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA

Las dificultades que se nos pueden presentar a la hora de utilizar historias de vida para analizar epistemológicamente el mundo de la docencia, son, como señalaba en páginas anteriores, las que acarrea la subjetividad que va aparejada a ellas. Por ejemplo: ¿Quién escribe la historia?, ¿Qué contexto histórico tiene su experiencia?, ¿Cuál es su forma de ser, de relacionarse en su entorno extra-escolar, familiar, afectivo? Como refleja el análisis y estudio de las experiencias basadas en historias de vida realizadas por Amelia Lopes (2008, p.44):

La recuperación de experiencias e historias relatadas por los propios implicados, y vividas durante periodos significativos para la historia de un País constituye una forma de investigación/indagación que permite –a ellos, a mí y a los que nos lean- reconstruir procesos, re-contextualizar situaciones presentes, comprender modos de ser y actuar con los demás y con uno mismo, en una palabra; traer el pasado al presente y

buscar en el presente y en el futuro las raíces del pasado – desde lo vivido, imaginado, lo reinventado-, como forma de comprensión.(p.44)

Las memorias de aquellos maestros y maestras que se dedicaron al ámbito de la educación en otros tiempos, nos pueden aportar visiones distintas sobre el tema educativo. Pero es necesario analizar qué tendencia personal y cómo les marca su contexto histórico a quienes redactan su historia de vida. Qué criterio siguen al seleccionar o eliminar según qué partes de su experiencia etcétera.

También es relevante analizar las circunstancias del investigador, quien puede estar tentado a interpretar la información que recibe, a tamizarla por su propia experiencia, en vez de ponerse en el lugar del otro y respetarlo en su historia. Para esto es importante hacer partícipe del trabajo de investigación a los autores de las historias de vida a analizar.

A la hora de elaborar un relato, hay una serie de variables a tener en cuenta: ¿Cómo construimos una historia de vida que respete al sujeto sin ser un mero relato cronológico?, ¿Qué línea argumental podemos seguir?, etcétera. Esto supone un problema muy interesante pues los protagonistas no siguen un orden cronológico, sino que intercalan recuerdos. Corresponde a los investigadores organizar y secuenciar el relato. Como afirma de nuevo Amelia Lopes (2008, p.45):

el desafío en la construcción de un texto, como es una historia de vida, creo que es una de las claves para seguir trabajando y creando nuevas formas de crear textos que puedan “captar” en parte una vida, que es un mundo, un mundo de significados.

5. METODOLOGÍA O DISEÑO

Para el desarrollo y elaboración de este trabajo, en su parte práctica, hemos partido de un texto autobiográfico en el que expongo mi experiencia en prácticas en el Grado de maestro/a de Educación Infantil. A partir de aquí, hemos procedido conjuntamente entre la autora – en tanto investigadora – y el tutor, a la codificación temática del documento anterior, del cual se extrajeron unas categorías de análisis comunes al Practicum I y II, que me han permitido estructurar el relato que finalmente se presenta. Estas categorías son:

1. Imaginario e intereses previos: En esta categoría se pretende dar a conocer qué imagen tenía de las prácticas antes de la entrada en el centro, y cuáles han sido los motivos que me han llevado a desarrollar la carrera de Educación Infantil.

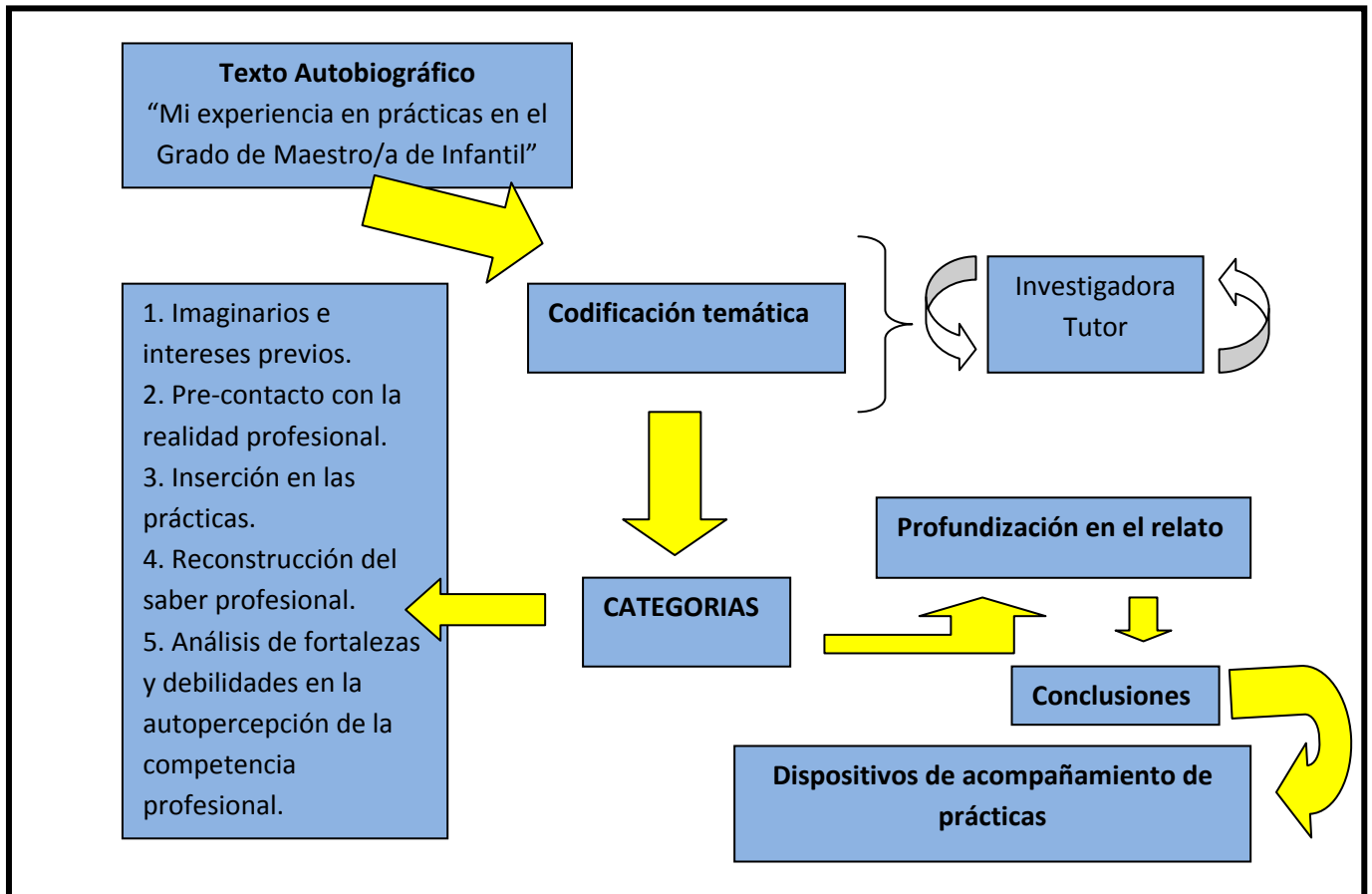
2. Pre-contacto con la realidad profesional: Aquí valoro la importancia de los seminarios de prácticas, y la formación recibida hasta el momento de la inserción en el centro de prácticas.

3. Inserción en las prácticas: Esta categoría es la referida al ““aterrizaje” en el centro”, y al proceso de adaptación en el mismo, además de observar las estrategias metodológicas por las que se rige un centro escolar, y las formas de actuación seguidas por las docentes y por mi misma en la fase de intervención en el aula.

4. Reconstrucción del saber profesional: Categoría imprescindible para valorar la evolución de mi propio saber en tanto maestra en prácticas, tanto desde el punto de vista de la formación básica, como desde una óptica didáctico-disciplinar.

5. Auto-percepción de la competencia profesional: A través de la auto-comprensión del proceso seguido en ambos periodos de prácticas, se busca conocer las fortalezas y debilidades de mi acción profesional, con el objeto de mejorar en mi propio proceso formativo en tanto maestra de infantil, e incluso utilizar como maestra de infantil, aquellos conocimientos, procedimientos y actitudes que valoro como positivos de mi trabajo de prácticas

A partir de las categorías, arriba señaladas, en la última fase hemos procedido a la profundización del relato autobiográfico, del cual se presentarán unas conclusiones que, creemos, pueden ayudar a mejorar los dispositivos de acompañamiento del alumnado en prácticas. En el cuadro-resumen siguiente, reflejamos todo el diseño de investigación biográfico-narrativa descrito:



Cuadro resumen del diseño de investigación biográfico-narrativa

6. DESARROLLO DEL RELATO

De mi historia de vida nos vamos a detener en los aspectos relevantes que han caracterizado mis prácticas y aquellos de mi vida personal que han afectado de un modo u otro a este periodo.

6.1. PRACTICUM I

6.1.1. Imaginarios e interés previo

Las prácticas son ese momento de la carrera que todo estudiante espera ansiadamente. En mi caso desde que comencé la carrera, orienté mi formación a la puesta en práctica, todo lo que estudiaba intentaba de un modo u otro reconstruirlo en mi mente para ver si se podría poner en práctica. Desde bien pequeña deseé trabajar como profesora, pero nunca se me había pasado por la cabeza hacerlo de Educación Infantil. Lo que realmente me gustaban eran los deportes y quería estudiar algo relacionado con ese tema.

Cuando terminé el Bachillerato, mi nota media no era brillante pero tampoco caótica, y en casa me apoyaban para que me presentara a la selectividad. Yo no quería hacerlo de ningún modo, lo único que pretendía hacer era un módulo de deportes en el IES L.A relacionado con la Educación Física. Después de pensármelo mucho, decidí presentarme a la selectividad con la tranquilidad de que pasara lo que pasara yo tenía muy claro a que me iba a dedicar. El resultado final de esta prueba fue un tanto “odioso” porque me quedé a un 0,02 de aprobar. No me importaba suspender, pero el saber que fue por tan poca diferencia provocó en mí frustración. En casa me decían: *no te preocupes, que en Septiembre tienes otra oportunidad y seguro que sale mejor*. No tenía muy claro si presentarme o no otra vez, pero me hicieron ver que no perdía nada por volverlo a intentar.

En Septiembre, yo presente mi solicitud de matrícula en el IES L.A donde fui aceptada para iniciar mi módulo superior. Comencé las clases y a la vez, me preparaba ligeramente para el examen de selectividad. Esta vez aprobé, la nota no fue muy elevada pero fue suficiente. En este momento comenzaron mis dudas, ¿Estaré haciendo bien

quedándome con el módulo?, ¿Posiblemente la carrera tenga una mejor salida profesional?...todo era un lío.

Aquí entró mi hermana, una excelente estudiante que por cuestiones personales dejó sus estudios universitarios sin finalizar. Ella me apoyó a que intentara sacar la carrera y así lo hice. Presenté solicitudes para estudiar INEF en León y Educación infantil en Santander como segunda opción. Mi nota era demasiado baja para optar en estas universidades. Por mi cabeza se me pasó esperar a terminar el módulo para después ir a León. Ya lo tenía decidido cuando mi hermana y mi cuñado se me presentaron en casa con la documentación necesaria que debía presentar para ser admitida en la Universidad de Valladolid en Palencia como estudiante de Grado en Educación Infantil. No me lo pensé dos veces, lo rellené todo y a la mañana siguiente me presenté en la universidad para ser matriculada.

Comencé la carrera, teniendo siempre en cuenta las prácticas. De una manera u otra lo intentaba encaminar todo hacia un modo práctico. ¿Por qué?, yo siempre he considerado que la teoría está muy bien, pero si no se sabe ponerla en práctica no sirve de mucho.

Aunque parezca que fue una decisión muy poco meditada la de dedicarme a la Educación Infantil, no fue así. Es cierto que siempre me gusto lo relacionado con el deporte, pero había muchos detalles que me hacían ver que podía valer para esta profesión. Algunas madres del pueblo confiaban en mí para dejarme a sus hijos cuando ellas tenían que trabajar y me llamaban para dar clases particulares a sus hijos.

Por desgracia, no es todo tan sencillo. Es cierto que me entiendo con los niños/as, pero para ser maestra no vale solo con eso. Hay que tener una serie de capacidades que no sabía si tenía.

Todo funcionaba en la universidad perfectamente, mis notas eran buenas, tenía alguna asignatura “atascada” pero nada preocupante. Entramos en el año académico 2011-2012 y comienzan los problemas. Las prácticas, eso que todos consideramos esencial para nuestra formación, el momento de ver la realidad de un aula, el poner a prueba nuestras capacidades... nos juega malas pasadas.

En este año todo gira en torno a las prácticas. En mi grupo de trabajo no dejábamos de preguntarnos ¿cómo será el colegio?, ¿y las tutoras?, ¿Cuántos niños tendremos en clase?..., con esto, me di cuenta de que no era yo la única que mostraba inseguridad a la hora de ir de prácticas.

Problemas de información

Esta sensación de inseguridad es provocada por la falta o inexistencia de información sobre el tema de las prácticas. Al comienzo del curso todos tenemos la sensación de no recibir suficiente información respecto a este tema. Estábamos informadas de que en el segundo cuatrimestre del tercer curso iniciaríamos las prácticas, pero en ningún momento nos comentaron cuales serían los centros ofertados, tutores, etcétera, lo que nos generaba ciertas dudas. Era lógico, era muy pronto para saber todas esas cosas, pero aún así sentíamos la necesidad de saber más sobre este tema. La única información de la que disponíamos era el sistema de elección. Los centros se elegirían por nota y eso provocaba competitividad entre nosotras/os para lograr un mejor expediente.

Meses antes de las prácticas, empezamos con los problemas, que si no hay centros para todos, que las prácticas van a durar menos tiempo... y algunas alumnas de Cantabria propusimos irnos fuera de Palencia. Ante esta propuesta todo eran negaciones, por lo que vimos peligrar las prácticas. Esas ilusiones que teníamos se iban apagando poco a poco.

Todo esto generó un ambiente negativo en el aula, ya que por miedo a no tener un centro de prácticas, aquellas alumnas que tuvieron oportunidad se dedicaron a buscar un centro por su cuenta. En un primer momento se había comentado que no deberíamos hacerlo, porque ese proceso se estaba llevando a cabo por los responsables de las prácticas. A pesar de esto, dichas personas decidieron continuar con su búsqueda hasta el punto de ocasionar mal entendidos el día de la elección de centros. Hubo excepciones en varias personas, ya que sin proceder al inicio la elección disponían de un centro propio, que no ofertaba plazas sino acudían esas personas. Por este motivo, alumnas de la clase se sintieron ofendidas reflejando sus quejas, puesto que ellas también tenía la oportunidad de elegir un centro que ofertaba plaza únicamente para ellas y por no desobedecer las órdenes del coordinador, no se pusieron en contacto con ese centro.

Hubo algunos momentos en que se escucharon comentarios sobre la sustitución de la estancia en centros por vídeos, cosa que los alumnos no íbamos a permitir. Se escucharon muchos comentarios sobre este tema que daban a entender que no era posible que nos sustituyeran las prácticas por vídeos porque donde realmente vamos a aprender es en el centro.

Romper con mitos: espiral del rumor

Todos estos comentarios o rumores fueron perdiendo fundamento en el momento en que el coordinador de prácticas comenzó a agilizar de la mejor manera posible el tema de los centros. Nos dimos cuenta que su intención era sobre todo cumplir con el objetivo de las prácticas y que se desarrollasen en las fechas provistas.

Gestión de los problemas en los procesos de selección y asignación de centros

Para intentar solucionar el problema ante el que nos encontrábamos, se decidió crear un grupo de trabajo para debatir sobre este tema y buscar alternativas que nos llevaran a la solución. Se elaboraron escritos, se crearon pancartas y se difundió información entre el alumnado afectado, con el único fin de hacer público nuestro malestar y encontrar soluciones con la mayor brevedad posible.

Después de pelear mucho y hacernos oír ante instituciones públicas mediante manifestaciones, y escritos, conseguimos nuestro propósito. Todo estaba resuelto, los centros repartidos, tutores asignados, etcétera. Solo quedaba el último paso, entrar en el centro. Este periodo iba a ser una nueva etapa en mi vida, no sé si buena o mala, pero definitivamente era nueva. Siempre pensé que las prácticas eran ese periodo de la carrera donde hay que poner en práctica todo lo que has aprendido, sin ayuda y con una tutora que se va a dedicar a observarte para posteriormente hacer una evaluación sobre tu trabajo.

Miedo a ser examinadas

En todo momento sentía la preocupación de cómo sería mi tutora. Me daba miedo pensar que iba a un colegio a poner en práctica todo lo que había aprendido en mis años de carrera, y con el único propósito de hacerlo bien para superar la evaluación sobre mí trabajo. Más bien, pensaba que el aprendizaje práctico estaba en segundo

plano, predominando la puesta en práctica de los conocimientos y capacidades adquiridas a lo largo de la carrera. Esto lo corroboran algunos comentarios de la gente donde me decían que lo iba a pasar fatal porque con lo vergonzosa que soy, no podría dar una clase siendo observada por mi tutora. Estas malas palabras me metieron un miedo en el cuerpo innecesario, basándose posiblemente en pruebas infundadas.

Algunas de estas personas que te desmotivan a la hora de ir al centro, también dan buenos consejos. Uno de ellos fue: “Aprovecha al máximo las prácticas que es donde más vas a aprender de toda la carrera..., y sobre todo actúa con responsabilidad que puedes ocasionar problemáticas en algún niño/a” son algunos comentarios que me hicieron ir al centro con las ideas claras.

Comentarios externos

Simple palabras de una persona que ya ha pasado por este periodo y que ha superado muchos obstáculos en su vida profesional, son las que me hicieron abrir los ojos y tomar la realidad como viene. Si soy vergonzosa, tendré que afrontar la realidad a mi manera teniendo en cuenta que lo más importante es la educación de los más pequeños y su aprendizaje.

6.1.2. Pre-contacto con la realidad profesional

El primer momento de verdadera relación con las prácticas se lleva a cabo es este periodo de 3 días considerado pre-contacto. Se nos proporciona una guía con todos los documentos y estrategias que debemos ir desarrollando en el tiempo de prácticas.

Esta fase empezó muy mal, la considerábamos una pérdida de tiempo porque estábamos muy enfadados/as con el comportamiento que nos habían mostrado ante la problemática de las prácticas. A parte de ser obligatoria la asistencia a estos seminarios de preparación, teníamos en mente que era una excusa para retrasar la entrada en los centros.

Realmente no fue así, se trataba de unos seminarios donde se nos aportaba aquella información y estrategias que nos serían útiles a la hora de desenvolvernos en el centro y por supuesto de elaborar la memoria final.

Utilidad de los seminarios de introducción al Practicum

Realmente estos seminarios fueron de gran utilidad para comprender la importancia que tiene el periodo de prácticas para la formación profesional. Gracias a esta información, se nos dieron a conocer estrategias de observación e intervención que nos iban a permitir conocer y comprender mejor la realidad del centro. No basta solo con ver lo que sucede, es más importante comprender por qué sucede cada cosa, o por qué se llevan a cabo en unos momentos de la práctica y no en otros.

Ante esto, hubo varias críticas, puesto que a pesar de tener todos los alumnos/as la misma documentación, las tutoras no se ponían de acuerdo con los materiales y fechas de entrega

Diferencias de gestión del profesorado de la EUE respecto de la tutorización

En estos seminarios se nos hizo entrega de la documentación a tener en cuenta para desarrollar la memoria de prácticas. El problema surgió a la hora de interpretar el contenido de los documentos por las distintas tutoras. La primera reunión tuvo lugar con todo el grupo de Educación infantil y se explicó paso por paso en qué consistía cada uno de los puntos a trabajar posteriormente en el trabajo final. La segunda en cambio, era en pequeño grupo, cada uno con su tutora. Mi tutora pretendía trabajar conjuntamente con otro grupo distinto y a partir de aquí comenzaron algunos de los problemas, ya que no conseguían ponerse de acuerdo a la hora de interpretar la guía del Practicum.

A todo esto hay que sumarle la gran cantidad de asignaturas cursadas hasta este momento. Unas pueden ser más encaminadas a la práctica como Didáctica General (me ha enseñado a ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje), Organización y Planificación Escolar (a través de la cual he aprendido a elaborar documentos oficiales de organización y vocabulario específico), y otras más encaminadas a la teoría.

Todo esto hizo que me sintiera un poco más segura de mí misma en el momento de incorporación al centro, ya que sentía que tenía una preparación universitaria útil para enfrentarme a cualquier situación real.

Percepción desigual del valor de las asignaturas respecto de las prácticas

Solemos considerar que la formación teórica recibida en la universidad durante el desarrollo de la carrera no es tan importante como la práctica desarrollada en un aula real. Creemos que la única forma de aprender es mediante la práctica sin pensar que no se puede desarrollar una buena práctica sin una base teórica. La teoría es imprescindible para fundamentar cualquier acción práctica que se lleve a cabo. En el tema de las asignaturas encuentro el mismo problema, considero como más importantes o necesarias aquellas que guardan mayor relación con las prácticas.

6.1.3. Inserción en las prácticas

El “aterizaje” es uno de los momentos más difíciles de las prácticas. No solo el primer día sino todos lo que conforman el proceso de adaptación. Este proceso no es igual para todos, sino que varía dependiendo de la personalidad de cada uno. Es aquí donde vemos la realidad de un centro o de un aula.

Mi “aterizaje” en el centro fue distinto al del resto de mis compañeras. Las demás habían elegido su centro sin haber tenido un contacto previo con él. Mi caso fue distinto, yo al decidir realizar las prácticas fuera de la provincia de Palencia tuve que buscarme un centro por mi cuenta. Después de recorrer varios centros de la zona y no aceptarme por problemas burocráticos, es decir, no pude ser aceptada porque ningún colegio de aquella zona tenía el convenio para admitir alumnos universitarios de fuera de la provincia, decidí presentarme en el R.L por recomendación de un amigo de la familia. Mi primer contacto fue con el director, el cual se mostró muy interesado en ayudarme con lo que fuera menester. Ese mismo día me dijo que no me preocupara que tenía centro asegurado para realizar mis prácticas y brevemente me explicó la metodología, quien iba a ser mi tutora y me enseñó el centro de infantil.

Contactos previos con el centro

Mantener algún tipo de relación con la dirección del centro antes de la inserción al periodo de prácticas, es un gran avance. En mi caso, tuve la suerte de encontrarme ante una persona agradable y con gran capacidad para brindar ayuda. Para mí fue un gran apoyo moral, llegaba de una situación desagradable pues en ningún centro de la zona podía realizar mis prácticas. Según entré por la puerta del despacho y le comenté

mi situación, me dijo que no me preocupara que tenía la plaza asegurada. No solo me dio apoyo moral sino también académico, pues me proporcionó aquella documentación necesaria para la realización de la memoria final. El apoyo recibido por parte del director facilitó mi inserción en el centro creando un ambiente agradable y de confianza.

El día que comenzaron las prácticas, mi primer paso fue dirigirme al despacho del director para corroborar mi presencia y que me acompañara al edificio de infantil a presentarme ante mi tutora. Llegué nerviosa, no sabía quién iba a ser mi tutora, únicamente conocía su nombre. Cuando me presenté donde el director, el conserje me dijo que no había llegado todavía, que lo esperara un momento que no tardaría en llegar, con tan mala suerte que el conserje recibió una llamada telefónica del director para decir que no vendría en toda la mañana. Entonces J. me comunicó la noticia y me dijo que me dirigiese al despacho de apoyo y me presentara como la alumna en prácticas, allí estaría mi tutora M.. En ese momento me dio un vuelco en el estómago y mis nervios aumentaron. Me dirigí hacia allí, entré en el cuarto de apoyo y me encontré con M., quien sería mi tutora de centro.

Desde el primer momento intentó que me adaptara al centro, por ello la primera hora fue dedicada a enseñarme documentación del centro, las aulas, explicarme más concretamente la metodología y su forma de trabajar. Lo que más me marcó fue cuando me dijo que mi función sería como maestra de apoyo.

Personas que sirven de “puente”, de “armonización” entre dos mundos

El proceso de adaptación al centro, fue más fácil de lo que yo pensaba. Tenía muchas dudas sobre cómo actuar, y en qué momentos intervenir, pero el apoyo de mi tutora y de la dirección del centro hizo que todo fuera más fácil. Continuamente estaban pendientes de que estuviera a gusto y resolverme todas las dudas posibles.

Fui conociendo todas las aulas y me impresionó mucho la cantidad de niños que había por aula, no había pensado en ningún momento que fuera un centro de 3 vías cada curso con una media de 25 alumnos por aula. No se parecía en nada al centro donde yo realicé mi escolarización de Infantil. Los materiales que utilizaban, la organización, tantos alumnos por aula... era distinto. En este momento se me rompieron todos aquellos imaginarios que tenía de infantil. Lo más difícil para mí fue hacerme a la idea

de tener que adaptarme a tantos alumnos y distintas formas de trabajar. Todo ello me generó una sensación de desconcierto, pues, no tenía seguro que fuera capaz de enfrentarme a esta situación. El único consuelo que tenía era que, posiblemente, estaría acompañada de las tutoras de aula en todo momento.

Llegué al centro con muchas de ganas de hacer cosas, intentaba participar en todo pero no me resultó nada fácil. Soy una persona muy vergonzosa y no tener la suficiente confianza para entrometerme en conversaciones y dar mi opinión, posiblemente por el miedo al rechazo, me causaba sensación de incompetencia. Las horas de coordinación fueron las que más me ayudaron a coger la confianza que necesitaba, me pedían opinión para diseñar actividades, propuestas para trabajar el tema de la ciencia (que era el tema que se estudiaba en ese momento)... Son detalles que hacen un ambiente de trabajo más agradable y mejoran la comunicación.

Primeras impresiones, sorpresas, miedos... comienzan las dudas (incompetencia): de nuevo el profesorado al rescate

Sentirme incompetente en algunos momentos por no saber actuar adecuadamente, me generaba desazón, deseos de no continuar con esta carrera pues no tenía seguro que estuviera preparada. Echarle valor y participar en todos los momentos posibles, como por ejemplo en las propuestas de materiales para el proyecto, distintas actividades, etcétera, hicieron que cogiera mayor confianza. No sabía lo que me pasaba, siempre he sido vergonzosa pero no he tenido problemas a la hora de relacionarme con los demás. En este caso me costaba intervenir, pero sólo era cuestión de tiempo.

A medida que pasaban los días, mi relación con el profesorado mejoraba notablemente, incluso me hacían sentirme como una más, ya que nunca me trataron como una alumna en prácticas sino como una auténtica maestra. En cambio, las relaciones con el resto de profesionales (PT, AL...) eran mucho más superficiales, en muy pocas ocasiones entraba en contacto con ellas/ellos, y en ese caso, siempre acompañada de la tutora quien mantenía el contacto directo.

Relaciones profundas/relaciones superficiales en el centro

El tener una relación meramente profesional con mi tutora de prácticas y con el resto de docentes no me suponía ningún problema. En todo momento he sido consciente

de que cuando te incorporas a un grupo nuevo, hay que pasar por un “periodo de adaptación” hasta ganarse su confianza.

En algunos momentos, las maestras mantenían conversaciones de índole personal estando yo presente, pero en ningún momento decidí entrometerme para opinar. Faltó tiempo para que las propias maestras me incluyeran en su grupo, haciéndome partícipe de algunos aspectos personales. No me sentía muy cómoda por lo que me mantenía al margen de las conversaciones.

En cuanto al resto de profesorado, mi relación es muy limitada, pues en muy pocas ocasiones coincidimos en el mismo lugar de trabajo y en ese caso yo soy mera observadora. No debo intervenir pues es la tutora la encargada de ese tema.

El contacto con los alumnos fue adecuado desde el principio, siempre me trataron como una maestra más para todo tipo de cuestiones. Esto me hacía sentirme importante, en algunas ocasiones preferían contarme a mí sus problemas antes que a la tutora, quizás por mi carácter. No se trataba de ningún problema importante, simplemente confiaban en mí a la hora de encaminarles a la resolución de conflictos. Por lo general, en las horas de recreo se suele sentar al alumnado que no respeta a sus compañeros, dejándolo sin recreo. A mí no me parece la mejor manera de actuar, siempre he pensado que los problemas hay que solucionarlos y no dejar pasar la situación. Ningún niño/a desea ser castigado y ese es el motivo por el que acuden a mí. En estos casos no suelo aplicar el castigo, intento mediar entre los afectados hasta que llegan a una solución.

En el aula, mis primeras intervenciones eran desastrosas, no por el hecho de programar mal las actividades, sino porque los nervios impedían que me explicara con normalidad. Sentía que los niños/as no comprendían lo que explicaba, que mi modo de contarles las cosas no provocaba interés en ellos. Era una sensación un tanto extraña. A través de la observación del resto de profesorado, fui adquiriendo fórmulas, estrategias de enseñanza y a conocer mejor a cada niño/a. No todos los niños/as son iguales y cada uno tiene una forma distinta de motivarse y aprender, por lo que conocer a cada alumno mejoró mi forma de enseñar.

Algo de lo que no me siento muy orgullosa es de la actuación que mostraba ante algunos de los alumnos. De pequeña yo tenía muchos problemas con los estudios y mi profesora me desmotivaba diciéndome que no valía para nada. Posiblemente esta sea la causa por la cual yo me ocupaba más, o con más interés de aquellos niños/as que presentaban dificultad en el aprendizaje. El hecho de estar como maestra de apoyo también facilitaba mi actuación.

“Resonancias con el pasado”: cercanía y querencias hacia el alumnado con dificultades

Desde pequeña me gustaban los estudios, era una chica que mostraba interés pero a la que siempre le costó aprobar. Tuve una maestra de Educación Infantil que me marcó positivamente por su carácter y su forma de trabajar. Me brindaba todo su apoyo y nunca me dio por imposible. En cambio en Educación Primaria, tuve una maestra que nos separaba en las mesas por grupos. En las mesas delanteras situaba a los que ella consideraba que tenían una salida profesional, dejando en la parte trasera de la clase al resto. A mí me situaba en las últimas mesas, insinuando que no podría llegar a hacer nada en el futuro. Esto, a diferencia del periodo de Infantil, me marcó negativamente haciéndome actuar involuntariamente con los alumnos/as en el aula.

En ningún momento he pretendido valorar más a unos alumnos que a otros, pero no sé bien si por mi función de maestra de apoyo o por el deseo de ayudar al alumnado con dificultades, inconscientemente lo hago. En la mayoría de los momentos actúo primero con los niños que presentan dificultades, dejando al resto para el final. Aquí se puede ver como una mala experiencia puede afectar a tu futuro profesional.

6.1.4. Reconstrucción del saber profesional

Todo lo que me caracteriza afecta de un modo u otro a la labor que voy a desempeñar en el centro. Ser consciente de ello me va a ayudar a mejorar mi labor como docente.

Mi primera sensación al entrar en el centro fue de desconcierto, estaba perdida, no sabía muy bien qué hacer, como actuar, todo esto a pesar de tener una preparación universitaria, porque cada centro es un mundo y tiene sus propias características.

Cuando llegué por primera vez al centro estaba muy nerviosa, eso me afectaba a la hora de dar las clases y de relacionarme con el grupo de profesorado. A medida que he avanzado en las prácticas he dejado atrás algunos aspectos personales que me caracterizan como por ejemplo la vergüenza a la hora de dar las clases. En cambio, los nervios siguen conmigo, la preocupación de que todo salga bien, que no haya ningún problema me genera esta sensación de nerviosismo e inseguridad.

La timidez por otro lado ha disminuido, recuerdo el primer cuento que conté a la clase de 5C en la biblioteca, “no era capaz de escenificar la historia, sentía que todo lo estaba haciendo mal y que no les gustaba el cuento que había escogido para ellos”. Esto fueron los primeros días, luego fui consciente de que debía echarle valor. Lo hice y sin darme cuenta llegué a ser la protagonista de un teatro donde la actriz principal era yo, llevando a cabo un papel teatral ante todo el profesorado de los dos ciclos de infantil.

Saber que soy capaz de dejar atrás aspectos de mi vida, me hace sentirme más fuerte, capaz de enfrentarme a cualquier situación.

Evolución en la actividad docente: aumento de la confianza y disminución de la necesidad de control

Saber que puedo prescindir de algo que me ha caracterizado toda la vida, aunque únicamente sea en el aula de infantil, me hace sentirme fuerte. Trabajar sin presión, es sinónimo de hacerlo con buenos resultados, es decir, conseguir un buen método de trabajo en el que sea yo misma la que desarrolle la función docente, sin estar cohibida por mi timidez, me ha permitido mejorar en mi desarrollo profesional. Esta evolución no se produce de un día para otro, he dedicado mucho tiempo a pensar si de verdad merece la pena “estropear” todo un trabajo por no expresarme como deseo, y todo este esfuerzo me ha dado resultados.

Hay que tener en cuenta que aunque esté en el centro, lo estoy haciendo como alumna. Mi verdadera función es la de estudiante y no la de maestra.

Siempre me trataron como una maestra en prácticas, pero yo era consciente de que realmente estaba ahí para aprender. En la universidad he sido formada adecuadamente para ser maestra, y las prácticas es uno de esos periodos de formación.

He actuado como maestra en todos los momentos posibles, y a su vez como alumna. Inconscientemente he ido aprendiendo de los demás, especialmente de M. que me parece una buena profesional.

M., valora el trabajo, el esfuerzo de los niños/as, es fiel a su metodología a pesar de no coincidir al 100% con el resto de profesionales. Gracias a ella, soy capaz de valorar el trabajo de todas las profesoras por encima de la metodología que utilicen. He compartido experiencia con un conjunto de profesoras que a pesar de trabajar por proyectos o centros de interés, varían en su metodología. Hay maestras que defienden las fichas, otras que las descartan por completo, algunas las utilizan como material complementario, etcétera. Yo creo que si una maestra cree en su propia metodología, en su manera de enseñar lo va a conseguir con buenos resultados.

Aprender la diversidad de estrategias organizativo-metodológicas utilizadas por las maestras

Es muy difícil adaptarse a todas las aulas cuando en cada una se trabaja de un modo distinto. Se rigen por la metodología por proyectos pero cada tutora se apoya en materiales diversos. El mayor problema le encontré con las fichas, hay profesoras que no saben trabajar sin ese material y repercute en el niño/a. Hubo momentos en que planteé actividades para este grupo de una forma más dinámica, pero los resultados no fueron del todo buenos. Este alumnado está condicionado a trabajar mediante fichas y sacarlo de esa rutina es complicado. En cambio, otras tutoras de aula son partidarias de eliminar las fichas y únicamente utilizarlas en momentos necesarios. Con estos grupos era más fácil trabajar ya que eran los propios alumnos/as los que de forma activa desarrollaban las actividades mejorando su comprensión de los objetivos.

Por otro lado es conveniente comentar mis sensaciones con el trabajo realizado por el tutor universitario responsable de mis prácticas. Soy consciente de que mostré gran interés por que todo tuviera un orden y una coherencia, constantemente recibía correos electrónicos para comunicar fechas de reuniones y aspectos de los que iba adquiriendo conocimiento. A pesar de tener una guía, fue muy difícil llevar ese orden esperado a la hora de elaborar la memoria de prácticas. Estábamos en el mismo grupo de trabajo los alumnos/as de S, y L. y entre ellas no había una cohesión de

interpretaciones en torno a los documentos a entregar. Al inicio fue todo un caos pero por suerte finalizó todo correctamente.

Revisando el papel de la tutoría en el Practicum

Con sus aspectos positivos y negativos, he sido capaz de llevar a cabo mis prácticas adecuadamente. El problema ha surgido a la hora de elaborar la memoria de prácticas. Al realizar las reuniones en conjunto con otra profesora, surgían discrepancias que en pocas ocasiones encontraban solución. Ambas maestras pretendían que desarrolláramos los mismos apartados del guión de prácticas, pero en cada caso recibía una interpretación. Con mucha paciencia y esfuerzo, fui superando estos obstáculos.

Recuerdo una situación muy desagradable. En uno de los seminarios no había quedado nada claro que documentación había que entregar para el próximo día, por lo que realicé una llamada telefónica a mi tutora para informarme personalmente de que documentos había que elaborar. Mi tutora me informó y yo elaboré los materiales. El día de la reunión, la tutora del otro grupo me replicó que eso no era lo que se había quedado en hacer y que le parecía muy mal por su parte que fuera adelantada en la memoria. Ante esto, le comuniqué que mi trabajo había sido elaborado bajo las indicaciones de mi tutora. El día de hoy, todavía no comprendo porque mi tutora no dijo que eso era cierto y mantuvo silencio durante toda la reunión. Eché en falta más coordinación a la hora de desarrollar el programa.

6.1.5. Análisis de fortalezas y debilidades en la autopercepción de la competencia profesional

El Practicum I no ha sido un periodo muy largo, pero a pesar de eso ha sido muy intenso. En un periodo de tiempo muy corto ha sido necesario desarrollar gran cantidad de capacidades propias de un docente.

He finalizado las prácticas con una sensación muy desagradable, con la incertidumbre de no saber si ésta es la profesión adecuada para mí. A lo largo de este tiempo me he topado con situaciones desconcertantes que me han hecho dudar si realmente valgo para este trabajo. Hubo momentos en los que los nervios me superaban, el estrés de que los niños/as no muestren interés ante lo que les cuento me provoca enfado. Y no solo esto, muchos de los días llegaba a casa irritada, me superaban algunas

situaciones relacionadas con los padres,... y llegar a casa agotada no me sentaba nada bien.

Lo mismo que hay situaciones desagradables, también las hay agradables, que en la mayoría de los casos compensan. De alguna manera, este es el motivo por el que sigo adelante, si he sido capaz de superar otros obstáculos, también seré capaz de hacerlo con esto.

Incertidumbre: ¿es adecuado el oficio para mí?

Todas las sensaciones, los momentos difíciles vividos en las prácticas por detalles insignificantes, la dificultad de adaptarme a la diversidad de estrategias organizativas y metodológicas, me hacen plantearme si realmente valgo para este trabajo.

He tenido que luchar mucho en el aula para auto-demostrarme que sí que valgo, que a pesar de las rachas malas, hay multitud de detalles gratificantes que hacen de este trabajo algo grande.

Es difícil superar esta sensación de no saber si serás capaz o no de desarrollar la práctica adecuadamente, pero no hay mejor forma que la del valor. Concienciarme de que si he superado otros obstáculos también podré con este, es el motivo por el que sigo aquí.

En muchas ocasiones culpamos a la universidad de que no hemos recibido una formación práctica para enfrentarnos a estos casos que nos provocan inseguridad y estrés. No obstante yo era una de esas personas que opinaba así. Entrar en este centro me ha enseñado que no es necesario venir con esa formación, estamos aquí para aprender y eso es lo que debemos de hacer. Una vez que he entrado en el centro me he dado cuenta de que eso que tanto me preocupaba no es tan necesario. Yo llegué al colegio sin esa preparación y mi tutora fue la encargada de enseñarme como lo hacía ella. En este caso la observación ha sido mi mayor fuente de información.

Aprender de la experiencia como una fase más de formación inicial: no competencia entre universidad-centro

Considerar que por el hecho de estar en un colegio actuando como docente, eres un autentico profesional es un error. Las prácticas es otro periodo más de formación como las materias teóricas. Sirven como ejemplificación de los aspectos teóricos pero ambos tienen la misma importancia.

Todo lo aprendido en la universidad, o buena parte de ello, se termina por poner en práctica en el centro. ¿Entonces por qué considerar las prácticas como algo más importante?. La sociedad, y en especial los estudiantes, nos deberíamos de concienciar de esto, la teoría es buena si la pones en práctica, y la práctica es adecuada cuando se fundamenta en aspectos teóricos.

Normalmente nos encontramos con la inseguridad de llegar al centro sin saber cómo actuar, pero si nos lo tomamos con calma y pensamos que estamos en el centro para aprender todo cambia. Yo llegué con esa sensación, pero a medida que me adaptaba a la forma de trabajo, adquiría esa formación que no tenía. No solo venimos a enseñar, sino que nuestra principal función es aprender.

Las prácticas se terminan, y conmigo convive una sensación de insatisfacción. Tengo la necesidad de seguir aprendiendo, me gustaría entender a los niños/as, coger seguridad y experiencia pero al mismo tiempo aprender cosas nuevas. Al finalizar no tenía claro si al año siguiente las prácticas iban a ser en el mismo centro o no, pero me gustaría cambiar, estar abierta a otras estrategias de enseñanza y seguir aprendiendo. Estaría bien buscar algo nuevo, no paralizarme en aquello que funciona por no complicarme y perder la oportunidad de experimentar cosas nuevas que posiblemente den buenos resultados y sean beneficiosas para la educación.

6.2. PRACTICUM II

6.2.1. Imaginarios e interés previo

En el Practicum II, el deseo de ir a realizar las prácticas es mucho mayor que en el Practicum I. Ya sabemos en qué consiste nuestra labor y vamos con muchas más ganas de mejorar o de hacer lo que no pudimos en el primer año. Se trata de superar la sensación de insatisfacción con la que terminé el primer periodo de prácticas, realizando todo aquello que creo importante y que no pude hacer.

Desde que terminé el primer año de prácticas ya estaba pensando en el segundo. Tenía muchas ganas de seguir aprendiendo, de intentar hacer que las cosas que no funcionaban mejorasen. A diferencia del primer año, donde el deseo era ir a un colegio a realizar mi sueño, en el segundo año estuvo encaminado a mejorar mi formación como maestra, es decir, a conocer todo aquello que me permita ser una buena maestra y desempeñarlo en el aula.

En un principio yo no conocía cual iba a ser mi centro, no sabía si podía irme a Cantabria o me tendría que quedar en Palencia. Yo deseaba por encima de todo irme a Cantabria, ya que el año anterior fue así y el resultado fue bueno. A irme solo le veía un problema, no estaba segura de poder encontrar otro colegio distinto en el que ser aceptada y deseaba hacer las prácticas en otro centro diferente.

Una vez que conocí que podía marcharme a mi tierra, no lo pensé dos veces y volví al mismo centro a preguntar si tenían plaza. El director me dijo que la plaza la tenía asegurada, que este colegio era como mi casa. Desde este momento empecé a pensar como sería mi estancia allí, ¿seguiré como maestra de apoyo o M. habrá bajado a 3 años?, ¿Igual me cambian de tutora y estoy en otro curso?... No tenía nada claro, pero en el caso de tener algún cambio de estos, sería como haber cambiado de colegio. No tiene nada que ver la función de apoyo con la de tutora de aula. Yo necesitaba un cambio que por desgracia no tuve. Esto no era un motivo por el que preocuparme, el año anterior estuve muy a gusto y este no iba a ser menos. Fue en este momento en el que decidí plantear mis prácticas como algo distinto, sin preocuparme tanto por el qué dirán y cumplir con mi función profesional

6.2.2. Pre-contacto con la realidad profesional

El precontacto fue muy similar al del Practicum I, había transcurrido muy poca distancia entre las distintas prácticas y el aumento de materias era insignificante. Por otro lado, la información de los seminarios y la organización de los contenidos fue mucho más clara que en el año anterior.

Importancia de los seminarios de preparación

A pesar de saber que los seminarios del año anterior habían sido muy beneficiosos, tenía clavada la espina de que no servían para mucho. El primer año fue un caos la organización e involuntariamente suponía que este año iba a ser de igual manera.

Tuve dos días de reuniones. La primera fue encaminada al gran grupo donde se trataron los temas de forma superficial y dando margen a la modificación de cada tutora. En cambio, la segunda fue con mi tutor de prácticas. Aquí se trabajaron todos los aspectos a fondo y se nos dejó claro que documentos había que entregar en cada momento. Tener todo tan claro y organizado, facilitaba trabajar con la seguridad de que todo daría buenos resultados.

Parece poca cosa, pero saber que tienes que entregar, que aspectos son los más importantes a la hora de observar, como debemos estructurar la información, etcétera, me permitió ir a las prácticas con la mente centrada. Dejando atrás las preocupaciones de la memoria. Estar en el aula sin pensar que debo recordar gran cantidad de cosas para plasmarlo en la memoria, genera despreocupación que se refleja en todo momento en el centro. Desde el primer momento se explicó en qué datos o acontecimientos debía centrar mi atención y esto facilitó el proceso.

6.2.3. Inserción en las prácticas

Volver al mismo centro lo consideraba como un error, pero no fue así, mi decisión de tomarme las cosas de otro modo, hizo de las prácticas mi mejor aprendizaje.

Contacto inicial con el centro

Llegar al centro fue mucho más sencillo que el año anterior, pues ya tenía contacto con el centro, con el profesorado, con la dirección del centro. El profesorado seguía siendo el mismo, lo único que cambiaba era el curso y los alumnos de 3 años.

Mi llegada fue igual que el año anterior, me dirigí donde el director y de allí me encaminé hasta el edificio de educación infantil. Mi adaptación fue más rápida y directa, desde el primer momento elaboramos mi horario y comencé las prácticas por mi cuenta,

es decir, M. hacia su horario y yo el mío, coincidiendo únicamente en horario de biblioteca y psicomotricidad.

El primer año de prácticas me limitaba en mayor o menor medida a copiar el modo de enseñanza de mi tutora. En cambio, mi segundo año me preocupé más porque se divirtieran en las clases a la vez que aprendían. En función a esto diseñaba las actividades o modificaba alguna existente. Me daba un poco de miedo o recelo a que me dijeran: “tú a que vienes a jugar o a enseñar”. Por suerte no tuve ninguna queja ante mi nuevo método, y es más, en algunas ocasiones preparábamos las actividades en conjunto.

La dificultad más relevante con la que me encontré fue la de adaptarme al nuevo proyecto. Cuando llegué al centro tenían el tema demasiado adelantado por lo que tuve que prepararme antes de comenzar a dar las clases. Por las tardes consideraba necesario quedarme un tiempo más para ir con M. a la biblioteca y consultar los libros que estaban utilizando o que ya habían utilizado para familiarizarme con el contenido del tema.

Dificultades sobre la metodología

No tenía un conocimiento adecuado sobre ese tema y cada clase lo diversificaba en función de su alumnado. Tenía que adquirir un conocimiento general del tema y dependiendo de la clase, centrarme más en unos temas u otros. Me costó, pero resulta gratificante aprender a la vez que enseñas.

6.2.4. Reconstrucción del saber profesional

Dejar a un lado aquellos comportamientos que me dificultaban a la hora de desarrollar mi función, ha sido el mayor avance que podía tener. Tener la seguridad de poder enfrentarme a cualquier situación es muy gratificante. Es un proceso muy duro pero que vale la pena.

Me he sentido mucho mejor conmigo misma, tengo más confianza y contacto con el centro, lo que me ha permitido intervenir de forma libre sin la guía de mis tutoras. Ellas controlaban mis intervenciones y en ningún momento discrepaban en su contra, por lo que me sentía más segura de mi misma. Siempre me conduzco con el

miedo de no saber si lo estoy haciendo bien o mal, pero al ver los resultados me doy cuenta que los objetivos se han cumplido y que todo se ha desarrollado correctamente.

El aprender a valorar al resto de profesorado como hace M., me ha conducido a establecer una buena relación con el grupo docente. No solo cuentan conmigo para tratar temas profesionales sino que en ocasiones me hacen participe de problemas personales que les afectan a la hora de desarrollar sus clase con normalidad. Como he explicado anteriormente en el Practicum I, no soy participe de intervenir en estos temas, prefiriendo quedar al margen.

Evolución personal y profesional respecto a las prácticas

En este segundo periodo de prácticas me he sentido más maestra que alumna, estoy en el centro para aprender pero el estar en muchas ocasiones sola frente a todo el grupo me ha enseñado a desenvolverme en varias situaciones desconcertantes. Hemos tenido en el centro varias bajas y en ningún caso hemos recibido sustitutas, por lo que se determinó la solución de que yo me hiciera cargo durante algunos días. He tenido menos tiempo de aprender de los demás, pero la situación me ha condicionado a enseñar todo lo que previamente había aprendido.

Con todo esto no he tenido mucho tiempo para pensar en la realización de la memoria, pero por suerte el tener todo claro desde el principio como he mencionado anteriormente, ha facilitado todo este proceso.

6.2.5. Análisis de fortalezas y debilidades en la auto percepción de la competencia profesional

Una vez terminado el segundo periodo de prácticas se ve un avance de todo el proceso. Los acontecimientos que han tenido lugar a lo largo de este periodo han hecho que cambie como persona y como profesional.

El tener que enfrentarme de continuo a las adversidades que se han mostrado el centro, sustituciones, cambios de horarios por falta de profesorado, apoyos en Educación Primaria, etcétera, han hecho que me sienta segura de mi misma en lo que hago. Me ha ayudado a solventar el problema con el que terminé el Practicum I de querer ver cosas nuevas, otras formas de enseñar. He podido ver la diferencia de la

Enseñanza en Educación Infantil, donde, a pesar de ser guiado, se trabaja de forma libre, y la Educación Primaria, mucho más dirigida y sin opción a trabajar un tema de tú interés. Siguen la metodología de los libros de texto, llevando a cabo un proceso más estructural.

En cuanto a los déficits formativos me he dado cuenta que no los hay, podemos pensar que no tenemos una formación práctica y que teórica sí, pero en realidad no la necesitamos. Vamos al colegio a aprender y ese es el momento en que recibimos esa formación práctica.

Como he dicho anteriormente, me gustaría haber realizado las prácticas en otro centro distinto para poder conocer otras formas de aprendizaje y de organización. Por problemas administrativos esto no ha sido posible y es la espina que se me ha quedado clavada. Únicamente estoy insatisfecha por este motivo.

Fuera y aparte de las prácticas, he tenido la suerte de ser invitada al C.P. M. donde estudia mi sobrina. He visto una forma de actuar muy distinta a la que se trabaja en mi centro de prácticas. En este colegio todo gira en torno al niño, ellos deciden cómo y cuándo actuar sin necesidad de ser ordenados por la maestra.

Reconocimiento de la labor presencial de otros docentes

Recuerdo que en una de mis visitas hicimos un taller de creación y pintura donde se colocaba una cartulina negra a cada niño con corchos y tapones de botellas para colorear únicamente con pintura blanca y plateada. Mi sobrina, se dedicó todo el tiempo a zambullir sus manos en el tarro de la pintura sin tocar el papel. Yo la dije: N. pero deja de hacer eso y ponte a pintar. En ese momento su maestra me dijo que no, que es más importante y aprenden más haciendo lo que está haciendo. Reconocer las texturas, la temperatura y todas esas sensaciones que le produce la pintura en sus manos, es lo que la está generando el verdadero conocimiento. En cambio en el centro de mis prácticas no es así, aquí lo que realmente se valora es lo que se recoge después de la jornada de trabajo sin dar tanto valor a lo que han aprendido.

7. CONCLUSIONES

Están conclusiones se van a dividir en dos partes. Por un lado encontraremos las relacionadas con la mejora de dispositivos de Acompañamiento del proceso de tutorización y por otro, unas conclusiones generales del trabajo.

En cuanto a la mejora de los dispositivos de Acompañamiento del proceso de tutorización, diferenciamos cuatro aspectos básicos.

El primero tiene mucho que ver con la información, puesto que la recibida a través del desarrollo de la guía docente, favorece la inserción en el centro aportando las pautas necesarias para saber cómo debemos actuar. Otro aspecto importante a tener en cuenta, sería la necesidad de un consenso entre la tutora de prácticas y la maestra respecto de las actividades a desarrollar en el centro. Habría que dar a conocer a la tutora de centro que aspectos adquieren mayor relevancia en la EUE sobre las prácticas, y llegar a negociaciones para permitir al alumnado desarrollarlo con normalidad. Por último y no menos importante, exponer al alumnado lo que supone su periodo de prácticas, tanto desde un punto de vista técnico (competencias y roles a desarrollar) como desde una óptica emocional dando importancia a la expresión y abordaje de miedos ante la incertidumbre, la responsabilidad en el ejercicio de la profesión, etcétera. Un método para superar esta problemática sería plantear un conocimiento previo de los centros de formación.

Otro punto a tener en cuenta es el relacionado con la cooperación entre los coordinadores de prácticas y los tutores de la EUE. Aquí hay que tener en cuenta un proceso de negociación en el diseño y elaboración de los objetivos, contenidos, tutorización y evaluación del Practicum, es decir, llegar a un consenso entre ambos para trabajar estos aspectos desde el mismo punto de vista. Otra forma de facilitar este consenso sería, dejando libertad a los tutores de prácticas para adaptar la propuesta a las circunstancias del alumnado de prácticas, los ciclos educativos, las características del centro de prácticas, etcétera. Esto va a permitir que los tutores universitarios tengan un mayor conocimiento de la propuesta.

Hay que identificar y potenciar el papel que juegan los coordinadores en los centros y los tutores de prácticas, ya que hacen de “puente” entre la realidad de la escuela y las demandas académicas y formativas de la Universidad; favoreciendo, además, el acompañamiento del alumnado tanto en los momentos de inseguridad como en la educación profesional, apuntando tanto al desarrollo de competencias pedagógicas como a la formación de un alumnado menos obsesionado por lograr el control del aula.

Teniendo en cuenta el rol y gestión del tutor de la EUE, se debería de potenciar la reflexión y el diálogo entre compañeros/as de prácticas, de forma que se puedan analizar distintas formas de trabajo en el aula, en función del contexto educativo de infantil ante el que nos encontremos. Hay que tener en cuenta la distinción ente un colegio rural/urbano, entre el primer ciclo de infantil (0-3 años) y el segundo (0-6) y la variedad de estrategias organizativo-metodológicas que nos podemos encontrar en un centro.

El tutor, podría gestionar la facilidad a la hora de llevar a cabo las observaciones de aula y de centro de forma progresiva entre los dos Practicum, de manera que se puedan analizar/realizar/reflexionar aquellos elementos organizativos y curriculares que están presentes en la vida del centro y en la realidad del aula. La amplitud de elementos organizativos y curriculares que encontramos en un centro es muy difícil de analizar sin una estructuración previa. En muchas ocasiones no entramos en contacto con todo el centro y no disponemos de la información necesaria. Hay que adaptar los contenidos a la realidad.

Por último, habría que incorporar y analizar el papel que juega la dimensión personal, emocional, etcétera, en la construcción del oficio docente, animando al alumnado en prácticas a que contemple las cuestiones relacionadas con los miedos, las inseguridades; así como a remarcar los “puntos fuertes” que son los que van a reflejar cómo somos en tanto a docentes.

Por otro lado, doy paso a las conclusiones generales de este trabajo.

A medida que he ido avanzando en este trabajo, he adquirido mayor conciencia de algo que ahora tal vez sepa explicar mejor, al menos a mí misma. De alguna forma, siempre he tenido la sensación de que los modelos de educación están configurados para

moldear un tipo de personas, pero no todas las personas son iguales. El modelo de calificación que he vivido en mis distintas etapas como alumna y después como maestra en prácticas, se me asemeja a un “ganador-perdedor” que creo no aporta nada bueno a la convivencia. Puede que la competitividad sea buena para sacar lo mejor de nosotros mismos, pero no debe ser a costa de menospreciar a quienes no cumplan con los objetivos y es, en definitiva, el origen de disputas y malos sentimientos. Por eso creo que los objetivos no deben ser los mismos para todos, así como las personas no somos iguales entre nosotros, o tal vez los objetivos no se alcancen al mismo tiempo. Creo que la educación debe ser más “flexible” y adaptada a las realidades locales, socio-culturales, personales... En definitiva, no tan centrada en un “gran plan global” pero si más consensuada con quien ve, siente y vive la experiencia de enseñar.

Trabajar durante mis prácticas con distintos/as profesores/as, comparar mis experiencias con las de otras de mis compañeras de estudio, que hicieron prácticas en otros centros...e incluso “curiosear” en la forma de trabajar de profesores de educación infantil, como la profesora de mi sobrina, que me marcó muy gratamente. Esta investigación y este intercambio personal, me han hecho valorar la experiencia personal como una herramienta que, a mi juicio, ha sido determinante para permitirme comprender lo que considero acertado o equivocado, mejor o peor, lo que yo copiaría y lo que nunca haría a la hora de trabajar como docente. Espero que así mismo, mi propia experiencia, mi historia de vida, pueda ser de utilidad a otros como para mí lo ha sido el conocer la experiencia de terceros.

8. LISTA DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (Ed.) (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Guía para indagar en el campo. Granada.
- Butt, R., Raymond, G., y Yamagishi, L. (2004). La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. En I. Goodson, *El estudio de la vida de los profesores*. Barcelona.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S.L. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid
- Goodson, I. (coord.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona.
- Hammerness, k., Darling-Hammond, L., Brandsford, J. (2005). *How teachers learn and develop*. San Francisco.
- Hernández, F. (2004). Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación del saber pedagógico. En I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado*. Barcelona.
- Hernández, F., Sancho, J.M., y Rivas, J.I. (Coo). *Historias de vida en Educación: Biografías en contexto*. ESBIRINA-RECERDA N°4. Universitat de Barcelona 2011. (pp. 13-33), (pp. 42-46).
- Huberman, M., Thompson, Ch. y Weiland, S. (2000). Perspectivas en la carrera del profesor. En Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (Eds.) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Lopes, A. (2008) *Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores*. Universidad de Oporto. (pp. 23-30)

- Riva Flores, J. I. (2009). *Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa*. En J.I. Riva Flores & D.H. Pastor, *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona.
- Thomas, D. (Ed.) (1995). *Teachers' stories*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.