



ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

REFLEJOS DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL: HISTORIA DE VIDA DE UNA MAESTRA DE INFANTIL

TRABAJO FIN DE GRADO
MAESTRO/MAESTRA EN EDUCACIÓN INFANTIL

AUTORA: Maura Mier Caminero

TUTOR: Eduardo Fernández Rodríguez

Palencia. 2013

Resumen:

Los contextos personales, sociales y educativos en los que nos desenvolvemos a lo largo de la vida van configurando nuestra identidad personal, profesional y cultura docente. Desde esta perspectiva el presente trabajo se basa en la reconstrucción de la Historia de Vida de una maestra de Educación Infantil. Mediante un proceso de reflexión colaborativa, se han rescatado aquellos aspectos más significativos de su formación, vida profesional y práctica educativa. Con el fin de contribuir a una optimización de los contenidos curriculares que configuran la formación inicial del profesorado.

Palabras Clave: Educación Infantil; investigación cualitativa; identidad profesional, historia de vida, constructivismo.

Abstract:

Personal, social and educational contexts in which we live throughout life are shaping our personal, professional and teaching culture. From this perspective, the present work is focused on the reconstruction of the Life History of an Early Childhood Education teacher. Through a process of collaborative thinking, I have rescued the most significant aspects of the teacher training, professional life and educational practice. These findings can contribute to an optimization of the curricula that shape the initial teacher training.

Keywords: Early Childhood Education; Qualitative Research; Life History; Professional Identity; Constructivism.

INDICE

1. Introducción.....	3
2. Objetivos.....	4
3. Justificación del tema.....	4
3.1. Dando voz a las maestras.....	4
3.2. La co-tutorización como práctica reflexiva.....	7
4. Marco teórico.....	9
4.1. Enfoque biográfico- narrativo.....	9
4.2. Narrarse a si misma.....	10
4.3. Investigar sobre la propia práctica.....	11
5. Diseño de investigación.....	12
5.1. La historia de vida como estrategia metodológica.....	13
5.2. Proceso de la investigación.....	14
6. Análisis de la experiencia.....	18
6.1. Inserción profesional.....	18
6.2. Construcción colectiva del conocimiento.....	25
6.3. Imaginarios: cambios en la identidad docente.....	34
7. Conclusiones.....	39
8. Lista de referencias.....	41
9. Apéndices.....	45

1.- INTRODUCCIÓN

El tema de investigación de este trabajo está dirigido hacia una reflexión crítica sobre las experiencias que han configurando mi identidad y forma de actuar como persona y profesional de la educación, desde la infancia hasta la actualidad, pasando por la formación inicial e inserción profesional. Responde a la necesidad personal de reflexión sobre mi trayectoria como maestra de infantil y primaria durante doce años, algo así como una mirada sosegada al camino recorrido durante ese tiempo. A lo largo de estas páginas intentaré recuperar las vivencias más señaladas y su incidencia en mi desarrollo como docente a través de la reconstrucción del relato autobiográfico.

En las siguientes líneas expongo el proceso seguido en su elaboración, comienzo señalando los objetivos que pretendo alcanzar y la justificación del mismo resaltando la necesidad de dar voz a las maestras, lo que implica una mirada hacia dentro a través de la reflexión compartida con otras personas. Termino la justificación relacionando la finalidad de la investigación con las competencias de fin de grado.

En el capítulo cuarto, se hace referencia al marco teórico que sustenta este trabajo resaltando el porqué de la elección del enfoque biográfico-narrativo, dentro de las posibilidades que ofrece la investigación cualitativa. Esta decisión conlleva hacer una narración sobre una misma y una investigación sobre la propia práctica para conocer todos aquellos aspectos que han ido moldeando mi identidad como profesional de la educación

En el apartado cinco, presento el diseño de investigación destacando la historia de vida como la estrategia metodológica elegida y las fases del proceso hasta llegar a la reconstrucción de la misma.

Posteriormente, señalo los aspectos más destacados que han ido emergiendo de la investigación y que a pesar de ser personales pueden llegar a ser sociales: inserción profesional, aprendizaje colaborativo e imaginarios.

Por último manifiesto las conclusiones alcanzadas, valorando las implicaciones que puede tener a nivel de formación inicial del profesorado y lo que ha supuesto personalmente la realización de la investigación.

Y finalizo con las referencias bibliográficas utilizadas y los apéndices que principalmente complementan las experiencias relatadas.

2.- OBJETIVOS

Una vez decidido el enfoque a seguir para la elaboración del trabajo, reconstruir mi historia de vida a partir del texto autobiográfico, señalo los objetivos que quiero alcanzar durante el proceso de investigación; análisis y reflexión que conlleva el presente proyecto.

- 1- Construir una historia de vida que me ayude a situar mi experiencia personal dentro de los contextos sociales y educativos en los que se ha desarrollado mi trayectoria vital y profesional como maestra.
- 2- Reflexionar sobre los diferentes ámbitos de mi vida profesional, llegando a un verdadero análisis de la práctica educativa con el fin de promover cambios que favorezcan una mejora en la actividad docente.
- 3- Aportar información con el fin de generar saberes que enriquezcan los procesos de formación inicial.

3.- JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

3.1. - DANDO VOZ A LAS MAESTRAS:

No se nace maestra:

Dar la voz a las maestras supone un cambio de desplazamiento de quienes han tenido la palabra hasta ahora para valorar a las docentes, al reducir las barreras entre la experiencia real de la enseñanza y el conocimiento académico.

Es un hecho constatado que la docencia en infantil y primaria está mayoritariamente compuesto por mujeres por su relación con la maternidad aunque, por otra parte, se suele considerar a “[...] las profesoras como profesionales deficientes y no comprometidas con su trabajo debido a sus obligaciones familiares” (Spencer, 2000, p.167). Los maestros suelen ocupar los cargos de relevancia dando lugar a la aparición del harén pedagógico donde las maestras enseñan y los maestros dirigen (Strober y Tyack, 1980). El prestigio, la

jerarquía o el estatus se asocian a la profesionalización y sustentan en valores de la masculinidad.

Por otra parte son numerosas las investigaciones que penalizan a las maestras por preocuparse más por motivos idealistas que por aspiraciones de ascenso, además de ocuparse de la familia. Y esto suele considerarse como falta de interés profesional frente a la planificación de la carrera de los maestros. Se suele manifestar que las maestras “[...] poseen características tan tontas como motivaciones altruistas, deseos de tener relaciones sociales agradables con sus colegas y preferencia con el trabajo con la gente en vez de con las cosas” (Acker, 1995, p.105).

La sociabilización temprana del cuidado en las jóvenes va a dirigir esa vocación hacia profesiones relacionadas con magisterio, enfermería o trabajo social. Merton (1980) define la sociabilización temprana como el proceso por el que se adoptan los valores del grupo al que aspira aunque todavía no se pertenece al mismo. A pesar de ser el resultado de un aprendizaje formal, conlleva una preparación inconsciente e informal. Autoras como Alliaud, A. (2002) señalan la incidencia de la biografía escolar vivida cuando eran estudiantes. El peso de lo aprendido de manera implícita en la familia, en la escuela, en la televisión a lo largo de la infancia y la adolescencia va a tener un gran impacto. Gimeno Sacristán (1992) señala que:

En realidad cabría hablar de varios procesos o fases de socialización profesional. La primera experiencia profesional que tienen los profesores, que es a todas luces decisiva, es la prolongada vivencia que como alumnos tienen antes de optar por ser profesor y durante la misma preparación profesional. [...] la fase de formación inicial es en realidad un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno. (p. 128)

En ese sentido me surgen una serie de preguntas como: ¿Hemos nacido las mujeres para cuidar a los demás? ¿Es la docencia primaria una prolongación de los cuidados en la esfera doméstica? ¿Cómo se produce durante el proceso de socialización la interiorización de los roles estereotipados? ¿Por qué los varones no eligen carreras relacionadas con el cuidado?

De acuerdo Kincheloe y Steinberg (1999) existe una desconsideración del conocimiento científico, experiencial, emocional y práctico de las mujeres al primar el conocimiento supuestamente neutral de las ciencias, conocimiento construido por los varones.

Kincheloe y Steinberg (1999) sostienen lo siguiente:

Cuando las mujeres creen que su conocimiento es afectivo y no cognitivo y que está constituido por sentimientos y no por pensamientos, su papel subalterno se eterniza a la par que disminuye su poder [...].Es importante para las mujeres estudiar y analizar esta última forma cognitiva de conocimiento, ya que pone en entredicho la falsa dicotomía que hace el patriarcado entre afectividad femenina y racionalidad masculina. En la esfera económica esta falsa dicotomía se traduce, por una parte, en unos trabajos femeninos de baja categoría en los que cabe destacar su naturaleza afectiva e intuitiva y su dedicación al servicio y al cuidado de los demás y, por otra, en unos puestos de trabajo masculinos de mayor categoría que exigen de sus ocupantes unas cualificaciones más altas. Este dualismo sostiene indefinidamente un sistema injusto que exime a los hombres de los trabajos de servicio y asistencia a la vez que hace a las mujeres responsables de estos empleos agotadores y mal pagados. Es esencial que los educadores y agentes culturales conozcan estas dinámicas patriarcales, puesto que son estas fuerzas las que contribuyen a ocultar las capacidades de las jóvenes a los ojos de sus profesores, de sus futuros empleadores y, lo que es más importante, de ellas mismas. (p. 176- 177)

Reivindicar lo emocional dentro de la trayectoria profesional se hace necesario ya que nos construimos y reconstruimos a través de nuestra relación con las y los otros. (Woods, 1995; Nias, 1989; Luke, 1999). Y para que esta relación sea beneficiosa es necesario que sepamos identificar y gestionar nuestras emociones. “[...] la pasión en la enseñanza es política porque es personal” (Nias, J. 1996, p. 305)

Por otro lado, en un estudio (Perrenoud, 2007) sobre cómo desarrollar la práctica reflexiva en la enseñanza, sostiene que la forma de enseñar y el tipo de maestra o maestro que cada uno llega a ser también se basa en sus orígenes, sus biografías; en la actuación docente coexisten y cooperan pensamientos conscientes adquiridos por saberes específicos y otros menos conscientes, producto de la historia de vida y experiencia profesional, señala como para poder delimitarlos es necesario analizarlos. Diferentes autores ponen de manifiesto la influencia de la socialización en el momento la actuación docente: “los docentes actúan de acuerdo con sus creencias y mecanismos adquiridos culturalmente por vía de la socialización” (Gimeno Sacristán, 1997, p. 107).

Llevar a cabo lo anterior supone un ejercicio reflexivo, ser capaz de mirarse hacia dentro para que enseñar se convierta en la caja de resonancia de toda nuestra persona (Ashton Warner, 1967)

¿Te estudias a ti mismo? ¿Te observas a ti mismo apasionadamente, te debates como yo entre el sentimiento y la razón? ¿Sientes la necesidad de sentarse en silencio reflexionando sobre lo que haces [...]? Te retiras en soledad y consultas tu instinto cuando la lógica lo abandona. (p.11).

Este tipo de investigación sobre una misma “[...] conlleva a las personas a reconstruir su identidad, pero a la vez desarrolla saberes cognitivos, científicos, metodológicos, profesionales, [...] aprendizajes que permiten el desarrollo de diversas competencias, las cuales facilitan un mayor despliegue de potencialidades personales, profesionales y sociales” (Jurado, 2011, p. 3).

3.2. - LA CO-TUTORIZACIÓN COMO PRÁCTICA REFLEXIVA:

El conocimiento y aprendizaje en este trabajo se ha desencadenado a través de la tutorización, guía e interacción con otras personas. De acuerdo a Jurado (2011) los conocimientos y aprendizajes no se desencadenan en soledad pues detrás de todo conocimiento hay una interacción ya sea dual o grupal.

La elección como co-tutora de la profesora Carmen García Colmenares se debe a varias circunstancias, en primer lugar fue una de mis profesoras durante los estudios de magisterio. A lo largo del tiempo he seguido manteniendo contacto con ella ya que ha seguido formando parte de mi formación profesional, a través de diversas ponencias en cursos a los que yo he asistido. Por otro lado durante varios años me propuso, desde el departamento de psicología, colaborar en las aulas de la Escuela Universitaria de Educación. Mi colaboración consistió en presentar el desarrollo del enfoque de proyectos en las aulas de educación infantil y como trabajar la enseñanza de la lectura y la escritura desde una perspectiva co-constructivista. El haber llevado a cabo estas experiencias y conocer a Carmen fue el punto de partida para enfocar mi Trabajo Fin de Grado hacia una investigación autobiográfica.

A través de esta profesora me puse en contacto con Eduardo Fernández Rodríguez co-tutor de esta investigación. La elección de ambos se correspondería con una serie de criterios que Hernández, F (2010) señala: por un lado, a la disposición para co-tutelar la investigación basada en historias de vida; por otro, la empatía para llevar a cabo el proceso de negociación y construcción del relato desde una perspectiva no jerárquica; y por último el tener un conocimiento amplio de los contextos sobre los que se asienta la historia de vida.

Las relaciones entre el profesorado de educación y la docente se han planteado desde un modelo de negociación democrática a través del diálogo y el debate. En todo momento se ha establecido una relación simétrica en la que se pretendía facilitar procesos de reflexión crítica en la docente. En este sentido se ha tenido en cuenta a Stenhouse cuando señala que “[...] no puede haber desarrollo del currículum sin el correspondiente del profesorado” (cit .Elliot, 1990, p.317)

Por último, a nivel legislativo, de acuerdo con el Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre; por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias se señala, en al Art. 12, que la formación de Grado concluirá con la elaboración y defensa de un Trabajo fin de Grado orientado a la evaluación de competencias asociadas al título. En la Resolución del 3 de febrero de 2012 de la Universidad de Valladolid por la que se establece el Reglamento sobre la elaboración y evaluación de dicho trabajo, en el artículo 3. se indica que debe ser una reflexión final que permita evaluar aquellos conocimientos y competencias que haya adquirido el alumnado. Teniendo en cuenta lo anterior el presente trabajo estaría relacionado:

- ✓ Capacidad de observación, análisis e interpretación de la práctica educativa.
- ✓ Aprender a aprender, desarrollo de la iniciativa, investigación e innovación.
- ✓ Conocimiento de metodología y estrategias de auto-aprendizaje.
- ✓ Capacidad para aprender a trabajar en equipo de manera colaborativa.
- ✓ Reconocer, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza aprendizaje.
- ✓ Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y saber promover la participación en actividades colectivas.
- ✓ Favorecer hábitos de acercamiento del alumnado hacia la iniciación de la lectura y escritura.

4- MARCO TEÓRICO

4.1. ENFOQUE BIOGRÁFICO - NARRATIVO

Dentro de las ciencias sociales puede hablarse de dos modelos teóricos: el cuantitativo y el cualitativo. De acuerdo a Stake (1999) se podrían señalar algunas diferencias entre ambos como: primero, el objeto de estudio del enfoque cuantitativo es la explicación frente a la comprensión de la complejidad de la perspectiva cualitativa; segundo, la supuesta neutralidad de quien investiga desde lo cuantitativo, es cuestionada por la implicación participante de la cualitativa; y por último, la metodología cuantitativa parte del carácter descubierto del conocimiento frente al construido que implica el enfoque interpretativo. La elección de una metodología cualitativa responde al interés “[...] en comprender la conducta humana desde el marco de referencia de ellas mismas”, en palabras de Taylor y Bogdan, (1986, p. 20.)

Si bien existe cierta dificultad en concretar los métodos cualitativos por la dispersión que existe, Morse (1994), presenta una clasificación donde incluye la fenomenología, la etnografía, la teoría fundamentada, la etnometodología, el análisis del discurso, la investigación–acción y la biografía.

En las últimas décadas se ha producido una notable valoración y desarrollo de la investigación basada en relatos biográficos existiendo un gran interés en reconstruir trayectorias biográficas y autobiográficas de docentes (Bruner, 1991; Nóvoa, 2003; Goodson, 2004). Desde esta perspectiva se pueden conocer aspectos de la práctica docente que desde otros enfoques serían invisibles y permite derribar las resistencias del profesorado universitario acerca de la práctica de las y los maestros.

Hernández, F. (2004) sostiene lo siguiente:

Mucho se ha escrito e indagado sobre el cómo y el porqué de la resistencia del profesor a los cambios y uno de los hallazgos en este campo ha sido que no puede mirarse al profesor sólo en el momento biográfico en el que se encuentra, sino que es necesario recorrer su trayectoria (lo que incluye sus diferentes momentos de aprendizaje y experiencias profesionales) para comprender «el lugar» en el que se sitúa y su disposición para la innovación y el cambio. De aquí la relevancia que ha

adquirido la investigación sobre las historias de vida de los docentes como «espacio» desde el que se reconstruyen trayectorias y se detectan posicionalidades biográficas, es decir experienciales, y no solo cognitivas, como planteaba la investigación sobre el «pensamiento del docente». (p. 11)

4.2. NARRARSE A SI MISMA

Desde la perspectiva de las historias de vida se plantea cómo se puede construir conocimiento teórico a partir de lo subjetivo, ganando legitimidad en la construcción de nuevos conocimientos. El enfoque planteado por Ferrerotti (1983) señala la importancia de dejar que a través de las vivencias y la experiencia salga a la luz la subjetividad explosiva. La experiencia puede definirse según De Lauretis, (1992):

[...] el proceso a través del cual, para todos los seres sociales, se construye la subjetividad. A través de este proceso, cada uno se sitúa, o es situado, dentro de la realidad social, y de esa forma percibe y aprehende como subjetivas (es decir, referentes a si mismo o incluso teniendo origen en si mismo) aquellas relaciones - materiales, económicas e interpersonales- que son de hecho sociales y, a la larga, históricas. (p.159)

La importancia de las historias de vida en la autoformación se pone de manifiesto al “[...] tener acceso a los procesos cognitivos que le son propios y de apropiarse de lo real a través del conocimiento y la acción” (Josso, 1991, p. 138).

Al hacer una autobiografía se remarca el papel activo de quien realiza el relato pues no se trata de desmenuzar su vida (efecto microscopio) sino de desarrollar lo que Liz Stanley llama efecto caleidoscopio, puesto que como sostiene Stanley (1992):

Una biografía reflexiva rechaza «la verdad» a favor del «depende de muchas cosas», de la forma cómo se mira y exactamente qué se ve y cuándo. Este es el efecto «caleidoscopio»: se mira y se ve un patrón maravillosamente complejo de luz que cambia, se mueve accidentalmente o se agita deliberadamente el caleidoscopio y se ve -formado por los mismos elementos - un patrón de cierta forma distinto. (p.178)

Para investigar desde la autobiografía es necesario pasar por el proceso de construir nuestra propia historia y esto exige a la persona según López Górriz (2006):

- ✓ Responder a ¿quién soy? Para ello debe querer implicarse y mirarse con sinceridad.
- ✓ Asumir retos y riesgos.
- ✓ Darse tiempo para la introspección.
- ✓ Dejarse impregnar e interpelar.
- ✓ Narrar con un lenguaje preciso.
- ✓ Remover: recuerdos, emociones, vivencias y sentimientos.
- ✓ Decidir si su autobiografía la construye sola, o a través de la interacción en grupo.
- ✓ Plantearse reglas éticas, ontológicas, de funcionamiento, científicas, de construcción de conocimiento.
- ✓ Decidir qué información es privada, semipública y pública y para quién

4.3. INVESTIGAR SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA

Desde metodologías como la a investigación - acción se pretende que sean los propios profesionales de la enseñanza quienes investiguen y reflexionen sobre su práctica educativa, puesto que como investigadores prácticos realmente pueden llegar a diagnosticar los problemas educativos concretos y tratarlos adecuadamente. No son meros aplicadores de las teorías ajenas, sino sujetos activos que investigan los temas que diariamente aparecen en su aula (Elliot 1990; Stenhouse , 1987). La investigación - acción aparece en la década de los años setenta y pretende ser una forma distinta de plantearse la labor educativa. El término fue acuñado por Kurt Lewin en 1947 para describir una particular manera de investigar aplicable a cualquier ámbito profesional que desee mejorar su práctica. Para ello se parte del análisis de una determinada situación, diagnóstico, formulación de estrategias, puesta en práctica de dichas estrategias, evaluación de los resultados y análisis de la nueva situación; lo que lleva al primer punto y a repetir el ciclo.

Se podría hablar de varias modalidades dentro de la investigación - acción como la investigación acción participativa y la investigación acción del profesorado. Por lo que respecta a la investigación participativa podemos decir que se considera “[...] un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permite obtener conocimientos colectivos sobre una determinada realidad social”(De Miguel, 1989 p. 73). La perspectiva de Hall y Kassan (1998) es en este sentido esclarecedora ya que consideran que este tipo de investigación debe partir de una serie de criterios como: primero, resolver un problema que se da en la comunidad; segundo, partir de la necesidad de cambiar, transformar;

tercero implicar en la experiencia a la comunidad; por último, existe una implicación mayor de la persona que investiga, al contrario que con el enfoque cuantitativo.

La investigación del profesorado considera que su papel es analizar y reflexionar sobre las situaciones docentes problemáticas y susceptibles de cambio, adoptando una postura indagatoria y exploratoria. Los problemas se observan desde el punto de vista de las y los implicados. Con relación al profesorado son significativas las palabras de Stenhouse (1987):

[...] dentro de los límites de su tiempo, los profesores deberían ser capaces de comprobar los resultados de la investigación en la acción vigilando su propia práctica, su contexto y sus resultados. La fuerza de la investigación en la acción en el currículum y en la enseñanza reside en el hecho de que su utilización no depende de que los profesores acepten sus hipótesis, sino de que las comprueben. (p. 90).

Frente a un profesional restringido Stenhouse contrapone al amplio, que se caracteriza por la capacidad para el autodesarrollo profesional mediante el autoanálisis y la investigación en el aula. Para este autor la educación tiene carácter de praxis en lugar de proceso técnico. Los currículos concebidos como prácticas sociales de carácter impredecible son considerados los medios con los que el profesorado aprende a llevar sus ideas a la práctica y para que a través de la reflexión y el diálogo desarrolle formas compartidas de comprensión. El docente es considerado un profesional autónomo que reflexiona sobre su propia práctica. Ahora bien esto no supone partir únicamente de su propia experiencia, puesto que el conocimiento acumulado a lo largo de la historia es una herramienta fundamental para apoyar la reflexión. En ese sentido Elliot (1990) señala la importancia de ir hacia una reflexión cooperativa que rompa con las prácticas rutinarias reproductoras de deformaciones basadas en la inercia.

5.- DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

5.1 LA HISTORIA DE VIDA COMO ESTRATEGIA METODOLOGICA:

Como ya se expone en el marco teórico, la perspectiva seguida en la elaboración de este trabajo forma parte de la investigación biográfica - narrativa. El optar por esta metodología supone utilizar según Leite (2011):

[...] una estrategia de conocimiento, una forma de aprehender y enfrentar los fenómenos referidos al acontecer vital, donde la realidad no está fuera del sujeto que la examina, los fenómenos sociales no existen separados de los sujetos que los viven, producen, sufren y gozan de sus consecuencias. La subjetividad cobra un valor central como vía de acceso a las dimensiones sociales y humanas. Los sujetos forman y conforman la realidad en la medida que pueden narrarla y re-construirla intersubjetivamente (p.171)

En este sentido la historia de vida nos pareció la opción más idónea para enfocar nuestra investigación ya que favorece, en este caso, dar voz a una maestra y analizar sus representaciones con la colaboración y puntos de vista de otros.

Se han dado numerosas definiciones a la Historia de Vida, por ejemplo para Goodson (1992) es la narración de la vida de una persona dentro de un contexto histórico. Según Hatch y Wisniewski (1995) es más personal que otros tipos de investigación cualitativa, destaca la subjetividad y búsqueda del cambio. Lo que es evidente es que es un texto de tipo testimonial, donde el narrador o narradora destaca aquellos aspectos significativos que han dejado huella en su vida.

Siguiendo a Ruth Sautu (2004), para la construcción de una Historia de vida son necesarios al menos tres elementos cruciales: la existencia de un “yo” protagonista de los contenidos, sucesos o procesos de investigación; los sucesos o procesos producidos en contextos histórico-político y sociales de diversos tipos y el reconocimiento de puntos de inflexión que señalan la presencia de cambios de estado en la vida de las personas.

Estos puntos de inflexión (turning point) siguiendo a Blanco (2011) se pueden definir como eventos que provocan fuertes modificaciones en una o más trayectorias vitales e implican un cambio cualitativo en el largo plazo del curso de la vida del individuo. Elder y Kirkpatrick, (2002) consideran indispensable, aunque no siempre sea posible por falta de información, conocer aquello que precedió a una etapa para entender un momento o etapa específica. Las diferentes transiciones que superamos a lo largo de la vida provocan unos efectos que dependen del momento de en que ocurren y siempre condicionados según Blanco (2011) por condiciones básicas (género, clase social, étnica...). Con lo cual las historias de vida al estar llenas de implicaciones personales, sociales y políticas se convierten en una importante herramienta para explorar las identidades docentes.

5.2 PROCESO DE INVESTIGACIÓN:

En cuanto al proceso para llevar a cabo la investigación, en primer lugar, quiero señalar que en el enfoque biográfico investigadores e investigados son sujetos reflexivos y ambos conocen el proceso de investigación. En este caso el equipo de investigación está compuesto por Eduardo Fernández y Carmen García Colmenares co-tutores y co-investigadores y yo misma que aparezco como investigadora y sujeto de investigación a la vez, desempeñando cada uno y una de los componentes un doble papel.

En todo tipo de investigación es necesario analizar la información desde diferentes perspectivas para llegar a su validez y calidad. El tema que nos ocupa, al estar íntimamente relacionado con lo personal, lo subjetivo y trabajar con los datos aportados por una sola informante, se han utilizado los siguientes tipos de triangulación:

- ✓ De datos, para verificar aspectos expuestos en el relato autobiográfico con otros documentos gráficos (fotografías) y escritos (trabajos del alumnado, actas e informe del seminario de formación, diarios sobre proyectos llevados a la práctica, documentación académica...).
- ✓ Teórica, buscando a través de bibliografía la fundamentación a la información aportada.
- ✓ De personas, a través de preguntas y reflexiones entre los miembros del equipo de investigación y una entrevista a una compañera del seminario.

Otro de los aspectos a tener en cuenta sobre la ética en este diseño está relacionado con la utilización de las imágenes que representan situaciones educativas desarrolladas en los centros y aulas en los que he trabajado, donde aparecen menores, todos y todas tienen la autorización pertinente para poder utilizar sus imágenes con fines didácticos y académicos. Debido al enfoque del trabajo las imágenes se utilizan en gran medida para avalar las experiencias y situaciones que se relatan. Por último señalar que para hacer referencias a personas ajenas al trabajo utilizo las iniciales del nombre y primer apellido.

Previamente a la explicación del proceso seguido en la investigación presento un cuadro resumen donde se aprecia de forma clara y visual las fases por las que hemos pasado.

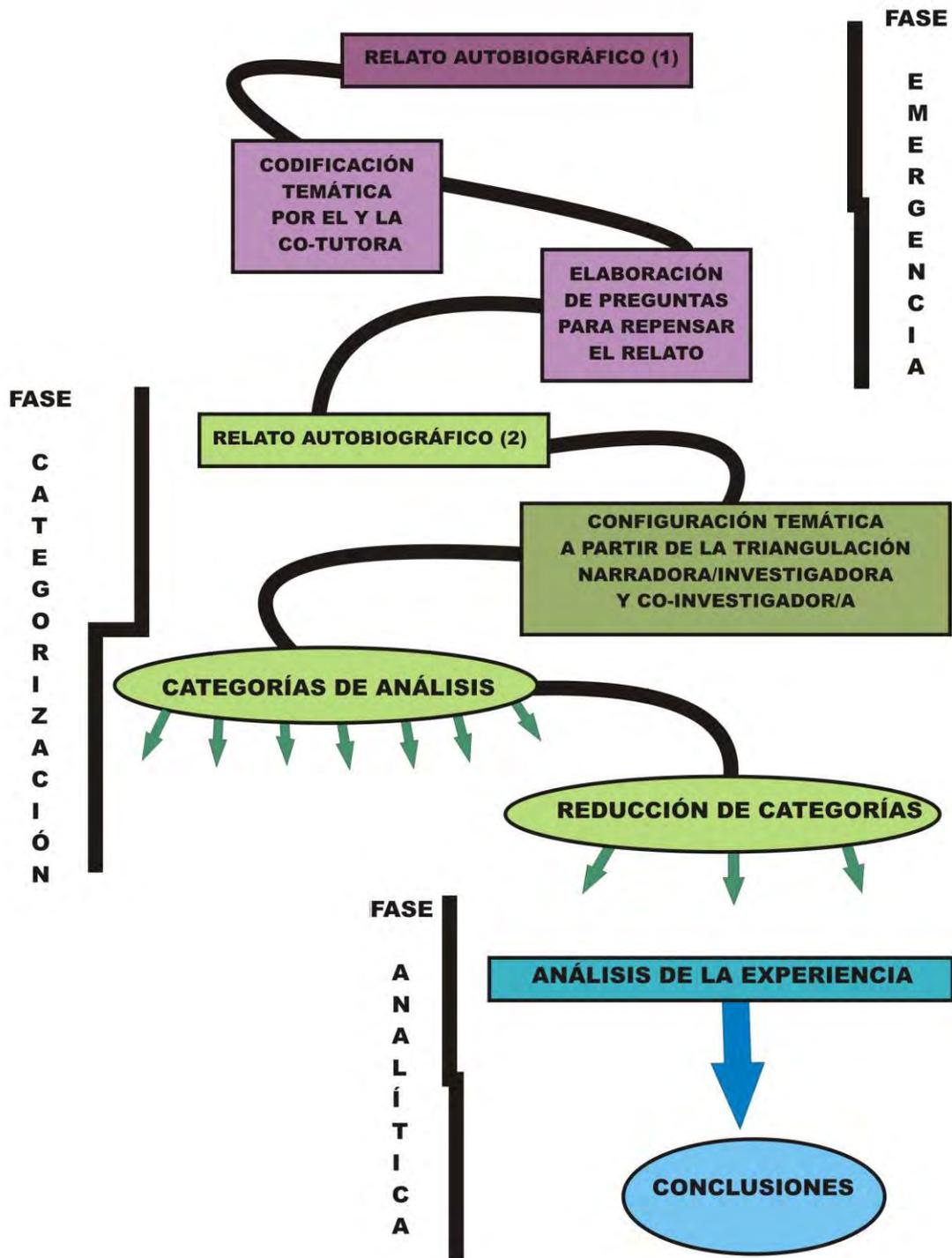


Figura 1: Fases de la investigación.

5.2.1 fase emergencia.

Este trabajo de investigación comienza con la escritura de mi propio relato autobiográfico. Siguiendo un sentido cronológico escribo los acontecimientos más relevantes de mi historia personal y profesional de una manera libre, personal y espontánea. (Anexo I)

De la lectura exhaustiva de este primer relato por parte del cotutor y la co-cutora emergen una serie de datos que hacen referencia a experiencias, momentos y circunstancias vividas lo que lleva a la identificación de posibles temas hacia los que se puede dirigir la investigación: período de formación, práctica docente, diferentes realidades educativas, ideas sobre la docencia, la influencia de otros y otras docentes,... La interpretación de estos primeros datos da lugar a una serie de preguntas como: ¿Por qué los estudios de magisterio? ¿Cómo han cambiado tus imaginarios a lo largo de tu trayectoria vital? ¿Qué recuerdas del periodo de prácticas? ¿Qué aspectos claves han condicionado el trabajar por proyectos? ¿Qué has aprendido en tu trabajo con los niños y las niñas?... estas provocan en mí una estimulación del recuerdo de aspectos y situaciones olvidadas y nuevas reflexiones; en palabras de Leite (2011, p. 34) “[...] nuevas ventanas para mirar las identidades”, que me llevan a repensar el relato.

5.2.2 Fase de categorización.

Partiendo del segundo relato (anexo II) la investigación gira en torno a una reflexión colectiva y colaborativa entre los interlocutores significativos es decir, entre los componentes del equipo de investigación. Las conversaciones a través de entrevistas han sido el principal eje metodológico seguido en esta fase ya que como señala Leite, (2011) son una estrategia comunicativa y colaborativa necesarias para generar nuevos significados. Esta autora pone de manifiesto como algunos investigadores e investigadoras coinciden en que las entrevistas narrativas son interactivas, democráticas, claves para la auto-comprensión y generadoras de un cambio.

Los temas de las entrevistas surgían a partir del texto autobiográfico, de revisiones y nuevas reflexiones, de idas y venidas en espiral sobre el relato, pasando por momentos de reflexión, debate y toma de decisiones llegamos a niveles de mayor profundización.

Incorporamos a la investigación otras informaciones recopiladas de trabajos de aula, actas e informe del seminario de formación, documentos personales y oficiales, fotografías, conversación con compañeras...

Los temas y datos surgidos a partir de toda la información recogida se organizaron en base a aspectos comunes e incidentes críticos que consideramos determinantes en mi trayectoria profesional dando paso a la delimitación de las primeras categorías:

- ✓ Cambios en los imaginarios de la profesión docente.
- ✓ Modelos docentes.
- ✓ Aportes de otras miradas relacionadas con la infancia: aprendizaje, alumnado...
- ✓ Inserción profesional.
- ✓ Reflexión sobre la práctica y dificultades encontradas.
- ✓ Construcción colaborativa del conocimiento.
- ✓ Profesión en contextos diferenciados.

Tras un debate y proceso de reducción de datos, seleccionando aquellos que se relacionaban directamente con los aspectos hacia donde queríamos dirigir la investigación, decidimos concretar en tres las categorías de análisis. La definición de estas para agrupar los datos que mejor se ajustan a ellas e ir desarrollando una tipología más estructurada y coherente, fue el siguiente paso. Por lo tanto podemos hablar de tres categorías que siguiendo a Dubar (2000) giran en torno al eje diacrónico, temporal, ligado a la trayectoria subjetiva y a la interpretación de la historia de vida.

En la primera, *inserción profesional*, hago un recorrido desde mis años de estudiante hasta que obtengo el destino donde permanezco varios años señalando los aspectos más significativos y que han influido en mi desarrollo profesional. En segundo lugar, *construcción colaborativa del conocimiento*, hago referencia a dos situaciones que coinciden en el tiempo; resaltando las experiencias vividas en un centro y en un seminario de formación que me hacen entrar en una dinámica de apoyo mutuo y concebir la actividad profesional como una responsabilidad compartida. Y por último reflexiono sobre como con el paso del tiempo mis *imaginarios*, relacionados con la docencia, han ido cambiando...

5.2.3 Análisis de los datos:

Existen diferentes caminos para asumir el análisis desde un enfoque biográfico - narrativo. Según recoge Leite (2011), en su tesis doctoral muchos autores señalan que no existe una forma única en el análisis de datos, de las diferentes propuestas se elige la más adecuada según la finalidad de la investigación. Partiendo de la unidad de análisis, relato sobre mi vida, según señalan (Lacasa y Reina, 2004, p.98). “[...] la unidad de análisis orienta la mirada hacia la realidad dependiendo de aquello que queremos conocer de ella. Permite además, dirigir la mirada sistemáticamente hacia aquello que debemos interpretar”. A partir de este momento, en base a las categorías de análisis determinadas, comenzamos a profundizar en los datos, confrontarlos y diferenciarlos; volviendo al relato, los borradores,

documentos oficiales y personales; introduciendo notas y comentarios. Con el fin profundizar y analizar la realidad estudiada para reconstruir mi historia de vida y obtener conclusiones que puedan mejorar la formación y práctica docente.

6.- ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

6.1. – INSERCIÓN PROFESIONAL:

Considero que la primera decisión importante de vida la tomé cuando me decidí a estudiar para obtener la titulación de Técnico Especialista en Jardín de Infancia. Pensé en otras alternativas debido a las orientaciones que me dieron al terminar a la EGB, pero me decidí por esta formación. Siempre he creído que fue vocacional pues desde niña ya jugaba a ser maestra, como muchas niñas, y tuve siempre presente encaminar mi futuro desde este ámbito. Pero... reflexionando, cuando ya han pasado varios años y ante las preguntas surgidas en el desarrollo de esta investigación, me pregunto si quizá fue la única alternativa que me quedaba debido a que dentro de la formación profesional que entonces se ofertaba, en mi lugar de residencia, era lo que más se adecuaba a la idea implícita de que; como mujer, podía realizar con éxito reforzando la cultura del cuidado a los demás. Aspecto que a nivel personal se ha reforzado a lo largo de mi vida: cuidados familiares, trabajos cuidando a niños y niñas... hace no mucho una persona muy significativa para mí, C.A me preguntó: “pero tú has nacido para cuidar a los demás”. A esta persona, cercana a la Escuela de Educación, junto a J.I les debo ser hoy quien soy, sin su apoyo no hubiese seguido la formación universitaria.

La escuela de magisterio.

Entre los años 1994 - 1997 curso los tres años y obtengo la Diplomatura en Educación Infantil. La Universidad me aportó las bases del conocimiento para iniciarme en la docencia. Conocimientos que al ser asimilados, en la mayoría de los casos, de manera acrítica y no proyectar en la práctica, tienden a quedar olvidados. Hacíamos trabajos en grupos pero sin una verdadera interacción ni debate ya que al final terminábamos repartiendo, entre las componentes, los apartados y poníamos uno detrás de otro en muchos casos sin relación ni coherencia. La exposición de los trabajos delante de toda la

clase ha sido uno de los aspectos que me ha ayudado, capacitándome para desenvolverme como ponente en distintas situaciones como en las oposiciones, cursos de formación, exposiciones en la Universidad...

Un aspecto importante iniciado en la universidad, por algunos miembros del profesorado, es el propiciar la observación, la investigación y la reflexión; favoreciendo la posibilidad de formar docentes que aprendan a pensar, a ser autónomos en los aprendizajes y la mejora de la práctica e innovación sea una constante en su desarrollo profesional. Recuerdo especialmente a varias profesoras que propiciaban estas capacidades. En un primer momento me era difícil entender su metodología pues estaba acostumbrada a memorizar y reproducir. Con una de ellas realice los primeros trabajos de investigación en el aula y en este trabajo ha sido co-tutora.

El practicum.

La universidad también me facilitó un acercamiento, de nuevo, a la realidad educativa a través de las prácticas. En uno de los colegios de Educación Especial, con alumnado gravemente afectado, pude conocer una realidad educativa muy dura y diferente; que no se correspondía, debido a las características del alumnado, con la idea de educación transmitida por la Escuela de Educación y lo vivido en las prácticas durante la F.P. En las últimas prácticas conocí a M.V., maestra vital; entusiasta, reflexiva e innovadora en su labor docente.

Siempre llevaba en el bolso de su bata un papel o libreta donde anotaba las observaciones que hacía de su alumnado, sus intervenciones y de situaciones creadas a lo largo del día. Después de las clases analizaba el desarrollo de las mismas buscando diferentes soluciones a problemas, fallos o situaciones que se habían presentado. No trabajaba solamente con unidades didácticas, también partía de las necesidades e intereses del alumnado y a partir de situaciones reales como: un viaje en tren, salidas al entorno, hacer chorizos, etc. trabajaba diferentes contenidos, habilidades, competencias y actitudes. (Relato 2. Anexo II. p.61)

Con ella comencé a descubrir la importancia de una relación cordial y fluida con las familias y la posibilidad de su colaboración en actividades del aula. Me enseñó una nueva forma de trabajar, no solamente basándose en la metodología de objetivos, que era o que

yo conocía después de mi formación, aprendí estrategias y recursos que posteriormente he utilizado (p.21) Me resultó interesante su forma de llevar las asambleas, las convertía en tiempo de debate y aprendizaje colaborativo.

Descubrí una forma de estar en el aula que me gustó, las interrelaciones entre iguales; con el adulto y el medio eran ricas y variadas. El proceso de enseñanza - aprendizaje era dinámico, con variedad de experiencias y llevando a cabo centros de interés que se acercaba más a la dinámica de los proyectos o no se quedaban en simplemente desarrollo de unidades didácticas. (Relato 2. Anexo I, p.61)

Los primeros años de profesión. La escuela unitaria.

Después de presentarme a las oposiciones comencé a trabajar como interina situación en la que estuve durante dos cursos. En mi primera sustitución volví a reencontrarme con mi tutora de prácticas y con M.F, gran referente para mí en el momento de trabajar por la metodología de proyecto; antes de comenzar a trabajar había escuchado sus experiencias en un curso de formación y me parecieron muy interesantes y novedosas, presentaba un modelo de enseñanza con carácter abierto, flexible, investigador y creativo. Ambas compañeras me ayudaron en mis primeros pasos en la docencia puesto que:

Si bien es cierto que las prácticas te acercan a la realidad educativa nada tiene que ver cuando tú eres la tutora y responsable de un grupo de niños y niñas, la situación es muy distinta. Los miedos y las inseguridades están presentes, aunque en algunos momentos lo siguen estando, en los inicios aún más. (Relato 2. Anexo II, p.62)

En los inicios la mayor parte del tiempo lo pasé en unitarias, en primer lugar en Cervatos de la Cueva con alumnado solamente de infantil. Durante este curso falleció mi abuela, persona emocionalmente muy significativa para mí y toda mi familia. Por entonces ya tenía a mi único hijo gracias a mi madre, que le cuidaba, los días completos fuera de casa eran más llevaderos.

Una de las experiencias más duras y sin embargo con grandes aportaciones para mi desarrollo profesional la viví en la escuela unitaria de Fresno Río. “Las dificultades encontradas a lo largo de la vida nos ayudan a superarnos y aprendemos de ellas”. (Relato 2. Anexo II, p.63). Estaba ante una situación nueva, con un grupo de seis niños y niñas

desde Infantil hasta tercero de Primaria con características, capacidades, motivaciones e intereses muy diferentes y una escuela que dependía solamente de mí.

Al llegar a la escuela unitaria me encontré con que yo que era la directora, jefa de estudios y tutora, en definitiva la responsable absoluta de una escuela que tenía que funcionar. Al principio me sentía incapaz de sacarla adelante sin saber por dónde empezar a organizarme. (Relato 2. Anexo II, p. 62)

Con mucha documentación para cumplimentar al inicio, durante y final de curso, situación que al principio me desbordaba. No recuerdo que la formación inicial en la universidad contemplase estas posibles situaciones y mi contacto con la realidad educativa, a través de las prácticas y en el primer centro de trabajo había sido muy diferente.

Recordando a la maestra de mi último año de prácticas y al profesorado que durante mi formación puso las bases para hacer de la reflexión un aspecto cotidiana en mi práctica educativa, intentaba reflexionar sobre la realidad del aula, digo “intentaba” porque después de realizar este trabajo no tengo muy claro que hiciese una buena reflexión, por entonces:

Me planteaba interrogantes que a veces me ayudaban a resolver otras compañeras, otras buscando información y muchas otras observaba al alumnado y pensaba lo que podía hacer. Lo ponía en práctica algunas veces resultaba pero otras no y debía seguir buscando. (Relato 2. Anexo II, p. 64)

La necesidad de una formación permanente y continuo reciclaje comenzó a formar parte en mi práctica diaria.

La organización del aula por rincones, como había aprendido en la Universidad y observado en las prácticas, daba resultados positivos. Utilizaba diferentes criterios para la distribución: propuestas donde el alumnado pudiese trabajar de forma autónoma, en otros con ayuda de los compañeros y compañeras, y en otros donde mi atención hacia los niños y niñas era más individual y directa. Sin olvidar momentos de encuentro y trabajo de todo el grupo como la asamblea al comenzar el día, actividades donde cada uno y una podían aportar ideas según sus capacidades, etc.

La realidad educativa de las escuelas unitarias favorece la organización del espacio y la enseñanza en agrupamientos flexibles, abandonando la estructura rígida de distribución del alumnado en aulas según la edad. Los criterios para organizar los grupos eran variados:

capacidades del alumnado, realización de actividades y experiencias donde los mayores podían ayudar a los más pequeño y el aprendizaje se llevaba a cabo de forma colaborativa.

Por otro lado mi vivencia en esta unitaria refuerza la necesidad de una relación fluida, cordial y verdaderamente colaborativa con las familias. Comencé a ser consciente de ello en las prácticas, como antes he señalado, y a largo de mi experiencia he podido comprobar que así es: en primer lugar contribuyendo a conseguir las metas planteadas en la educación de sus hijos e hijas, colaborando para recopilar información sobre los diferentes proyectos, en salidas; semana de la lectura, carnaval, experiencias en el aula... colaboración, que por norma general, siempre viene de parte de las madres.



Figura 2: Madres participando como cuentacuentos en la “Semana de la Lectura”.

Un colegio comarcal

En 2003, la tercera convocatoria a la que me presenté, cuando aprobé el concurso oposición. Mi primer destino fue Covarrubias en la provincia de Burgos donde sabía que iba a permanecer todo el año con la seguridad de poder terminar lo comenzado, y ver los resultados aunque fuese en el plazo de un curso. Un año duro por la distancia hasta casa y con un niño de tres años pero muy gratificante; pase de estar sola, no me refiere a una soledad solamente física, a formar parte de un equipo docente de cinco maestras. Compartíamos tiempos de trabajo y descanso, ideas, propuestas; actividades, dificultades y problemas profesionales y personales.

Fue un curso sin grandes innovaciones en mi desarrollo profesional, después de la tensión de las oposiciones estaba relajada y centrada en la memoria ya que era el año de prácticas. A pesar de lo experimentado con éxito en las unitarias, durante este curso tendí principalmente a reproducir lo adquirido a lo largo de la cultura escolar clases, magistrales; seguir la unidad didáctica del método, fichas y más fichas, todos y todas haciendo lo mismo. Recuerdo mi obsesión, en los inicio, por recopilar fichas que luego pasaba largas tardes organizando en casa.

Al encontrarme de nuevo ante un aula con alumnado más homogéneo prioricé las actividades individuales, utilizando el trabajo en pequeños grupos solamente en la realización de actividades concretas. De vez en cuando con mi alumnado de tres y cuatro años hacía algún pequeño “Proyecto” a mi manera, pues yo era la que seleccionaba de antemano lo que el alumnado iba a conocer. Para llevarlo a cabo seguía las ideas transmitidas en un curso por dos grandes referentes de la metodología por proyectos I.M y M.F, a quién conocí más personalmente en mi período de prácticas y tuve como compañera un trimestre, como ya he señalado. Recuerdo uno sobre el pintor Joan Miró que publicamos en la revista del colegio.

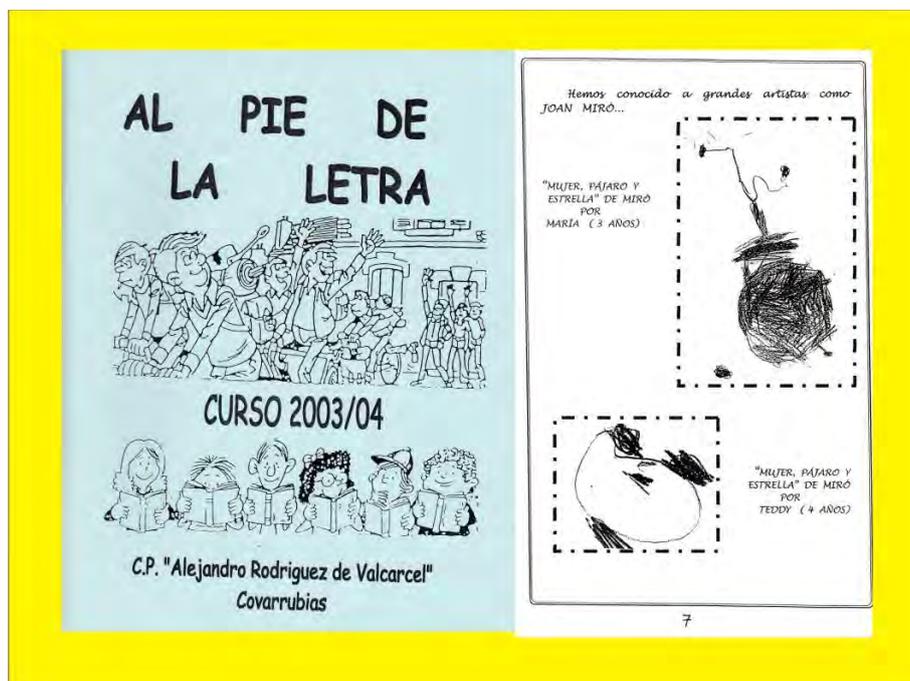


Figura 3: Revista anual de Covarrubias y página dedicada al proyecto de Miro.

Integración intercultural:

Después del año de prácticas me dieron mi primer destino definitivo en la provincia de Palencia a 120 kilómetros de la capital, pero debido a la situación familiar me conceden una Comisión de Servicios Humanitarias lo que me permitió quedarme en Palencia y optar por el colegio “Marqués de Santillana”. Decisión que ha sido decisiva en mi desarrollo profesional. Una de las características identificativas del centro es la heterogeneidad de las características del alumnado (de necesidades educativas especiales, etnia gitana e inmigrantes), por tanto, la atención a la diversidad es uno de los aspectos más considerables a tener en cuenta en la práctica educativa del centro. Pertenecer a esta comunidad escolar me aportó el conocer y poner en práctica una educación inclusiva. La forma de llevarla a cabo la expongo a grandes rasgos en el siguiente gráfico, señalando los requisitos según Marchesi (1999) para la consecución de una escuela inclusiva asociado a las características del colegio.



Figura 4: Hacia una educación inclusiva (Elaboración a partir de Marchesi)

Debido a la elección de este colegio he conocido a personas significativas en mi desarrollo profesional, como M.A. persona comprometida personal y profesionalmente con la inclusión y de la que he aprendido la necesidad de conseguir una educación de calidad para todos y todas. Con ella me inicié y en todo momento me apoyó en la metodología por proyectos, también fue compañera durante seis años en el seminario de formación.

De nuevo la relación con las familias toma una importancia vital ya que si es necesario con las familias de todo el alumnado lo es aún más cuando presentan necesidades educativas especiales, problemas de aprendizaje o un alto riesgo social de fracaso escolar.

6.2. –CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA DEL CONOCIMIENTO:

Como ya se ha puesto de manifiesto a lo largo del presente trabajo los contextos personales, sociales y educativos en los que nos desenvolvemos y nuestra práctica docente originan diferentes formas de actuar que determinan nuestra cultura profesional. Con el fin de favorecer los aprendizajes del alumnado y el profesorado, siguiendo a Hargreaves, (1996) lo idóneo sería encaminarnos hacia un modelo de cultura de colaboración donde las metas compartidas, el apoyo mutuo y el consenso sean unas de las principales características. Con el compromiso individual y colectivo de llevar a cabo un verdadero trabajo colaborativo para mejorar la enseñanza. Este autor sostiene:

Para muchos maestros, el trabajo con los compañeros significa ahora mucho más que las reuniones de profesores estructurales o las conversaciones esporádicas. Puede suponer además la planificación cooperativa, actuar como tutor de un compañero, ser el monitor de un maestro nuevo, participar en actividades colectivas de desarrollo del profesorado o sentarse en comisiones de revisión para comentar casos individuales de alumnos con necesidades especiales. (Hargreaves, 1996,p.42)

Teniendo en cuenta mi experiencia considero que los compañeros y compañeras, no todos y todas y de igual modo:

[...] han funcionado en muchos casos como sostenimiento. A nivel profesional, en los momentos de poner en práctica metodologías innovadoras como fue el comenzar a trabajar por proyectos o llevar a cabo el proceso de lectura y escritura de manera constructivista. En el asesoramiento y orientación para trabajar con alumnado de necesidades educativas especiales y otros con dificultades o alteraciones del comportamiento. A la hora de buscar alternativas organizativas y resolver situaciones originadas en el aula. (Relato 2. Anexo II, pp.65-66)

Debido a las características de las unitarias estuve inmersa en una cultura individualista ya que el poder compartir experiencias y conocimientos era muy limitado. Posteriormente, en

el colegio comarcal, pude integrarme en una cultura más de conexión puesto que; trabajamos en equipo para llevar a cabo determinadas actividades y poner en funcionamiento diferentes planes de lectura, mejora,... Sin embargo cuando pude experimentar e integrar en mi identidad profesional una cultura colaborativa fue a partir de las experiencias que expongo a continuación.

El “Marqués de Santillana”. Una decisión acertada.

Durante siete años, la mitad de mi vida profesional, formé parte de la comunidad educativa del colegio “Marqués de Santillana” de Palencia, cuatro en Educación Infantil y tres en el primer ciclo de primaria.



Figura 5: C.E.I.P “Marqués de Santillana”. Entrada del alumnado y profesorado al centro después de una actividad conjunta de lectura.

Esta realidad educativa donde el profesorado, la organización, el trabajo en equipo, el formar parte de un claustro que apuesta por el cambio para mejorar e innovar la enseñanza; las facilidades y ayuda para poner en práctica otras metodologías de enseñanza - aprendizaje, la implicación de un centro al completo para llevar a cabo diferentes propuestas... ha influenciado totalmente en mi crecimiento y desarrollo profesional y personal. (Relato 1. Anexo I, p.51)

Es un centro dinámico donde la mayoría de los miembros de la comunidad educativa participa y se implica. Esto se manifiesta en los reconocimientos que el colegio ha recibido: el premio a uno de los mejores Planes de Mejora “El patio un espacio evaluable” (2006 - 2007), premio Francisco Giner de Los Ríos a la mejora de calidad educativa en 2007 “La

Ciencia como hilo conductor”, premio al Proyecto de Innovación “en el Marqués encontramos nuestro papel” (2007 - 2008), Premio al fomento de la lectura dentro del programa “aprender con el periódico”(2008 - 2009), premio al mejor Plan de Convivencia en el curso 2009 - 2010 y en 2011 el centro obtuvo el premio “IRENE: la paz empieza en casa.”

La organización del centro me ha llevado a conocer un nuevo tratamiento pedagógico y educativo ya que se trabaja con una intencionalidad. Todas las actividades a nivel de centro y muchas de aula giran alrededor a un “hilo conductor”, tema consensuado (la ciencia, la magia de la palabras, iguales paso a paso, héroes y heroínas...) por todos los miembros del claustro. Con el fin de una organización más funcional y efectiva a principio de curso cada maestro y maestra se adscribe a una de las comisiones que existen en el centro: convivencia, día de la paz, navidad, medio ambiente, semana cultural, semana de la lectura, carnaval,... La misión de las comisiones es aportar ideas y actividades sobre el hilo conductor elegido. Estas propuestas son filtradas y adecuadas dentro de los equipos de ciclo y consensuadas dentro del gran grupo.

Por otro lado, pude experimentar otras alternativas a la estructura rígida de aula a través de la organización de actividades en grupos flexibles con alumnado desde tercero de Educación Infantil a sexto de Primaria en el área de lengua; dinámicas donde se implicaba todo el colegio, formando grupos con alumnado desde Infantil hasta sexto de Primaria, poniendo de manifiesto la posibilidad y enriquecimiento de las interacciones entre el alumnado de diferentes edades y capacidades. Como antes señalé es un centro con un número elevado de alumnado con Necesidades Educativas Especiales.



Figura 6: Actividad con alumnado de todas las edades y diferentes contextos.

La relación con las familias iba más allá de las reuniones informativas sobre la organización o el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. Por un lado se les hacía ser partícipes del proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas al colaborar en la búsqueda de información para llevar a cabo diferentes proyectos de aula o centro, podían ver el resultado a través de los dosieres; ambientación o decoración del centro, exposiciones, etc. Por norma general, participaban activamente en muchas de las actividades propuestas para todo el centro y en las distintas celebraciones conmemorativas: día de la paz, navidad, carnaval, semana de la lectura, semana cultural, etc. Esto da lugar a crear otras redes de comunicación informal que enriquecen las relaciones familia - escuela.

Este centro fue el punto de partida para iniciarme en una verdadera metodología por proyectos, (Ejemplos de Proyectos. Anexo III). Camino facilitado por el andamiaje de la asesora en Educación Infantil del CFIE, en aquellos momentos I.M.; el apoyo y predisposición del equipo directivo y de los compañeros y compañeras, especialmente M.A. como anteriormente he señalado. Esta metodología me proporcionó una alternativa al libro de texto y cambio mi manera de estar en el aula, aspecto que expongo más ampliamente en el apartado de los imaginarios.

El seminario de trabajo: cultura docente colaborativa.

A lo largo de mi trayectoria profesional he tenido presente la necesidad de una formación continua, esta necesidad comenzó en el momento de iniciarme en la práctica y enfrentarme a situaciones que no sabía cómo afrontar (p. 21), he intentado llevarlo a cabo con la realización de cursos presenciales, online, proyectos de formación de centros, etc. Si bien es cierto que muchos de ellos no han respondido a mis expectativas y he recibido el conocimiento de manera descontextualizada y sin significado; otros han sido importantes en mi formación y han contribuido a desarrollar mi identidad docente, aportándome un cambio y mejora en el trabajo diario. Sin lugar a dudas el más significativo ha sido formar parte durante seis años del seminario de formación “leer, escribir, pensar y hablar” (Informe, anexo VI).

Participando en esta modalidad de formación he llegado a conocer la dimensión colaborativa del aprendizaje y como se puede llegar a construir colectiva el

conocimiento; compartiendo con las compañeras experiencias, reflexiones, dudas e inquietudes y debatiendo diferentes puntos de vista. (Relato 1. Anexo I, p. 52)

El enriquecimiento que a nivel profesional nos aportó el seminario es coincidente en la mayoría de las componentes del grupo, I. L. asegura que:

Pertenecer a este seminario ha sido un punto aparte en mi vida profesional, ya que puedo hablar de un antes y un después. El seminario hizo que me decidiera a emplear otra metodología en la enseñanza y que realizara actividades altamente motivadoras para el alumnado que antes me parecía incompresibles el poderlas llevar a cabo. [...] entré en contacto con profesionales de otros centros, de ambientes diferentes y con problemáticas distintas. Sirvió para animarme ante ciertas dificultades personales, enriqueciéndome con la experiencia de las compañeras las cuales me orientaban como resolver determinadas situaciones que se presentaban a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje. (Entrevista anexo VII)



Figura 7: Memograma del Seminario de Formación.

Durante varios años nuestra tutora fue Myriam Nemirovsky, pedagoga dedicada a la formación del profesorado. Claro referente del método constructivista para la enseñanza de la lectura y la escritura, nos planteó la necesidad de abordar esta enseñanza con planteamientos opuestos a los convencionales buscando la innovación y la mejora de la práctica educativa. “Cambiamos de teoría cuando nos interese la calidad de los textos que producen y la capacidad de interpretar otros. Así como el uso de los textos completos.

Reflexionar, reflexionar...” (Nemirovsky, M, 2007, en el Seminario de Formación, Palencia). Debido a sus intervenciones, el trabajo colaborativo en el grupo y los textos leídos (Anexo V), me replanté aspectos que provocaron un cambio en mi práctica docente. Al leer los textos debíamos tener claramente dos niveles de reflexión: qué suscita en mí el texto como profesional de la educación y qué repercusión va a tener en el aula a nivel de aplicación. El artículo escrito por nuestra tutora “*Escribimos en el aula según en qué aula*” me resultó claro, conciso y decisivo en el momento de optar por esta perspectiva en la enseñanza de la lectura y la escritura (Anexo VI). Desde este momento comencé a replantearme aspectos fundamentales en la enseñanza hasta llegar a concebir:

Qué leemos y escribimos:

Uno de los objetivos de la enseñanza es la apropiación del lenguaje escrito, formando lectores y lectoras, creadoras y creadores de todo tipo de textos, además de llegar al uso convencional del sistema de escritura. Por lo tanto, todos los géneros textuales deben formar parte de la vida del aula, interactuando con ellos; a través de la interpretación y producción llegaremos a formar sujetos competentes en la capacidad de interpretar textos de la vida social.



Figura 8: Textos de la vida social trabajados en el aula. (Elaboración propia)

Cómo nos organizamos:

El aula y centro debe ser un espacio dinámico al servicio de las actividades propuestas. No hay ninguna modalidad organizativa idónea para trabajar con los textos, es necesario utilizar todas en diferentes situaciones y valorar qué aporta cada una de ellas, así como las ventajas e inconvenientes. Los componentes de los grupos dentro del aula deben cambiar, porque dependiendo con quien trabajemos ponemos en marcha diferentes mecanismos que favorecen el potenciar unas u otras capacidades. “Lo relevante es cómo se vive no con quien se vive”. (Nemirovsky, M. 2007, ponencia en el seminario de formación). Estas agrupaciones deben ir más allá del aula organizando situaciones didácticas donde las interacciones con alumnado de otros niveles sean posibles.



Figura 9: Modalidades organizativas. (Elaboración propia)

Cómo intervenimos:

Es fundamental en la didáctica de la lengua, a lo largo de toda la escolaridad; tomar como contenidos el sistema y la gramática y ponerlos al servicio del lenguaje escrito. Es necesario tener presente que los textos tienen sentido cuando tienen una finalidad y se conoce el destinatario. Debemos tener en cuenta que grafiar no es escribir y mientras, sólo nos

ocupemos de la calidad de las gráficas no formaremos verdaderos productores ni verdaderas productoras de textos. Ante una producción, en primer lugar, debemos valorar positivamente lo que dice; y después intervenir sugiriendo mejoras para ayudar a crear textos de mayor calidad. Focalizamos la atención sobre una de las variables textuales, que en los primeros años pueden ser la semántica o el léxico, provocando a su vez la reflexión sobre las palabras a nivel cuantitativo y cualitativo para que lleguen a apropiarse del sistema convencional de escritura. (Anexo VIII, Nemirosky, 2007. “Intervenciones del maestro o maestra para contribuir al avance del aprendizaje de sistema de escritura” entregado en el seminario de formación).

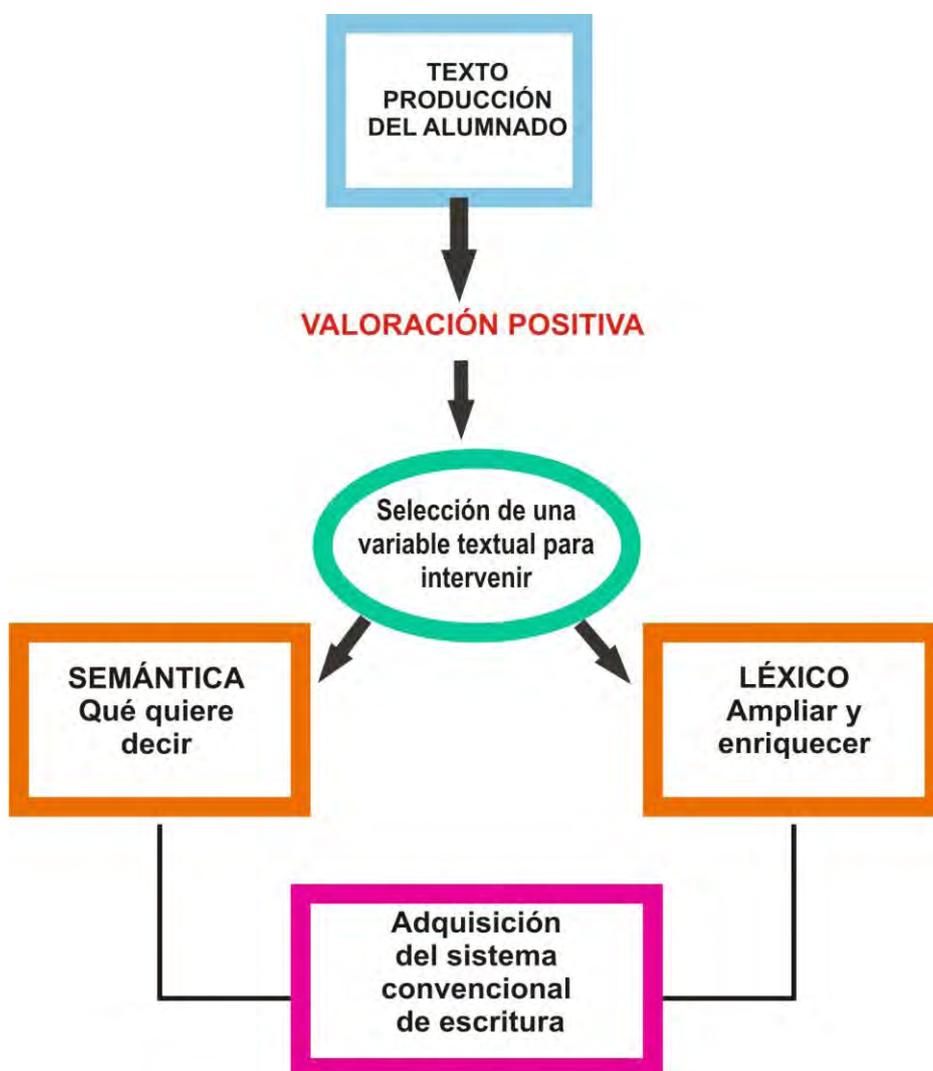


Figura10: Gráfico de intervención para mejorar la calidad de las producciones textuales.

(Elaboración propia)

Los resultados:

El trabajar con el alumnado la lectura y escritura desde esta perspectiva nos lleva a:

- ✓ Introducirles en el mundo letrado siendo productores y productoras de sus propios textos, no meros reproductores.
- ✓ Ante una propuesta de escritura el “no sé” queda en detrimento por el “allá voy” o “¿cómo yo sepa?”, expresión muy común entre mi alumnado.
- ✓ Implicación significativa del alumnado en las diferentes propuestas.
- ✓ Se tiene en cuenta los conocimientos previos favoreciendo las hipótesis.
- ✓ Introducción en una cultura colaborativa, concibiendo la ayuda mutua como elemento necesario para llevar a cabo el aprendizaje...

De todas las propuestas didácticas que llevamos al aula y centro, una se llevó a cabo entre el alumnado de los diferentes centros a los que pertenecíamos las componentes del grupo, fue publicada en Apuntes del C.F.I.E (2009), N° 18, p. 18- 21, en el anexo IV relato el desarrollo de la experiencia.



Figura11: Producciones textuales de alumnado de infantil.

6.3. – IMAGINARIOS: CAMBIOS EN LA IDENTIDAD DOCENTE.

La experiencia escolar y social vivida va afianzando una serie de ideas y pensamientos; imaginarios sobre cómo debe ser la escuela, el papel de los maestros y maestras, cómo aprenden los niños y las niñas... Debido a las experiencias vividas en los diferentes lugares por donde pasamos y a la diversidad de interacciones con alumnado, compañeros y compañeras; estas imágenes van cambiando lo que genera a su vez un desarrollo en nuestra tarea docente.

De acuerdo a Leite (2011), las tramas de las identidades docentes están constituidas por una serie de imágenes. Entre otras podemos hablar de las heredadas, las emergentes del trabajo diario en la escuela y las surgidas por los contextos personales, de trabajo y formación.

Imágenes heredadas:

Tradicionalmente se ha considerado la docencia como una profesión con raíces femeninas, más aún cuando hablamos de la Educación Infantil. Teniendo en cuenta, por un lado, los estereotipos atribuidos por ser mujer, y por otro, las características o elementos identificativos que la sociedad atribuye a la maestra de Infantil; nos encontramos con las primeras ideas implícitas de cómo debe ser la persona que se dedica a la educación en la infancia: debe ser cariñosa, paciente, asistencial, emotiva, sensible... en definitiva, es considerada como una segunda madre.

Estas ideas se refuerzan con las expectativas de las familias cuando dejan a sus hijos hijas en la escuela, se espera de la maestra sobre todo que les quieran, cuiden, atiendan y entretengan. Determinando funciones principalmente relacionadas con el cuidado y no con el aprendizaje. Estas ideas implícitas que se creen inherentes al hecho de ser maestra se refuerzan aún más si consideramos que esta profesión es vocacional.

Otro de los aspectos implícitos es la concepción sobre la enseñanza, los niños y las niñas. Tradicionalmente se concibe a las criaturas como sujetos pasivos, únicamente perceptivos, como un saco a llenar de conocimientos (Freire, 1970; Bruner, 1987) a través de un proceso principalmente lineal; concibiendo el aprendizaje como una estructura secuenciada

y acumulativa. No se tiene en cuenta sus características individuales y se tienden a la homogeneidad.

Estas ideas previas e implícitas transmitidas a través de la socialización temprana, son la base sobre la que se va configurando nuestra identidad como docentes.

Imágenes emergentes:

Una de las primeras imágenes emergentes que recuerdo es la del docente como autoridad, conocedor y transmisor de todos los conocimientos. Así lo manifestaba cuando de niña jugaba a ser maestra reproduciendo los patrones vividos; el docente transmitiendo los conocimientos y representando a la autoridad, todo el alumnado sentado frontalmente mirando hacia la pizarra y al maestro o maestra; “quietecitos” y atendiendo, recibiendo la información seleccionada por el docente y una programación determinada; llevando a cabo una sucesión de actividades de ejercitación pocas significativas y esperando del alumnado una correcta reproducción del conocimiento para una valoración positiva. Dando un papel al docente controlador, instructivo y jerárquico.

Durante la formación inicial, pienso también en las prácticas, incorporo en mis esquemas la forma de actuar que se pone de manifiesto en mis primeros años de docencia:

En los inicios [...] llegaba al aula con todo previsto, programado y siguiendo paso a paso lo propuesto por el método cualquiera que fuese la editorial y con más fichas por si terminaban pronto las actividades programadas. (Relato 2. Anexo II, p.62)

Utilizaba una globalidad forzada alrededor de un tema marcado por la editorial, con los objetivos cerrados y definidos. Concibiendo al alumnado como un sujeto pasivo, receptor del mensaje de la maestra y susceptible de aprender todo lo que se le enseñe. Llevando a cabo la mayor parte del tiempo actividades homogéneas y concibiendo el papel del docente como el principal controlador del proceso de enseñanza aprendizaje.

Imágenes surgidas / reflexivas:

El vivir diferentes realidades educativas, analizadas anteriormente en el apartado de inserción profesional y aprendizaje colaborativo, impulsaron la revisión de las formas de trabajo; de saberes y de relaciones; provocando una reestructuración en mis imaginarios e identidad docente. La revisión llevada a cabo de manera reflexiva dio lugar a cambios que se ponen de manifiesto en las actuaciones, algunas recogidas en el relato y anexos del

presente trabajo como por ejemplo: el trabajar por proyectos, introducir la lectura y la escritura de manera significativa, utilización de diferentes modalidades organizativas,... Volviendo a Leite (2011, p. 320) “las visiones emergentes del trabajo docente nos revelan la naturaleza variable, cambiante y en proceso permanente de ajuste de las identidades docentes”.

Trabajar por proyectos entendidos como una concepción global de la educación, dando prioridad a un currículum abierto, en detrimento de una pedagogía por objetivos; y situarme desde una perspectiva constructivista para la enseñanza de la lectura y la escritura, aportó una nueva perspectiva en mi forma de enseñar como señalo en el relato (2):

Parto de un planteamiento cercano a lo que se vienen denominando la perspectiva co-constructivista que tiene en cuenta los aspectos sociales del aprendizaje. En ese sentido términos como zona de desarrollo próximo, andamiaje, aprendizaje por proyectos, aprendizaje cooperativo..., son conceptos recurrentes que intento integrar en mi práctica cotidiana en el aula. Es el niño o la niña quien construye significados y atribuye sentido a lo que aprende. Este aprendizaje es un proceso conjunto en el que el alumnado, gracias a la ayuda que recibe de los adultos y de sus iguales, puede desarrollar sus competencias y autonomía para llevar a cabo sus actividades, utilizar conceptos y poner en práctica determinadas actitudes. El error forma parte del aprendizaje nunca es una razón para ridiculizar a nadie y todos y todas participan según sus posibilidades. (Anexo II, p. 57)

Todo esto me ha llevado a concebir el papel del docente como guía y mediador entre el alumnado y la cultura, conector de intereses para dar respuesta a las diferentes inquietudes; favorecedor del protagonismo de las criaturas en la construcción del conocimiento, impulsor de la calidad en las producciones textuales, organizador de espacios y propuestas que favorezcan las interacciones entre el alumnado a través de diferentes modalidades organizativas; interlocutor que escucha a los niños y niñas, analiza e interpreta las situaciones.

Por otro lado, el encontrarme con alumnado heterogéneo me ha llevado a ser consciente de que ser maestra no consiste en reproducir y llevar a la práctica unos determinados contenidos idénticos para todo el alumnado, con independencia de sus características

específicas. Esto aparentemente crea seguridad pero es una seguridad ficticia que no resuelve casi nada y a la larga produce desilusión e inercia.

El trabajar en un centro de manera colaborativa me ha llevado a concebir la enseñanza como un proceso compartido, con metas comunes para toda la comunidad educativa. Descubriendo la posibilidad de la reestructuración del trabajo escolar para favorecer la integración del profesorado y alumnado más allá del espacio privado del aula; reduciendo las barreras al aprendizaje y a la participación.

Por último, presento un cuadro resumen donde señalo los cambios que el trabajar por proyectos ha aportado a mi identidad profesional:

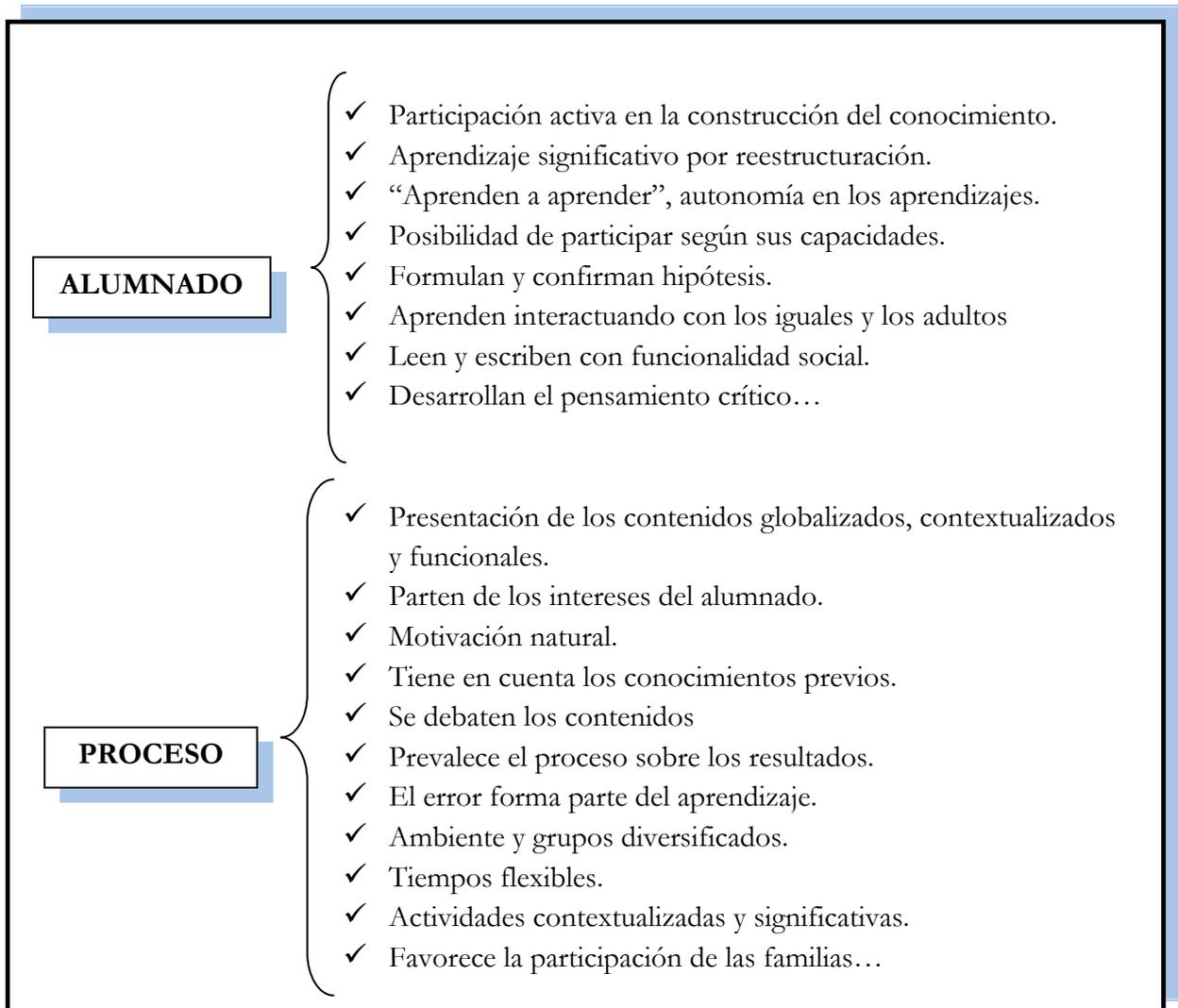


Figura 12: Cuadro – resumen de las aportaciones al trabajar por proyectos.

7.-CONCLUSIONES

En este último apartado, como cierre del trabajo, pretendo señalar aquellas conclusiones a las que hemos llegado después de la investigación y que pueden ayudar a replantear el proceso de formación; desarrollando aspectos que enriquezcan el currículum de la formación inicial de los y las docentes. Y por otro lado, exponer lo que a nivel personal, ha supuesto la reflexión sobre mi vida social, profesional y práctica educativa.

Las ideas implícitas y las creencias adquiridas a través de la cultura escolar de cómo se aprenden, cómo debe ser el rol del docente, cuál es el papel de la escuela, etc., tiene un gran peso en nuestra identidad y se ponen de manifiesto una y otra vez a lo largo de la vida profesional. Creencias avaladas socialmente y adquiridas en nuestra historia como alumnas y que se han visto reforzadas en muchos momentos en la etapa de formación. Necesitamos analizar reflexivamente nuestra tarea práctica para adaptarnos a la realidad, promoviendo la innovación y calidad de la enseñanza en todos los niveles.

El bagaje de conocimiento adquirido a lo largo de la formación inicial, importante y necesario, a veces no resulta suficiente en el momento de enfrentarnos a la diversidad de la realidad educativa. A través de las prácticas comenzamos a entrar en contacto real con la escuela pero, ¿es el tiempo suficiente?, ¿enfocamos las prácticas desde una perspectiva que desarrolle la capacidad reflexiva y crítica del alumnado favoreciendo un modelo de docente investigador?

La capacidad de “aprender a aprender”, formando docentes autónomos en los aprendizajes debería ser una meta común en la formación inicial; pues es necesario a lo largo del desarrollo profesional una formación permanente desde una perspectiva más amplia que los cursos de formación ofertados; ya que en muchas ocasiones, los recibimos de manera acrítica y descontextualizada sin proyección en la práctica. Partir de la realidad educativa que vivimos, buscando alternativas y soluciones a los problemas y situaciones originados, nos acerca a un aprendizaje más funcional con verdadera aplicación en el aula

Al relatar mis experiencias relacionadas con los proyectos, la lectura y la escritura he intentado poner de manifiesto la posibilidad de llevar a cabo la tarea educativa desde un modelo pedagógico co-participativo. Estas iniciativas exigen una voluntad del docente para

ir poniendo en marcha un proceso donde debemos avanzar paso a paso, impulsando paulatinamente al despliegue de capacidades del alumnado.

El reconocimiento del modelo pedagógico que llevamos a cabo, con el fin de mejorar e innovar, necesita de una reflexión sobre la propia práctica. Proceso que requiere, por un lado, de una fundamentación teórica; por otro, de personas expertas que nos acompañen y del apoyo de los iguales para resolver dudas e inquietudes; contrastar opiniones y animarte a seguir adelante, porque en muchas ocasiones se tiende a volver a lo conocido aunque sepamos que no es lo óptimo. Es por tanto necesario fomentar el trabajo colaborativo porque favorece la continuidad y da fuerza al trabajo en el aula y centro.

Para llegar al modelo docente de apoyo mutuo es indispensable vivir experiencias y contextos que lo refuercen. Experiencias que debemos, por un lado, favorecer como docentes en el desarrollo de nuestras clases; y por otro, fortalecer a través del trabajo colaborativo con los equipos de nuestro centro de trabajo.

Relacionado con lo anterior, otro de los aspectos a considerar son las personas que a lo largo de la vida nos encontramos y que determinan en gran medida nuestra identidad profesional; maestros y maestras, profesorado de la universidad, tutoras del aula en las prácticas, compañeros y compañeras de profesión, alumnado... Ante esto me pregunto: ¿Qué modelo de docente reproduzco cuando llegan a mi aula alumnado en prácticas? ¿Soy capaz de desarrollar el modelo docente que defiendo en este trabajo? O por lo contrario, ¿defiendo uno pero, manifiesto otro con el desarrollo de las clases; el trabajo en equipo; mi grado de compromiso...? Estas cuestiones pueden ser el punto de partida para llevar a cabo otro trabajo de investigación.

A nivel personal señalar que nunca me había parado a reflexionar sobre mi propia vida como maestra, al hacerlo he desempolvado recuerdos; experiencias, fotos, apuntes, libros...que han despertado recuerdos de la infancia, de mi época como alumna y como docente.

Con la realización de este trabajo me he aproximado a estrategias de investigación como es el método biográfico - narrativo y descubierto que aunque siempre he valorado las personas y los lugares donde he estado durante mi formación y vida profesional, no había

llevado a cabo una reflexión sistemática sobre las aportaciones de cada uno y una a mi desarrollo profesional. También he vuelto a fortalecer la convicción de la necesidad de una investigación en y para escuela.

Espero seguir comprometiéndome con responsabilidad en la actividad docente, manteniendo la disposición para trabajar en equipo pero sin renunciar a poner en práctica lo que pienso y lo que sé de cómo se enseña y se aprende a leer y a escribir; así como llevar a cabo proyectos, para acercar al alumnado al conocimiento de una manera contextualizada y funcional.

Para finalizar mi agradecimiento al co-tutor y co-tutora de este trabajo, sin su colaboración no hubiese sido posible su realización. Su apoyo, comprensión y guía han sido fundamentales para llevar a cabo esa mirada sosegada hacia el recorrido de mi vida, como anunciaba en la introducción de este trabajo. Un recuerdo especial para todas aquellas personas que se han cruzado en mi vida, me han ayudado a crecer profesionalmente y han hecho posible el tener algo que aportar al mundo de la educación.

8- LISTA DE REFERENCIAS

- Acker, S. (1995). *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid: Narcea.
- Alliaud, A. (2002). Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. En C. Davini, (coord.). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar* (39-80). Buenos Aires: Educación. Papers Editores
- Ashton - Warner, S. (1967). *Myself Ny*: Simon & Sehnter
- Blanco, M. (2011) El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de población*, 8, pp.5-31
- Bruner, J. (1987) *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- _____ (1991) The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry* 18 (Autumn).
www.semiootika.ee/sygiskool/tekstid/bruner.pd (consulta el 3 de mayo)
- De Lauretis, T. de (1992).Semiótica y experiencia. *Alicia ya no. Feminismo, Semiotica, Cine* (251-294). Madrid: Cátedra.
- De Miguel, M. (1989): Metodología de la investigación participante y desarrollo comunitario. Jornadas de educación permanente. Gijón. UNED
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin
- Elder, G. y Kirkpatrick, M. (2002) The Life Course and Aging: Challenges, Lessons, and New Directions”, en Richard Settersten (ed.), *Invitation to the Life Course: Toward New Understandings of Later Life*, Nueva York: Baywood.
- Elliot, J. (1990): *La investigación–acción en educación* Madrid, Morata
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et Histoires de Vie*, París. Librairie des Méridiens.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Gimeno Sacristán, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. (11ª ed.). Madrid: Morata
- _____ (1997). *Docentes y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Ideas.
- Goodson, I. F. (1992). Stuying Teachers’ Lives: Problems and Possibilities . En I.F. Goodson (Ed.), *Studying Teachers lives* (234-249). Londres: Routledge.
- _____ (2004) *La enseñanza y los profesores* (167-218). Barcelona: Paidós
- Hall, B.L y Kassan, Y. (1998): Participatory research. En J. P. Reeves (Ed.): *Educational research methodology, and mesurement. An international handbook* (150–155). N. York. Pergamon.

- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hatch, J. A. y Wisniewski, R. (1995). *Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works*. En J. A. Hatch y R. Wisniewski (Eds.). *Life History and Narrative* (113-136). Londres: The Falmer Press.
- Hernández, F. (2004): Prólogo. *Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico*. En Goodson, Ivor F. (ed) *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: octaedro.
- _____ (2010) *Las historias de vida en el marco del giro narrativo de la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto*. I Jornadas de Historias de Vida en Educación. Barcelona, 10 y 11 de junio de 2010. (consultado el 23 de abril)
- Hernández, F. y Ventura M (1996). *La organización del Currículo por Proyectos de Trabajo*. Ed. Barcelona: Grao.
- Josso, C. (1991). *Cheminer vers soi, Lausanne: Editions L'Age d'Homme*.
- Jurado, M. D. (2011). *La investigación autobiográfica en educación ¿Una herramienta más o un medio de recrear un espacio existencial y socializador transformador?* II Jornadas de Historias de Vida en Educación. Málaga, 9 y 10 de junio de 2011. (Consultado el 19 de abril).
- Kincheloe, J y Steinberg, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Lacasa, P. y Reina, A. (2004). *La televisión y el periódico en la escuela primaria. Imágenes, palabras e ideas*. Centro de Investigación y de Documentación Educativa. Secretaria General de Educación y Formación Profesional. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Leite, A. E. (2010). *Preocupaciones epistemológicas y metodológicas en torno a la construcción de historias de vida*. I Jornadas de Historias de Vida en Educación. Barcelona, 10 y 11 de junio de 2010. (Consulta el 3 de mayo).
- _____ (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Tesis doctoral. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- López Górriz, I. (2006). *Desarrollo de la educación existencial a través de la autobiografía*. En Congreso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação – Campus I. Programa de PósGraduação em Educação e Contemporânea. Salvador. Bahía. Brasil. 10-14 Sept.
- Luke, C. (Comp.) (1999). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata
- Marchesi, A. (1999). *Escuelas inclusivas*. En Marchesi, A; Coll. C; y Palacios, (comp).

- Desarrollo Psicológico y Educación. III.* (pp. 21-70).Madrid. Alianza..
- MEC. *Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias.* BOE nº 260. 30 de octubre de 2007.
- http://www.upv.es/entidades/SEPQ/menu_urlpc.html?http://www.upv.es/entidades/SEPQ/infoweb/sepq/info/U0372973.pdf (Consultado 9 de mayo de 2013).
- Merton, R. K. (1980). *Teoría y estructuras sociales.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Morse, J. (1994) Designing Founded Qualitative Research. En: K. Denzin y Y.S. Lincoln (Editores). *Handbook of Qualitative Research*, (pag. 220-235) Thousand Oaks, California: SAGE
- Nemirovsky, M. (2004) Escribimos en el aula, según en qué aula. *Revista aula de infantil*, 18, 5-9.
- Nias, J. (1989). *Primary Teacher Talking: A Study of Teaching as Work.* Londres: Routledge
- _____ (1996). *Thinking about feeling: The emotions in teaching.* Cambridge Journal of Education, 26(3), pp. 293–306
- Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación* 350, 203-218; Nóvoa, 2003;
- Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (3ª ed.). Barcelona: Grao.
- Sautu, R. (comp.) (2004): *El método biográfico.* Buenos aires. Lumière.
- Spencer, D. A. (2000). La enseñanza como un trabajo femenino. En B. J. Bidlee, T. L. Good, & I.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata
- Stanley, L. (1992). *The Auto/Biographical – the Theory and practice of feminist auto/ biography,* Manchester: Manchester: University Press.
- Stenhouse, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Morata
- Strober y Tyack, 1980 Strober, M. H. y Tyack, D. B. (1980). Why do women teach and men manage? *Signs*, 3, 494-503.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* México, Paidós.
- Uva. *Estudios de grado Universidad de Valladolid.* <http://grado.uva.es/grado-en-educacion-infantil-valladolid> (consulta el 11 de mayo de 2013)
- _____ Resolución del 3 de febrero de 2012 por la que se establece el Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo Fin de Grado. BOCYL nº 32. 15 de febrero de 2012.<http://www.uva.es/export/sites/default/portal/adjuntos/documentos/1329>

[382012612 reglamento trabajo fin de grado.pdf](#) (consultado el 11 de mayo de 2013).

Woods, P. (1995). Adaptando la etnografía a la educación. En I. Martínez y A. Vasques Bronfman (coord.): *La socialización en la escuela y la integración de minorías perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90* (37- 56). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje y Fundación La Caixa.

AUTOBIOGRAFÍA DE MAURA (1)

Aún me recuerdo jugando de pequeña a ser maestra, me veo buscando un trozo de yeso o teja, algún material que pintase en la pared para poder explicar a mi alumnado imaginario “la lección”. Con qué ilusión recibí mi regalo de cumpleaños una pizarrita con su borrador. Quizá desde este momento se fue despertando en mí el deseo de elegir esta profesión que tanto me maravilla, que tanto me aporta y desempeño cada día con todo mi cariño y mejor intención. Aunque por supuesto con muchos errores y fallos.

Mi historia comienza hace casi cuarenta años, el 28 de mayo de 1973. Soy la mayor de cuatro hermanos y hermanas, nací en el seno de una familia humilde con un nivel medio aunque con el paso de los años la situación empeoró y llegamos a vivir varios años con una prestación por desempleo, hasta que mi hermano y yo comenzamos a trabajar y ayudar en la economía familiar. Mi padre fue uno de los emigrantes a Suiza viví allí hasta aproximadamente los 15 meses, pero nací en Palencia.

Mi infancia hasta los seis años transcurrió viviendo en un lugar y en otro, de aquí para allá, dependiendo de donde mi padre tenía trabajo. Mi primer contacto con la escuela fue en Villalba de Guardo donde cumplido los tres años comencé a ir al cole con Doña A. La recuerdo porque es familia de una amiga de mi madre y después de treinta años hemos coincidido como compañeras, ella maestra en Villoldo y yo en Cervatos de la Cueva. Ampudia y Villarramiel son los otros colegios en los que curse pre-escolar. Al comenzar 1º de EGB mi familia decidió dejarme en un pueblo de la Vega de Saldaña con mi abuela la cual me aportó todo lo que pudo con mucho esfuerzo, sacrificio y cariño. Esta escuela era unitaria con alumnado desde pre-escolar hasta tercero de EGB, como entonces se denominaba. De la maestra que tuve en el pueblo no tengo buenos recuerdos lo que sí aprendí de ella es lo que nunca quiero hacer con mis niños y niñas, ridiculizarles y disminuir su autoestima, creando un ambiente escolar con miedo al error y falta de relaciones afectivas.

Al comenzar cuarto teníamos que trasladarnos al colegio comarcal de Saldaña, en esta Villa finalicé la EGB. Tuve mucho profesorado, recuerdo con cariño a Don E.

maestro de matemáticas exigente pero respetuoso, serio pero a la vez cariñoso; crítico y con una gran capacidad para valorar lo mejor de cada alumno y alumna.

Era momento de comenzar el instituto, me vine a Palencia donde mi padre y madre vivían. Siempre lo recordaré como una de las primeras decisiones importantes de mi vida. ¿Comenzar Bachiller o una Formación Profesional? Me incliné por esta segunda opción pues mi familia no tenía los medios para darme unos estudios largos. Era una forma de tener una formación y un trabajo lo antes posible y poder ayudar en casa. Recuerdo como otra de las decisiones importantes el momento de cumplimentar la matrícula, hasta el último momento estuve indecisa; administrativo que, según decían, tenía salida o mi gran pasión trabajar con niños y niñas. Por suerte me deje llevar por mi gran pasión y comencé a cursar Técnico Auxiliar en Jardín de Infancia, dos años que pasaron rápidamente. Decidí continuar para obtener el título de Técnico Especialista en Jardín de Infancia tres años más. Durante las vacaciones me dedicaba a cuidar criaturas para poder ayudar económicamente en casa, las becas que siempre me concedieron para estudiar eran una aportación más para la familia.

Cuando estaba cursando el último año de FP perdí a una tía paterna de la que llevo su nombre y a la que dicen que me parezco, era religiosa y maestra. Quizá heredé de ella mi inclinación desde pequeña por la enseñanza. La veíamos poco pero siempre nos regalaba libros y a mí me contaba lo que hacía con su alumnado y cuanto echaba de menos estar en el aula cuando por su enfermedad de corazón la dieron otro cargo y la destinaron a Roma.

Durante esta formación hice prácticas en primer lugar en una guardería, para mí fueron poco significativas porque íbamos un día a la semana por la tarde dos horas aproximadamente y nuestras observaciones y reflexiones se quedaron muy pobres. Otro de mis períodos de prácticas más largo y completo lo llevé a cabo en un colegio concertado en un aula de cuatro años; con la profesora aún sigo manteniendo amistad y algunos de los niños y niñas como a sus familias les sigo recordando con cariño. Para mí era un mundo estar en un aula, todo me parecía maravilloso.

A los dos días de terminar estos estudios comencé a trabajar cuidando a un niño hijo de dos personas relacionadas directamente con la Universidad y el Campus de Palencia C.A. y J.I. Gracias a su ánimo y apoyo comencé a estudiar magisterio por la especialidad de Infantil. Estuve a punto de hacerlo por Educación Física pero una vez más mi inclinación por la docencia en los primeros años me hizo tomar la decisión.

Compaginaba los estudios con el trabajo, gracias a la flexibilidad y facilidades que C.A. y J.I. me dieron en todo momento. En mi último de año de carrera perdí a mi padre con cincuenta y dos años.

Recuerdo como una buena época mi tiempo en la Universidad. Mi promoción fue la del 1994 – 1997. La escuela estaba por entonces en el Cristo, en clase éramos setenta y uno de los cuales once eran chicos. Recuerdo con especial cariño a cinco de mis compañeras, juntas pasábamos muchos tiempos de descanso y trabajo en grupo. Tres de este grupo nos dedicamos a la docencia: A.G. en un colegio privado de Burgos, B.B.M. como orientadora en un instituto del norte de Palencia y yo. Son pocas las compañeras y un compañero, que me he encontrado durante estos años, cuya vida profesional siga relacionada con la enseñanza. Tengo un recuerdo especial de una profesora que me enseñó a pensar, investigar y reflexionar; y que aún me sigue enseñando y guiando. Lo que me ha ayudado profesionalmente a ser reflexiva y crítica con mi práctica docente buscando la innovación y mejora constantemente.

Dentro de mi formación en la Universidad desarrollé dos períodos de prácticas. El primero en Carrechiquilla Centro de Educación Especial donde descubrí una realidad muy dura. Y el segundo en el Colegio Ramón Carande, con M.B. que después sería mi compañera ya que fue el primer colegio donde trabajé como interina. Con esta maestra aprendí la importancia de la relación con las familias; la necesidad del aprendizaje significativo; otra manera de llevar a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje haciendo a las criaturas participes en la adquisición de conocimientos, conocí una realidad educativa que me gustó.

He seguido manteniendo relación con La Escuela Universitaria de Educación de Palencia acogiendo a estudiantes de prácticas, siempre que he sido tutora; colaborando en la asignatura de de Psicología de la Educación y el Desarrollo en la Escuela Infantil y participando en las XI Jornadas de Educación.

Al año siguiente de terminar mi Diplomatura en Educación Infantil decidí casarme, continué trabajando y comencé a preparar las oposiciones para el Cuerpo de Maestros. Como maestra interina estuve dos años, el primer trimestre en Palencia en el colegio Ramón Carande con niños y niñas de cuatro años, el resto del año en la escuela unitaria de Cervatos de la Cueva con alumnado solo de Infantil; un año completo en la

unitaria de Fresno del Río con 6 niños y niñas desde Infantil hasta tercero de Primaria. Mi permanencia en las unitarias han sido experiencias duras y a la vez enriquecedoras.

En Cervatos el curso estaba ya iniciado y la compañera a la que estaba sustituyendo me ayudó en todo momento sobre todo en la gestiones administrativas y económicas. Durante este curso falleció mi abuela, persona emocionalmente muy significativa para mí y toda mi familia. Por entonces ya tenía a mi único hijo gracias a mi madre, que le cuidaba, los días completos fuera de casa eran más llevaderos.

A Fresno llegué el día que comenzaban las clases en septiembre, allí me estaban esperando cuatro niñas, dos niños y cuatro mamás porque los niños eran hermanos y dos niñas también. La escuela revuelta, sin teléfono, sin ordenador (estaba guardado en el ayuntamiento), sola; sin más información que la proporcionada por las familias, que no fue poca. Siempre he intentado establecer con las familias una comunicación fluida y una buena relación, creo que es uno de los pilares importantes en la docencia. También encontré una nota de la anterior maestra proporcionándome el correo de otras escuelas unitarias con cuyas profesoras debía reunirme quincenalmente. Al principio me sentía incapaz de sacar adelante la escuela sin saber por dónde empezar a organizarme, los primeros días regresaba a mi casa llorando. Las gestiones administrativas y económicas me desbordaban. Recuerdo que llegó el especialista de inglés y juntos pusimos en funcionamiento el ordenador para poder utilizar el correo electrónico y comunicarme. A lo largo de la semana llegaron otros especialistas que me iban aportando información. En lo primero que me centré fue mi grupo de niños y niñas: un y una de tres años, una de primero, una de segundo; una niña y un niño de tercero, alumno con Necesidades Educativas Especiales. Para sacar adelante las clases comencé a buscar estrategias, recursos, formas de trabajar para poder atender a todo el alumnado y dar respuesta a sus necesidades e intereses. La formación inicial en la universidad no contemplaba estas posibles situaciones y mi contacto con la realidad educativa, a través de las prácticas, había sido muy diferente ya que el alumnado era homogéneo en cuanto a edad. Mi sustitución en principio era hasta el 23 de noviembre, las primeras semanas solo quería que llegase ese día, pero a medida que se acercaba deseaba finalizar allí el curso y así fue, en Junio cerré el curso con un día en el campo con mis niños, niñas y sus familias. Cada día que pasaba afrontaba con más ilusión mi trabajo en la escuela.

Fue en 2003, la tercera convocatoria a la que me presenté, cuando aprobé el concurso oposición. Mi primer destino fue Covarrubias en la provincia de Burgos, un año duro por la distancia hasta casa y con un niño de tres años pero muy gratificante a nivel docente. Éramos cinco maestras para todo el centro, yo tenía a los niños y niñas de tres y cuatro años. El primer destino donde sabía que sí iba a permanecer todo el curso. Con cuatro compañeras más que compartía comida, tiempos de descanso y trabajo, penas y alegrías; problemas o dificultades profesionales y personales. Un grupo de niños y niñas con los que aprendí mucho y familias encantadoras, con algunas de ellas aún sigo manteniendo contacto.

En estos primeros años de docencia uno de mis afanes era recoger todas las fichas que encontraba y hacía con el alumnado. Tenía carpetas y carpetas llenas de fichas para trabajar los diferentes contenidos y pasaba largas tardes organizándolas. Pienso que lo hacía porque estaba insegura y tenía miedo a no tener recursos para abordar los diferentes temas.

Después del año de prácticas me dieron mi primer destino definitivo en la provincia de Palencia a 120 kilómetros de la capital, pero debido a la situación familiar me conceden una Comisión de Servicios Humanitarias lo que me permite quedarme en Palencia. En el momento de elegir colegio me inclino por el Marqués de Santillana. Centro en el que he permanecido provisionalmente siete años. Primero cuatro en Educación Infantil y después de un año en otro centro, tres en Educación Primaria. Siempre he pensado que hice la mejor elección, me siento orgullosa de haber formado parte de esta Comunidad Educativa. Entre otros reconocimientos el colegio recibió el Premio “Francisco Giner de los Ríos a la mejora de la calidad educativa para 2007” y a en 2011 el centro obtuvo el premio “IRENE: la paz empieza en casa.”.

El Colegio “Marqués de Santillana” es un centro de integración preferentemente motóricos, donde la heterogeneidad del alumnado es una de sus principales características. Un gran núcleo de población inmigrante de muchos países: Marruecos, Ecuador, Colombia, Países del este de Europa,... se asientan cerca del colegio, así como muchas familias de etnia gitana. La mayoría de los hijos e hijas de estas familias asisten a este centro. Aproximadamente el 40 % del alumnado presentaba algún tipo de dificultad en su proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto la atención a la diversidad es uno de los aspectos más considerables a tener en cuenta en la práctica educativa.

Esta realidad educativa vivida durante siete años, el profesorado, la organización, el trabajo en equipo, el formar parte de un claustro que apuesta por el cambio para mejorar e innovar la enseñanza; las facilidades y ayuda para poner en práctica otras metodologías de enseñanza - aprendizaje, la implicación de un centro al completo para llevar a cabo diferentes propuestas... ha influenciado totalmente en mi crecimiento y desarrollo profesional y personal. Debo señalar especialmente a M.A compañera implicada totalmente en la inclusión de alumnado con necesidades educativas, su apoyo incondicional; disponibilidad y el ánimo para emprender nuevas propuestas me facilitó el camino para llevar a la práctica otras metodologías de trabajo en el aula. Fue con ella y el asesoramiento y apoyo de I.M, asesora de Infantil en esos momentos en el Centro de Formación e Innovación del Profesorado, con quien comencé a llevar a cabo pequeños Proyectos. La motivación de las criaturas, su implicación activa y significativa en el desarrollo de los mismos, la posibilidad de cada niño y niña participe de acuerdo a sus capacidades, desplazar la transmisión de conceptos y nociones por la construcción de los mismos,... me llevó a ilusionarme cada vez más con esta metodología. Si bien es cierto que el miedo y los fallos así como el análisis y la reflexión fueron aspectos presentes en todo momento.

La primera vez que hoy hablar de Proyectos fue en un curso que realicé en el año académico 2001 - 2002 “Profesorado Novel de Primaria” aunque aún no había aprobado la oposición ni era de Primaria, tuve la suerte de que me dejaran participar como asistente. Conocí a I.M.R. y M. F.V. grandes referentes en el trabajo por proyectos. La idea me maravilló pero ahí se quedó todo, el trabajo; las oposiciones y la familia abarcaban en esos momentos todas mis energías. Fue en el curso 2004 – 2005, ya estaba en el colegio “Marqués de Santillana”, cuando participé en el curso “Competencia lecto- escritora” que el CFIE en convenio con la Universidad de Valladolid ofertó y que una antigua profesora de la Escuela de Magisterio coordinó. Tanto esta profesora como I.M.R. y M.F.V. participaron como ponentes junto con otras expertas que venían de fuera como Estela D’Angelo.. A partir de este momento el trabajo por Proyectos comenzó a formar parte en mi práctica docente.

En el año 2006 la asesora de infantil me invitó a para participar en el II Congreso Regional de Educación Infancia celebrado en León, en el que disfruté, aprendí y compartí experiencias enriquecedoras. Una de mis compañeras fue M. F.V. que me contagió su entusiasmo al trabajar por Proyectos.

Esta forma de trabajar me llevó a analizar y reflexionar sobre la manera de enseñar a leer y escribir, cada vez me preocupaba e inquietaba más como lo llevaba a cabo. Me parecía que la motivación y la funcionalidad no estaban presentes en este proceso.

En el año 2005 a partir del curso “Competencia lectoescritora” y con el asesoramiento de I.M., asesora del CFIEE, formamos un seminario con el título: “Leer, escribir, hablar y pensar”. Durante seis cursos consecutivos, tres de ellos fui coordinadora, el seminario se llevó a cabo con la tutorización y guía de Myriam Nemirovsky, pedagoga que ha dedicado muchos años a la formación del profesorado, nos enseñó a abordar la enseñanza de la lectura y escritura de una manera distinta a la convencional. En 2011 Myriam se jubiló y el seminario terminó también, decidimos profundizar, reflexionar y analizar todo lo aprendido con ella.

El seminario estaba formada aproximadamente por diez maestras de infantil, primaria y educación especial. A lo largo de los años las componentes del grupo variaron, cuatro de nosotras permanecemos en él desde el principio hasta el final. La lectura de textos específicos, la investigación, reflexión y análisis grupal sobre la práctica, y la puesta en marcha de diferentes didácticas de lectura y escritura fueron nuestras principales líneas de trabajo.

Participando en esta modalidad de formación he llegado a conocer la dimensión grupal del aprendizaje y como se puede llegar a construir colectiva del conocimiento; compartiendo con las compañeras experiencias, reflexiones, dudas e inquietudes y debatiendo diferentes puntos de vista.

Durante mi trayectoria profesional he tenido siempre presente la importancia y necesidad de una formación permanente y continuada con el fin de actualizar conocimientos, adecuarme a la constante evolución de la sociedad y poder dar una respuesta adecuada a las necesidades e intereses del alumnado. Lo he intentado llevar a cabo con la realización de cursos presenciales y algunos online, participación en seminarios y todos aquellos Proyectos de Formación en Centros que se han ofertado como: grupos de trabajo, planes de mejoras o de innovación.

Actualmente estoy en un nuevo centro en Palencia con destino definitivo Colegio “Jorge Manrique”. Tiene dos líneas completas de Educación Infantil y Primaria, con seis y doce unidades respectivamente. El colegio está situado en el centro – oeste de la ciudad y

el alumnado que asiste a él proviene de dos zonas diferentes: una urbana con marcada actividad comercial y de servicios, y otra, de población más dispersa que corresponde a las carreteras de Villamuriel, el monte y León. En los últimos años ha aumentado la matrícula de familias inmigrantes procedentes, en su mayoría de Sudamérica. Durante el presente curso soy la maestra de apoyo en Infantil me encargo de impartir la psicomotricidad e informática al alumnado de los seis grupos y soy la coordinadora del ciclo. Mi función es representar al ciclo de Infantil en la Comisión de Coordinación Pedagógica, recogiendo información, inquietudes, problemas y decisiones del ciclo y transmitírselo al equipo directivo y demás ciclos y viceversa; recoger las propuestas y comunicaciones de otros ciclos y dirección y hacérselas llegar a mis compañeras de ciclo. También coordino las actividades comunes que el alumnado de infantil lleva a cabo y gestiono las posibles salidas al entorno y otras actividades complementarias.

Espero, el próximo curso, poder ser tutora de un grupo para tener mi aula y seguir aprendiendo con mis niños y niñas.

AUTOBIOGRAFÍA DE MAURA (2)

Hola Maura:

Comienzo este intercambio que espero que nos pueda ser útil a ambas...a fin de cuenta de eso se trata con este trabajo de investigación. Como te dije, lo importante es que aprendamos en este proceso, eso sí, y teniendo en cuenta lo que recuerda Carmen, que podamos ir desarrollándolo a nivel formal, cosa que entiendo que te genere seguridad, es algo lógico.

Es curioso pero hablas al inicio de tu biografía del deseo de ser maestra, y por tanto esto está ligado a una serie de imaginarios respecto del oficio docente...¿eres capaz de recordar cómo han ido cambiando dichos imaginarios a lo largo de tu trayectoria vital? Sobre todo, porque, como bien dices, en ese caminar ha habido una mezcla de momentos bonitos, alegres, de aprendizaje, pero también momentos de desaprender, de desánimo, de sin sabores...esta dualidad, a fin de cuentas, es lo que caracteriza a la vida humana, y el magisterio no se escapa de ello, desde luego.

Hola Eduardo:

Después de tiempo de revolver en mi memoria, escribir y revisar y volver a escribir he decidido por fin enviarte la contestación a tu carta.

Cuando era niña y jugaba a ser maestra era todo ideal, el alumnado estaba motivado, participaba en las propuestas, estaba “quietecito” y nadie tenía dificultades, me gustaba jugar a ser maestra. Desde mi punto de vista de niña lo consideraba una profesión fácil y divertida.

Al estudiar Jardín de Infancia y hacer las primeras prácticas en una guardería me desilusioné un poco porque mi intervención fue principalmente asistencial. Si bien es cierto que se puede hacer mucho más, yo fue lo que viví. Después de cinco años de formación solamente podía trabajar con niños y niñas hasta los tres años. Me

preguntó el por qué no se unifica la formación para trabajar con niños y niñas de 0 a 6 años.

Ya en la Universidad suponía que al cursar una carrera te preparan para desempeñar tu labor profesional, al adquirir conocimientos científicos de las diferentes materias, conocer aspectos de la didáctica, la pedagogía, organizativos, etc. Me imaginaba que los docentes lo tenían todo “controlado”, eran poseedores de todos los conocimientos y su labor era transmitirlos. Suponía que llevando las clases programadas nada podía fallar y que ante una determinada situación se debía actuar de tal o cual manera. Otro de mis imaginarios era que dentro de un aula el alumnado considerado “normal” era más homogéneo y el impartir una clase no era un reto diario.

Estos imaginarios comenzaron a modificarse durante la formación ya que desde algunas asignaturas, pocas, se nos transmitía la necesidad de reflexionar sobre nuestras intervenciones educativas, observando y evaluando los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza - aprendizaje (alumnado, necesidades e intereses, características del contexto, conocimientos previos, competencias, habilidades...) con el fin de cambiar nuestra práctica educativa para incidir significativamente en el proceso de desarrollo y aprendizaje de nuestro alumnado.

Todas mis ideas iniciales han ido cambiando ya que en la práctica aparecen un gran número de situaciones y variables con las que en un principio no contabas. Te das cuenta que lo que has aprendido no son “recetas mágicas” que sirven para todas las situaciones, pero surgen ante un problema o dificultad y es lo que intentas en un primer momento aplicar. Dentro del aula te encuentras con gran diversidad de alumnado, con necesidades e interés en continuo cambio, con niños y niñas que llegan a la escuela con una gran cultura social; alumnado de educación especial, extranjeros y de distintas etnias. Ahora concibo el papel del docente como guía y mediador entre el niño y la cultura, haciendo accesible al alumnado aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal. El docente tiene la necesidad de investigar, innovar y estar en continua formación. El ser maestra también implica saber trabajar en grupo, la coordinación con otras y otros compañeros, el ser tolerante y respetar diferentes puntos de vista. La autocrítica

también ha sido un aspecto que he descubierto en el momento de comenzar a trabajar en el aula.

He leído que tu infancia transcurre entre un aquí para allá, dadas las condiciones laborales de tu padre, así que tu identidad se ha construido de forma nómada, en la frontera...¿tienes esa sensación? Pero, a la vez, hablas de la presencia de la abuela, por lo tanto, del vínculo intergeneracional, y de valores asociados con lo comunitario, hablas de esfuerzo, de sacrificio y cariño...¿de qué forma crees que estas cuestiones se traducen en lo pedagógico?

No tengo la sensación de que mi identidad se haya formado de una forma nómada ya que mi punto de referencia ha sido siempre el pueblo donde pase el mayor tiempo de mi infancia.

Yo creo que los valores que te transmiten las personas con las que vives e interactúas son aspectos importantes en la formación de nuestra identidad y que posteriormente se manifiestan en nuestra forma de ser, sentir y pensar. Todo esto se concreta en la manera de actuar y por lo tanto en el momento llevar a cabo un proceso educativo y aplicar una pedagogía en nuestra aula. Quizá en mi vida profesional, al trabajar con alumnado de necesidades educativas especiales, se ha reforzado la ética del cuidado, el afecto, la comprensión y la tolerancia. Estos valores y preocupaciones se manifiestan dentro del aula y fuera con las familias, valorando la necesidad de una relación fluida, cordial y verdaderamente colaborativa con ellas.

Nuestra identidad, como antes te decía, se construye de forma nómada, pero también, como dice el enfoque del construccionismo social y de la filosofía deconstruccionista, incluso del psicoanálisis, a partir de aquello que excluimos...lo digo porque hablas de una maestra en pre-escolar que ha actuado a modo de contra-espejo, pues no quieres ridiculizar ni disminuir la autoestima, ni crear un ambiente con miedo al error y a la falta de relaciones afectivas...Por tanto, y esto es importante, a veces tenemos anti-espejos, modelos pedagógicos creados en negativo, desde lo que rechazamos...La pregunta es cuál o cuáles son tus modelos pedagógicos, y si entonces estás tan alejada de estos principios...

Parto de un planteamiento cercano a lo que se vienen denominando la perspectiva co-constructivista que tiene en cuenta los aspectos sociales del aprendizaje. En ese sentido términos como zona de desarrollo próximo, andamiaje, aprendizaje por proyectos, aprendizaje cooperativo..., son conceptos recurrentes que intento integrar en mi práctica cotidiana en el aula. Es el niño o la niña quien construye significados y atribuye sentido a lo que aprende. Este aprendizaje es un proceso conjunto en el que el alumnado, gracias a la ayuda que recibe de los adultos y de sus iguales, puede desarrollar sus competencias y autonomía para llevar a cabo sus actividades, utilizar conceptos y poner en práctica determinadas actitudes. El error forma parte del aprendizaje nunca es una razón para ridiculizar a nadie y todos y todas participan según sus posibilidades.

Un ejemplo claro de cómo se favorece el aprendizaje constructivo y el desarrollo de los procesos mentales son los proyectos. Ante un problema consensuado con el alumnado, partiendo de sus intereses y con la finalidad de dar soluciones como por ejemplo descubrir características, hábitat, alimentación, etc. de los caracoles, cuando encontraron dos en el patio y fueron las mascotas del aula. Conocer la cultura china al incorporarse una nueva compañera de este país. La necesidad de conocer el universo después de ver una obra de teatro sobre las estrellas. Se plantean experiencias que ayuden a pensar, investigar, crear; que organicen y relacionen los conocimientos. Estos se construyen en un primer momento de forma colectiva junto a los iguales y personas adultas, y posteriormente de manera individual. Considero que desde esta perspectiva se facilita la relación entre iguales favoreciendo la construcción colectiva del conocimiento; se desarrolla el pensamiento crítico y el conocimiento no es ajeno a los intereses de niñas y niños.

Algo que me parece relevante en lo que he leído y que me hace pensar es que, en ocasiones las decisiones que tomamos no tienen nada de deterministas, y mucho de azares y contingencias...Por ejemplo, el hecho de que al hacer formación profesional, te decidieras en último momento por lo de Técnico Auxiliar en Jardín de Infancia. Esta cuestión es importante porque las elecciones vitales, en muchas ocasiones, son fruto del decir sí o no, aquí y allá, y no hay teleología ni ejercicio de tarot que nos haga saber qué puede ocurrir...

Completamente de acuerdo, tus propias decisiones influyen en tu desarrollo y futuro. Yo muchas veces pienso en el momento que elegí el Colegio Marqués de Santillana podía haber elegido otro pero... eso me ha llevado a conocer personas y situaciones fundamentales en mi desarrollo profesional. Quizá mi inquietud interna me hubiese llevado por el mismo camino o quizá no, como tú bien dices no sabremos que podría haber ocurrido.

Un asunto nominalista jaja..hablas de cuidar criaturas, y esto no es un tema menor, pues en la tradición de la infancia hay muchos nombres asociados a la misma, algunos de los cuales refuerzan la idea de seres humanos de segunda categoría, estado de niñez, inmadurez, etc., ¿Por qué hablas de criaturas? También has ayudado económicamente en casa con pequeños trabajos, ¿qué te han aportado tanto personal como profesionalmente?

Al escribir o hablar utilizo a menudo la palabra criaturas con ello quiero hacer referencia a niños y niñas , en mi intención de usar un lenguaje no sexista e incluir dentro de esta palabra a los dos sexos para no reiterarme en la utilización de niñas y niños.

Yo creo que el haber ayudado en casa con pequeños trabajos ha formado también mi personalidad, mi escala de valores y aspectos que forman mi forma de ser y pensar: el esfuerzo, la cooperación, el valor de la superación, aprovechar el tiempo, el valorar lo que tengo... En mi último trabajo cuidando a un niño donde conviví durante ocho años con dos personas dedicadas a la enseñanza, me ha aportado en mi primer lugar ser lo que soy hoy, maestra. El escucharles, ver su compromiso con la enseñanza y su capacidad de trabajo me enseñó a valorar más esta profesión, me contagiaron la ilusión y ganas de seguir mejorando.

Parece que el tema de tu tía paterna abre vías de análisis interesantes. Por un lado, el tema de las pérdidas, pues es a través de ella por lo que, creo, también nos construimos, aprendemos de nosotras mismas, comprendemos lo que nos tiene “atadas”, y el persona. Por otro lado, la figura de tu tía paterna nos propone un modelo de aprendizaje, pues aparecen aspectos centrales en el currículum de la educación infantil: la relación con las familias, el aprendizaje significativo, la participación del alumnado en su aprendizaje, y, algo

que es interesante, ver una realidad (la de la escuela) que nos gusta, que nos atrae, que nos genera vinculación. No estaría mal que te preguntes cuál o cuáles son los núcleos de trabajo organizativo-curricular que, a tu juicio, han de estar presentes en la escuela infantil, es posible que tu historia de vida haya ido consolidando esos modelos.

El contexto físico y social desempeña un papel importante en la consecución del tipo de escuela que queremos. En primer lugar en la escuela debe predominar un clima tolerante, seguro, afectivo, rico en juegos, palabras y experiencias.

En cuanto al espacio debe ser flexible y dinámico adecuado a las diferencias del alumnado y al servicio de las actividades propuestas. Facilitador de agrupaciones teniendo en cuenta las diferentes modalidades organizativas (individual, por parejas, tríos, pequeño grupo y gran grupo). También debemos disponer de un espacio con posibilidad de movimiento y juego, que invite a inventar, experimentar y descansar. En el aula debe haber rincones unos fijos (juego simbólico, artista, biblioteca, de escritura, del proyecto que se esté trabajando, de experimentación...) y otros que pueden variar a lo largo del año (disfraces, tienda, cualquier otro que surja al trabajar los diferentes proyectos...) Es imprescindible un espacio para que el alumnado se exprese, lugar de intercambio, debate y reflexión en esta zona colocaremos la alfombra y corcheras con el material necesario para organizar el día así como colocar toda aquella información que vayamos recopilando en relación con el proyecto que estemos trabajando. La biblioteca de aula la dotaremos con todo tipo de textos: cuentos, libros de refranes; poesías, diccionarios, guías de teléfonos, catálogos, libros de cocina, revistas,...

La decoración se irá completando a lo largo del curso con las diferentes producciones del alumnado.

El tiempo debe ser flexible pero a la vez organizado, comenzando y terminando el día en la alfombra con asambleas donde todos y todas puedan expresarse. A lo largo de la sesión se irán intercalando tiempos de actividad y descanso. La organización de las tareas en rincones, en pequeños, grupos facilitan la autonomía y favorecen el andamiaje por parte del docente y los iguales.

En cuanto al currículum, a mi juicio, deben estar presentes las inquietudes y preocupaciones de los niños y niñas, teniendo en cuenta el entorno próximo y preparándoles para desenvolverse en el momento social que les ha tocado vivir,

dando mayor protagonismo a las estrategias procedimentales. Para esto es necesario tener presente la necesidad de partir de los intereses del alumnado, qué es aquello que les interesa consensuando entre el alumnado y docente el tema sobre el que se va a investigar. Teniendo en cuenta los conocimientos previos, qué saben sobre el tema para posteriormente indagar en lo que quieren saber. Una vez terminada esta primera parte comenzamos a buscar información preguntando a los mayores, buscándola ellos y ellas, a través de la observación directa, con diálogos dirigidos,... para preparar la organización del trabajo (fijar objetivos, distribuir el tiempo, organizar espacios, recursos y actividades, colaboración de las familias...) y pasamos a la acción: organizando la información recogida, planteando preguntas al alumnado para que construyan hipótesis y adelante respuestas que luego comprobaremos. Se organizan actividades colaborativas y experiencias manipulativas y reflexivas, visuales, etc. Para comprobar la validez o no de las hipótesis y posteriormente se representan utilizando todo tipo de lenguaje. Con todo esto se elabora un dossier para comunicar a los demás lo que hemos aprendido. No podemos olvidar la evaluación para comprobar si hemos sido capaces de dar respuesta a las preguntas planteadas, el proceso del alumnado y nuestra propia intervención.

Hay una cuestión que aparece y es la de la inserción profesional, en dos vías. Un primer trayecto que es a través del periodo de prácticas, ¿recuerdas algo de ese periodo? ¿Ha tenido significación en tu formación inicial? ¿Y en la forma de pensar lo que era la práctica profesional del magisterio infantil (volvemos a los imaginarios)? El segundo trayecto de inserción es ya el de tus primeros años como interina, y aquí lo vinculas con el trabajo en las escuelas unitarias en la escuela rural, y hablas de una dualidad, de antagonismos: dureza y enriquecimiento. ¿Es distinta la escuela rural y la escuela urbana en la escuela infantil? Puedes detenerte en este punto un tiempo...

Mi primer contacto con la escuela infantil fue durante mi formación en Jardín de Infancia primero en una guardería donde asistía con otra compañera dos horas por la tarde un día a la semana con una duración total de 18 horas. Debido a la duración, muy breve y a las horas en las que asistíamos esta experiencia se quedó muy pobre. Los niños y las niñas se levantaban entonces de la siesta y enseguida llegaba la merienda por lo tanto nuestra labor estaba principalmente encaminada al

aseo y la alimentación, aunque pudimos poner en práctica algunas actividades como: juegos, narraciones infantiles, actividades plásticas y breves sesiones de psicomotricidad. En el curso siguiente realicé otro período de prácticas de 160 horas en un colegio concertado con alumnado de tres años, esta experiencia fue mucho más gratificante y significativa, se acercaba más a las expectativas que yo tenía entonces sobre la Educación Infantil. La maestra presentaba al alumnado variedad de experiencias para llegar a conseguir los objetivos marcados con la posibilidad de llevar a cabo unidades didácticas o centros de interés, era lo que hasta ese momento yo conocía. Mis observaciones y actuaciones fueron más amplias y enriquecedoras en relación a las prácticas anteriores ya que pude observar a la maestra en sesiones completas, los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, el desarrollo completo de unidades didácticas y más variedad de situaciones como salidas y actividades de todo el ciclo.

Posteriormente en mi formación universitaria el primer período de prácticas lo realicé en un colegio de Educación Especial aquí pude conocer una realidad educativa muy dura y diferente que no se correspondía con mi idea de educación debido a las características del alumnado. El período de prácticas más significativo para mí lo realicé en el último curso de la universidad en el cuál aprendí y conocí una realidad educativa que me gustó. Las interrelaciones entre iguales, con el adulto y el medio eran ricas y variadas. El proceso de enseñanza – aprendizaje era dinámico, con variedad de experiencias y llevando a cabo centros de interés que se acercaba más a la dinámica de los proyectos o no se quedaban en simplemente desarrollo de unidades didácticas.

Tuve la suerte de trabajar con una maestra reflexiva e innovadora, siempre llevaba en el bolso de su bata un papel o libreta donde anotaba las observaciones que hacía de su alumnado, sus intervenciones y de situaciones creadas a lo largo del día. Después de las clases analizaba el desarrollo de las mismas buscando diferentes soluciones a problemas, fallos o situaciones que se habían presentado. No trabajaba solamente con unidades didácticas también partía de las necesidades e intereses del alumnado y a partir de situaciones reales como un viaje en tren, salidas al entorno, hacer chorizos, etc. trabajaba diferentes contenidos, habilidades, competencias y actitudes. Participaba con un profesor de la Universidad en un programa de investigación sobre cómo trabajar la psicomotricidad en educación

Infantil. Con esta maestra descubrí la importancia de una relación cordial y fluida con las familias, haciéndolas partícipes de diferentes actividades y experiencias, así como la posibilidad de contar con su colaboración.

Si bien es cierto que las prácticas te acercan a la realidad educativa nada tiene que ver cuando tú eres la tutora y responsable de un grupo de niños y niñas, la situación es muy distinta. Los miedos y las inseguridades están presentes, aunque en algunos momentos lo siguen estando, en los inicios aún más. Llegaba al aula con todo previsto, programado y siguiendo paso a paso lo propuesto por el método cualquiera que fuese la editorial y con más fichas por si acaso terminaban pronto las actividades programadas. Yo tuve la suerte de comenzar a trabajar en el colegio, durante un trimestre, donde había hecho mis últimas prácticas y contar con el apoyo de esta maestra y otras que en todo momento me ayudaron.

Al llegar a una escuela unitaria la realidad cambia, en primer lugar te encuentras sola, tú eres la directora, jefa de estudios y tutora, en definitiva la responsable absoluta de una escuela que tiene que funcionar. En las escuelas unitarias te encuentras en un aula con alumnado heterogéneo, en principio respecto a la edad, después en características, capacidades, motivaciones, interés, etc. En mi opinión en las unitarias los recursos y posibilidades sociales son más limitados, sin embargo favorece la flexibilización, la utilización de diferentes modalidades organizativas y la interacción entre niños y niñas de diferentes edades. Al trabajar en estas escuelas las ideas previas, del aula con alumnado de la misma edad, cambian y aparece la posibilidad de aulas flexibles donde las agrupaciones deben seguir otras normas como las capacidades del alumnado, realización de actividades y experiencias donde los mayores puedan ayudar a los más pequeños, etc. Esto por supuesto se puede trasladar a otros centros más grandes, yo así lo viví en el Marqués de Santillana donde se trabajaba con grupos flexibles en lengua, agrupando al alumnado desde tercero de educación infantil hasta segundo de Primaria según el momento en el que se encontraban para aprender a leer y escribir. O en la realización de otras actividades como hacer y posteriormente escribir una receta con alumnado de primero de Primaria y primero de Educación Infantil.

La cuestión familiar aparece cuando hablas de cuidados, de lo que han sostenido la red de cuidados (tu madre, tu abuela...), es claro que en términos femeninos, o eso parece...

En mi experiencia familiar las personas que han cuidado de mí y de los míos han sido mi abuela y mi madre. Aunque, por supuesto han existido figuras masculinas. Como mi padre, hermanos y posteriormente mi pareja, que nada más nacer nuestro hijo le diagnosticaron una enfermedad degenerativa que ha ido empeorando con el paso del tiempo. Pude contar con su ayuda muy poco tiempo porque su grado de dependencia ha ido aumentando. Mi madre sigue siendo mi máximo apoyo.

En tus inicios profesionales (por ejemplo, cuando hablas de Fresno) ubicas muy bien, a mi juicio, la idea del quiebre, de los problemas con los que se encuentra una docente en términos de organización, de familias a la expectativa, de niños y niñas que siempre “esperan” algo de la escuela, de esa escuela que los convierte en “infancia escolarizada”. Son estas experiencias que “nos superan”, nos ponen en crisis, obligan a repensar nuestros propios conocimientos, expectativas y motivaciones, las que aparecen señaladas por tu parte. ¿Crees que has aprendido de ellas? ¿Puedes contar situaciones concretas donde te has visto superada por los acontecimientos, ya sea a nivel del aula o en la organización del curriculum o en el trabajo a nivel administrativo-organizativo de centro? Porque, además, planteas el tema de la colaboración con otros/as profesionales, cómo a partir del trabajo de construcción de conocimiento con compañeros y compañeras has podido encontrar caminos, estrategias, recursos para afrontar dichas situaciones.

Sin lugar a dudas las dificultades encontradas a lo largo de la vida y en cualquier aspecto nos ayudan a superarnos y aprendemos de ellas. Recuerdo dos experiencias a nivel administrativo-organizativo de centro que me desbordaron totalmente, la cumplimentación del DOC (Documento Organizativo del Centro) donde debía ajustar los horarios de los diferentes niveles que tenía en el aula, respetando el número de horas para cada área y todo lo referente a la organización. Y la gestión de los ingresos y gastos económicos a través del programa GECE, el cual yo nunca había utilizado. Tuve que realizar un curso de formación después de terminar las clases, me iba hasta Cervera de Pisuerga y volvía a casa sobre las 10 de la noche.

A nivel de aula al encontrarme con niños y niñas de diferentes niveles, sobre todo al estar juntos infantil y primaria, estaba ante una situación nueva para mí. Tenía que atender a todos y todas buscando un punto de interés común, dando respuesta a sus intereses, trabajando los contenidos correspondientes de cada nivel, favoreciendo y manteniendo la motivación. Para organizarme tuve que buscar nuevas estrategias y recursos. Busqué la manera de trabajar los contenidos correspondientes a cada nivel, recogidos en los libros de texto, con un centro de interés común buscando la cohesión entre ellos. Intentaba motivar al alumnado y buscar la relación de los temas con sus intereses. En muchas ocasiones no seguía la secuenciación marcada por las editoriales. Como he dicho anteriormente aparece la posibilidad de aulas flexibles con diferentes criterios para la agrupación y desaparece la idea de clase magistral para todos y todas, optando por la organización del aula por rincones donde en unos pueda trabajar el alumnado de forma autónoma, en otros con ayuda de los compañeros y compañeras, y en otros donde la atención de la maestra sea más individual y directa.

A través de la reflexión de mi acción educativa, recordando a la maestra de mi último año de prácticas, me planteaba interrogantes que a veces me ayudaban a resolver otras compañeras, otras buscando información y muchas otras observaba al alumnado y pensaba lo que podía hacer. Lo ponía en práctica algunas veces resultaba pero otras no y debía seguir buscando.

Todas estas experiencias me ayudaron a formarme y crecer profesionalmente y poner en práctica la competencia de aprender a aprender.

En este sentido, hablas de las relaciones con la formación inicial recibida en la Universidad, pues bien, aquí debes ser más explícita y señalar potencialidades del trabajo universitario, pero también apuntar las debilidades que, piensas, están presentes en el trabajo docente en la Universidad, tanto en lo que se refiere a lo didáctico-metodológico, como en lo concerniente al conocimiento del alumnado de infantil (en términos sociológicos o psicológicos), o lo que se refiere a la organización de la escuela infantil, por no hablar del tema de la comunicación con familias.

La Universidad me aportó las bases de mi formación profesional por un lado dándome a conocer las características del desarrollo de las criaturas especialmente

de 0 a 6 años a nivel psicológico, psicomotor, lingüístico, matemático, musical, plástico y sociológico así como pautas de actuación para su óptimo desarrollo. Por otro lado me dio a conocer aspectos de la didáctica en general y de las diferentes materias en particular así como el conocimiento científico de las mismas. Las bases psicológicas y pedagógicas de la educación especial, aspectos organizativos de los centros e historia y teorías de la educación. También me facilitó un acercamiento a la realidad educativa a través de las prácticas y pautas para la intervención en el aula. Mucha teoría, que aunque necesaria e importante, en muchas ocasiones no tiene proyección en la práctica.

En la mayoría de las asignaturas predominaba el aprendizaje memorístico, las evaluaciones consistían en escribir los contenidos transmitidos por los profesores y profesoras recogidos en apuntes, libros o fotocopias. Asimilábamos de manera acrítica una serie de conocimientos teóricos que en el momento de enfrentarte con la práctica no tenían proyección y que se olvidan con facilidad. También realizábamos trabajos en grupos donde no existía una verdadera interacción ya que al final se terminaba repartiendo entre las componentes los apartados y poníamos uno detrás de otro en muchos casos sin conexión.

Recuerdo especialmente a una profesora que propiciaba la innovación, nos enseñó a pensar, a ser autónomas en nuestros aprendizajes, a observar, investigar y reflexionar. En un primer momento me era difícil entender su metodología pues estaba acostumbrada a memorizar y reproducir. Con ella realice los primeros trabajos de observación e investigación en el aula, lectura de libros de manera crítica.

En los primeros años de docencia también señalas la importancia que ha tenido la dimensión personal, el compartir (volvemos a los cuidados) dificultades personales y profesionales, pero también momento de descanso y ocio, y de trabajo...son casi como "compañeras de vida"... ¿es así? ¿Han tenido tanta importancia en esos primeros años? ¿Han funcionado a modo de sostenimiento?

Sí, mis compañeras y compañeros han funcionado en muchos casos como sostenimiento. A nivel profesional, en los momentos de poner en práctica metodologías innovadoras como fue el comenzar a trabajar por proyectos o llevar a

cabo el proceso de lectura y escritura de manera constructivista. En el asesoramiento y orientación para trabajar con alumnado de necesidades educativas especiales y otros con dificultades o alteraciones del comportamiento. A la hora de buscar alternativas organizativas y resolver situaciones originadas en el aula.

Compartir situaciones que me superan o que no sé cómo afrontar, intercambiar experiencias y recursos así como alternativas y puntos de vista, es un aspecto clave que me ayuda y enriquece mi práctica docente.

Algo importante que señalas es la necesidad que tenemos, durante los primeros años, de buscar seguridad y control en nuestro trabajo docente, y parece que eso lo hacemos a través de la recogida de fichas, de generar recursos para cubrir nuestra práctica. Esto se vincula con una cuestión que es importante, y que tiene que ver con concebir el trabajo docente como programa, esto es, desarrollando un perfil de maestra donde buena parte del esfuerzo se pone en las cuestiones de diseño. ¿Crees que has ido evolucionando hacia una idea de maestra más vinculada con el desarrollo, con el aprender desde y en la práctica? Una pregunta que te dejo para que la pienses...

La reflexión sobre mi práctica profesional está permitiendo percibir de manera más profunda los cambios que se han producido a lo largo de mi trayectoria vital y profesional. Releyendo las repuestas iniciales a esta carta, la obsesión de las recetas mágicas ha dado lugar a una actitud más crítica de mi propia práctica. Siento que ahora, cuando me sumerjo en la práctica diaria, lo hago con una actitud diferente a través de la observación, el análisis y el cuestionamiento de mis acciones. Aunque me preocupa no responder a las necesidades del alumnado, este análisis desde el pasado me está aportando claves para interpretar mejor mi práctica. Esto no quiere decir que no considere necesaria una buena fundamentación. Pero he asumido que la docencia tiene zonas de penumbra e incertidumbre, que debo aceptar y que no siempre se solucionan.

Que ser maestra no consiste en reproducir y llevar a la práctica unos determinados contenidos idénticos para todo el alumnado, con independencia de sus características específicas. Aparentemente crean seguridad pero es una seguridad ficticia que no resuelve casi nada y a la larga produce desilusión e inercia.

Tengo una actitud más abierta al cambio, sigo teniendo dudas pero como señala Woods el conocimiento que poseemos no es perfecto ni completo:

La investigación es una indagación, una busca de nuevo conocimiento y de nueva comprensión. Por tanto, se ha de ser curioso, se ha de desear saber algo nuevo, se ha de tener algo de espíritu de aventura. Esto implica un reconocimiento de que el conocimiento que se posee es imperfecto e incompleto” (Woods, 1993. 31).

En este sentido me ha ayudado el poder participar durante algunos cursos en los Seminarios organizados desde el departamento de psicología con el alumnado de educación infantil. A través de sesiones prácticas he sentido que, a través de bagaje acumulado, mi experiencia podía ser de utilidad para las futuras docentes, a la vez que me servía para analizar mi propia práctica. También ha sido muy positivo contar en el aula con estudiantes en prácticas.

Es obvio que buena parte del periodo de desarrollo profesional (ya como fija) lo has pasado en el Marqués de Santillana, y aquí aparece una cuestión importante. Por un lado, por las propias características (historia, trabajo, perfil del profesorado, características del alumnado) del centro y lo que implica trabajar en un centro que podemos denominar claramente “de innovación” y “buenas prácticas”. Pero, a la vez, es interesante por tu doble función de trabajar en Infantil y Primaria. ¿Qué crees que la mirada de Primaria te ha servido respecto al trabajo en Infantil?, ¿y viceversa? Pero, a la vez, hablas de la cuestión de la diversidad

De los tres años que estuve en Primaria los dos primeros, primer ciclo de Primaria, tuve la suerte de ser la tutora del grupo que había tenido en primero y segundo de Infantil. Pude seguir la metodología de trabajo, que había llevado a cabo con ellos y ellas en su anterior etapa, realizando pequeños proyectos y diferentes propuestas de escritura y lectura. También tenían libros de texto con lo cual no pudimos hacer todo lo que nos hubiese gustado. Considero que fue una experiencia muy gratificante tanto para el alumnado como para mí, al comprobar los resultados a un plazo más largo, de la metodología utilizada.

Desde mi punto de vista el alumnado cuando llega a Primaria, por lo que yo he podido vivir, se encuentra con un cambio total de metodología donde prevalece la transmisión de contenidos, la organización y horarios son más rígidos y el trabajo es principalmente individual. El profesorado de Primaria espera que todo el

alumnado llegue sabiendo leer y escribir y cuando esto no es así se presenta el problema. Habría que analizar que se considera saber leer y escribir, que es algo más que sonorizar y reproducir textos.

Tenemos la idea generalizada de que es en Infantil donde se debe preparar al alumnado para que llegue a Primaria leyendo y escribiendo en cursiva. Esto, en muchas ocasiones presiona y sobre todo en el último curso de infantil crea prisas y angustias. Pero desde Primaria, por norma general, no se tiene en cuenta la necesidad de un tiempo de adaptación ni se intenta seguir la línea de trabajo llevada en infantil. Se habla de coordinación entre Infantil y el Primer ciclo pero esa coordinación la mayoría de las veces solo se centra en informar quién o quién no sabe leer (sonorizar) y escribir (reproducir).

Aquí es importante que volvamos la mirada hacia la parte de metodologías y aprendizajes. Señalas hitos significativos que te permitieron profundizar en el aprendizaje por proyectos: compañera del Marqués de Santillana, asesora de Infantil en el CFIE, conocer gente que trabaja con este sistema, y la importancia de la formación en centros a través de un Seminario “Leer escribir hablar y pensar”. Me parece importante que profundices más sobre la génesis, desarrollo, aprendizajes y evaluación del mismo para tu desarrollo profesional, pues buena parte de lo trabajado ahí dice mucho del perfil de lo que implica ser docente en la escuela: miradas diferentes sobre la práctica (infantil, primaria, educación especial), ejercicio de la lectura y de la investigación como forma de trabajo profesional, la importancia del grupo para la formación del profesorado y el aprendizaje.

Sin lugar a dudas una de las dimensiones que ha sido transcendental en mi desarrollo profesional ha sido el formar parte de un Seminario de Trabajo durante seis años. Gracias a él he retomado la reflexión sobre la propia práctica, me he obligado a leer libros relacionados con la educación, aspectos necesarios en la docencia y que muchas veces no tenemos presentes. A la vez que he profundizado en el trabajo por proyectos, he comenzado a trabajar la lectura y la escritura con una dimensión social introduciendo en mi manera de enseñar aspectos innovadores para mí.

A partir de un curso en el año 2005 “Competencia lecto-escritora” organizado por el CFIE un grupo de maestras de Educación Infantil, Primaria y Educación Especial y bajo la coordinación de la asesora en esos momentos de Educación Infantil,

decidimos formar un Seminario denominado “leer, escribir, hablar y pensar”. A lo largo del tiempo las componentes del grupo han ido cambiando cuatro de nosotras hemos permanecido desde el principio hasta el final, tres trabajábamos en el mismo centro el C.E.I.P “Marqués de Santillana”. Una característica común a todas las componentes del grupo es la actitud para estar abiertas a nuevos planteamientos, donde los aprendizajes respondan a los intereses de nuestros niños y niñas. A mi juicio el “estar abiertas” significa ser conscientes de la necesidad de conocer nuevos enfoques, teorías y metodologías para mejorar nuestra práctica educativa, buscando la innovación y la mejora en la calidad de la enseñanza. Todas las componentes del grupo llevamos a cabo las experiencias en el aula, si bien es cierto que el haber permanecido desde el principio en el seminario y haber profundizado más en este enfoque se reflejaba en el proceso y las intervenciones de la maestra, por ejemplo dejando que el alumnado escriba su cuento manifestando claramente en qué fase se encuentra sin pretender que todos y todas escriban las palabras perfectamente dando más importancia al producto final que al proceso. Actualmente no sé quiénes siguen llevando esta forma de trabajar en el aula.

Durante varios años nuestra tutora fue Myriam Nemirosky, pedagoga dedicada a la formación del profesorado. Ella ha sido la persona que nos ha acompañado en nuestras reflexiones y propuestas, nos ha motivado e ilusionado con la búsqueda de nuevas formas de trabajar. La metodología del seminario consistía en la lectura de libros y artículos reflexionando lo que cada texto, como profesionales de la educación, suscitaba en nosotras así como las repercusiones que podían tener en el aula a nivel de aplicación. La lectura del artículo escrito por nuestra tutora “Escribimos en el aula según en qué aula” (2004) me sirvió para dar un giro completo a mi manera de enseñar a leer y escribir, este artículo le releo de vez en cuando porque me ayuda a fortalecer la manera de intervenir en estos procesos. Por otro lado llevábamos a la práctica propuestas didácticas en los diferentes centros (catálogo de disfraces y de otoño, cartas a los reyes magos y felicitación navideña, invitaciones, recetarios de cocina, etc.) alguna experiencia las realizamos extra-centros “hacemos amigos”. La reflexión sobre la propia acción nos permitía llegar a un análisis y crítica de nuestra forma de enseñar. De las experiencias recogíamos el proceso y producciones del alumnado así como las dudas, inquietudes y dificultades surgidas en el desarrollo de la propuesta, que hacíamos llegar a nuestra

tutora a través del correo electrónico. Las dudas surgían sobre todo en como el docente debe intervenir en el proceso de comprensión, producción, revisión y mejora en la calidad de los textos.

Este grupo de trabajo se inició para conocer y profundizar en la metodología por de Proyectos, posteriormente se encaminó más hacia la fundamentación y puesta en práctica de experiencias de lectura y escritura. Estas experiencias significativas y compartidas provocaron un cambio en nuestra práctica docente. En cuanto a la escritura el primer cambio es la perspectiva educativa que tomamos para asumir esta tarea, facilitando que nuestro alumnado se convierta en autores de textos de calidad. Para ello es necesario trabajar en el aula la producción de auténticos textos de uso social (carta a los reyes magos, familiar, compañera o compañero; catálogo de disfraces, juguetes; nota para las familias, invitación a una fiesta, recetas, etc.) en lugar de promover la realización de meros ejercicios y la reproducción de escritos. El eje fundamental de la tarea docente consiste en impulsar el avance de la calidad textual en las producciones de los niños y niñas. Desde un primer momento el alumnado es productor de textos que les sirvan para resolver necesidades sociales a la vez que se analiza el sistema de escritura. De esta manera promovemos alumnado capaz de producir textos de calidad a la vez que avanzan en el dominio del sistema convencional de escritura y en el cuidado de la legibilidad y la presentación.

El estudio de las fases de la escritura, que he tenido la suerte de conocer en este seminario, pone de manifiesto la congruencia entre el aprendizaje y el nivel de desarrollo según la perspectiva constructivista. Observar las diferentes fases, poderlas analizar en el aula y en el seminario, me han dado la seguridad a la hora de trabajar proyectos, abandonando los libros de texto.

Según en la fase que se encuentran las criaturas el adulto interviene para facilitar el acceso a la siguiente fase, por ejemplo a si el trazo es continuo indiferenciado (escritura en culebrilla) se intervendrá para romper el trazo trabajando con la tarjeta de su nombre, anotando cada letra individualmente y así pasar a la siguiente fase trazo discontinuo indiferenciado (unidades que se repiten).

Respecto a la lectura debemos presentarla de manera que obtenga un sentido de actividad habitual y necesaria en una sociedad alfabetizadora. Entendiéndola

como interpretación de textos no como un proceso para descifrar y oralizar. Es necesario favorecer situaciones reales con todo tipo de textos funcionales (cartas, guías, catálogos, notas informativas, periódicos, recetas, carteles,...) que despierten la necesidad de leer, por lo tanto debemos crear un espacio alfabetizador (espacios que inviten a leer con anuncios en los pasillos, notas en el aula, recibir invitaciones, pedir colaboración...) y mostrar al alumnado diferentes modelos lectores (docentes, madre, padre, compañeros y compañeras mayores, personas importantes en la vida social,...)

Algo que me gustaría que contaras es lo que ha salido de forma tangencial, pero que es objeto de trabajo, curiosamente el alumnado, ¿qué has aprendido en tu trabajo con ellos y ellas?, ¿qué diferencias has ido observando de ellos y ellas a lo largo de estos años?, ¿qué papel piensas que han jugado en tu experiencia profesional?...

Lo primero que he aprendido es que cada uno y una son diferentes e individuales en características, necesidades e interés, que tienen un contexto familiar y social que debemos tener en cuenta en el momento de interactuar con ellos y ellas. Sus intereses dependen en gran medida de los contextos, por ejemplo un niño que cada tarde va a la finca para cuidar y jugar con sus perros, ante una propuesta donde se investigue sobre los animales estará mucho más motivado que otros.

Cuando llegan a la escuela disponen de un bagaje cultural y social cada vez mayor, las nuevas tecnologías e internet influyen notablemente en este aspecto.

Observándoles me han dado pautas para llevar a cabo mis intervenciones educativas y cambiar la metodología de trabajo. Su entusiasmo e implicación ante un tema significativo, hacer una tarea con una finalidad concreta como por ejemplo escribir una carta conociendo el destinatario, escribir una receta de cocina que luego haremos y comeremos, leer una nota que nos ayuda a resolver algunas de las preguntas planteadas en nuestro proyecto, escribir una nota para las familias, etc. Me ha llevado a plantearme y llevar a cabo la enseñanza a través de proyectos abandonando los cuadernillos de los métodos cualquiera que sea la editorial, ya que presentan contenidos descontextualizados y sin significado para los niños y niñas.

ANEXO III

EJEMPLOS DE PROYECTOS

En este apartado expongo dos de las experiencias llevadas a cabo con alumnado de infantil a través de proyectos de trabajo. Señalo cómo surgieron los proyectos, una breve exposición del proceso seguido, actividades realizadas por el alumnado y algunas de las transcripciones de sus intervenciones orales. También incluyo documentos gráficos de diferentes momentos y de algunas de sus producciones.

“LOS CARACOLES”

Uno de los proyectos, que aunque sencillo, ha sido más significativo para el alumnado con quien lo realicé fue sobre “los caracoles” ya que realmente respondía a los interés de niños y niñas en ese momento. Fue en el otoño de 2007 con un grupo de 18 niños y niñas de 2º de educación infantil.

Un día una niña de nuestra clase encontró un caracol en al patio y decidimos dejarlo como mascota. Al día siguiente unas niñas de 2º de Primaria nos trajeron otro caracol teníamos dos mascotas. Deo, el conserje del colegio nos hizo unos agujeros en la tapa de una caja de plástico, decidimos que esta sería su casa. El alumnado estaba entusiasmado con los caracoles y empezaron los primeros debates sobre lo que comían. Así que decidimos investigar sobre nuestras mascotas y surgió este pequeño proyecto.

Lo primero empezamos a indagar sobre lo que conocían de los caracoles. En este momento es importante recoger todo lo que el alumnado expresa, procurando que intervengan todos y todas, anotando comentarios, diálogos, anécdotas... yo no lo hice pero quedó reflejado en el dossier las siguientes aportaciones:

- Se ponen en las flores y se suben a las plantas.
- Hacen cacas.
- Comen hierba y hojas.
- Se arrastran porque les gusta ensuciarse.
- Tienen dos cuernos y dos ojos.
- Con las babas de caracol se hace crema para la cara, lo he visto en la tele.
- Si tienen frío se guardan en la casa.



En segundo lugar propusieron lo que querían saber:

- ¿Qué más alimentos comen?
- ¿Por qué son tan babosos?
- Los caracoles de mar...
- ¿Por qué sacan los cuernos?
- ¿Se emocionan?

Decidimos escribir una nota para casa contando a las familias sobre qué estábamos investigando, cada uno escribió la nota a su manera y yo la transcribí, y comenzamos a buscar información.

La función del alumnado en este momento es participar junto a la familia, la maestra y los iguales en la búsqueda de información, para lo cual deberá ponerse en contacto con diferentes fuentes (internet, libros, revistas, haciendo preguntas a otros y otras,...)

Mientras recopilábamos la información decidimos poner un nombre a los caracoles, los niños y niñas hicieron sus propuestas escribiendo en un papel el nombre que les gustaba. Como siempre lo escriben a su manera y se transcribe. El ponerse de acuerdo resultaba muy difícil porque evidentemente cada uno y una querían que fuese el nombre aportado por ellos y ellas. En primer lugar hicimos una selección quedándonos con los más bonitos y originales (Pepito, Simón, Menino, Amumer, Laki, Guasás y Payaso) y lo sometimos a votación, para llevarla a cabo se repartió un gomets a cada votante y por fin conseguimos decidir los nombres de los caracoles: Amumer (el más grande) y Simón (el más pequeño).

Entre el material que llegó a clase, uno niño aportó un cuento de su hermana titulado “Los caracoles no tienen historias” cada día yo les leía un trocito del libro y decidieron escribir una historia que inventaron entre todos y todas y yo escribí. Este es el texto final pero hasta llegar a él se realizaron muchas aportaciones y cambios.

“Había una vez un caracol que tenía hambre y no encontraba comida. Como no encontraba comida no sabía en qué grupo de caracoles estaba. Era un caracol un poco rubio. Y un poco parlanchín y despistado que no sabía dónde estaba su casa. Y se perdió. Este caracol cuando se

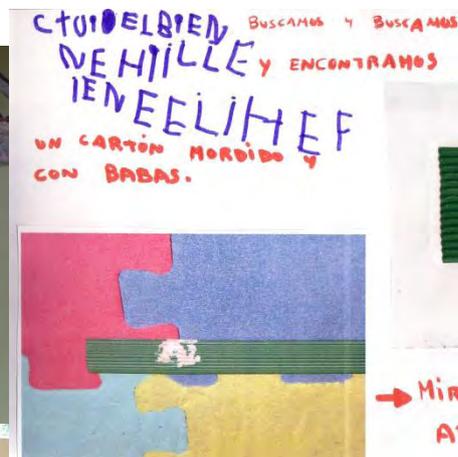


asustaba se escondía en su concha. El caracolito se llamaba Payasete. No sabía dónde encontrar su caracolita pequeña, ni si esconderse en una rama o subir a un árbol... ni nada de nada. Payasete se encontró con otro caracol: ¿quieres jugar conmigo en el parque? Pero Payasete no quería jugar quería encontrar su casa. El caracol se cansó de jugar sólo y se escondió en su concha. Entonces Payasete se dio cuenta que no había perdido su casa ¡ la llevaba puesta!” FIN

También aprendimos poesías y adivinanzas sobre los caracoles, construimos un caracol con papel, nos convertimos en artistas y realizamos nuestro propio cuadro imitando “El caracol” de Matisse. Los niños y niñas jugaban con los caracoles preparándoles diferentes laberintos, se encargaban de limpiar a los caracoles y traer lechuga fresca. Cada fin de semana se iban a una casa.

Una de las niñas se fue de vacaciones a la costa, trajo caracoles de mar y regaló uno a cada compañero y compañera.

Una de las actividades más interesante surgió a partir de un suceso con los caracoles. Un día cuando llegamos a clase los caracoles se habían escapado y siguiendo las pistas que nos habían dejado, les encontramos. A partir de este acontecimiento el alumnado escribió una noticia.



AMUER ESTAB EN LA VENTANA
 BAUA TUO QUE PONER
 LA ESCALERA,
 VAOCUL

1.00EADOTEOPAA
 SIMÓN Y ANMER COMIENDO LECHUGA
 LATEOEOPIA
 EN SU CASA FELICES.



La información que llegaba al aula era presentada por el niño o niña que la aportaba y luego clasificada en un panel situado a la altura de los niños y niñas para poder acceder a ella cuando fuese necesario. El tratamiento de la información es fundamental y se realiza individualmente, por parejas, en pequeños grupos y en gran grupo dialogando con toda la clase.

Después de vivir todas estas experiencias finalizamos el proyecto escribiendo lo que habían aprendido sobre los caracoles: tienen concha y se esconden en ella cuando se asustan, tienen babas y con ella se puede hacer crema, sacan los cuernos cuando hace sol, comen hierba y lechuga, ponen huevos, en invierno se esconden, su lengua se llama rádula, se arrastran, pueden ser de tierra y agua...

Con todo lo vivido realizamos un dossier de síntesis donde queda reflejado el proceso del proyecto, posteriormente el alumnado se lo lleva a casa para compartir con las familias lo trabajado y cuando ha pasado por todas las casas vuelve al aula y forma parte de la biblioteca de aula

“JOAN MIRÓ”

Esta propuesta surgió a partir de un cuadro de Joan Miró que estaba colocado en la pizarra. Algunos niños y niñas empezaron a observarlo y surgió un debate interesante, que

aproveché para iniciar un nuevo proyecto con un grupo de 25 alumnos y alumnas de cinco años, en el curso 2005 -2006.

Los niños y niñas responden:

- PAULA G: Es un cuadro yo lo sé porque tengo un libro de cuadros en casa.
- PABLO: Es un perro pintado de colores.
- MIRELLA: Puede ser algo de animales.
- ALFREDO: Es un cuadro de formas pintadas.
- JUAN: Es un cuadro de formas circulares.
- ANDREA. A: A mí me parece como que tiene unas bolitas así, a mí me parece un avión.
- PABLO: Yo creo que es un perro pintado con formas geométricas.
- IRENE: Me parece que es un payaso.
- ALEX. A: A mí me parece una persona.
- DIANA: Una jirafa.
- ALFREDO: Unos círculos con triángulos.
- PABLO: Un señor disfrazado porque es carnaval.
- MIRELLA: Algo de animales porque como estamos empezando un cuadernillo de animales.
- MAESTRA: En lo que estamos todos y todas de acuerdo es en qué es...
- ALUMNADO: Un dibujo, un cuadro...
- MAESTRA: Alguien sabe ¿de quién puede ser este cuadro? (todos y todas están escuchando, hay silencio en el aula)
- AARON: De Andersen.
- MAESTRA: ¿Andersen pintaba?
- PABLO: Escribía cuentos para niños.
- ALFREDO: Será Díaz Caneja.
- MAESTRA: ¿Será Díaz Caneja? ¿pintaba así? ¿Qué era lo que más le gustaba pintar?
- JUAN: Países.
- MAESTRA: ¿Países o paisajes?
- JUAN: Paisajes.



- IRENE: Girasoles.
- MIRELLA: Van Gogh.
- MAESTRA: ¿Quién puede ser este pintor?
El alumnado sigue debatiendo sobre lo que representa y yo vuelvo a incidir en quién lo habrá pintado, hasta que...
- MIRELLA: Yo lo voy a buscar en casa.
- JUAN: ¿Tú lo sabes? (Dirigiéndose a mí)
- MAESTRA: Yo conozco algunos pintores, pero tendremos que investigar... y cuando sepamos quién lo ha pintado buscaremos información sobre el artista.

Escribieron la nota para llevar a sus casas y en los días sucesivos empezó a llegar información [...]

- ANDREA A: Se titula “Mujer, pájaro y estrella”
- IRENE: Su padre arreglaba los relojes y hacía cosas de plata, su abuelo hacía muebles y él era pintor.
- PABLO: Joan Miró fue a París y se encontró con Pablo Picasso.
- MAESTRA: ¿Quién era Pablo Picasso?
- PABLO: Otro pintor [...]
- IRENE: Y viajó a Japón y a otro lugar que no me acuerdo.
- ALEX A: Pintó paredes [...]
- MAESTRA: Hizo muchos cuadros, ¿cómo son los que habéis visto?
- JUAN: Con formas.
- MAESTRA: Cuando los vemos sabemos lo que es o tenemos que pensarlo.
- PABLO: Lo saca de la cabeza, de la fantasía [...]
- MAESTRA: ¿Qué os gustaría saber?
- ALFREDO: Qué cuadros hacía
- MIRELLA: Si tenía hijos.
- ANDREA A: Su vida... si tenía mujer [...]
- PABLO: A cuántos países viajó.
- ALEX F: Cómo hacía los cuadros.
- PABLO: Cómo sacaba las cosas de la cabeza.
- AARON: En qué país vivía [...]
- MIRELLA: De qué equipo de Fútbol era.

Se origina una pequeña discusión partiendo de la opinión de Alfredo: si pintaba no podía jugar en ningún equipo [...]

- MAESTRA: ¿No os gustaría saber cómo era?

Colocamos una foto del pintor junto a su firma y fueron escribiendo lo que cada uno y una querían saber sobre él. Al aula fueron llegando imágenes, biografía y obras del pintor, que el alumnado presentaba y luego clasificábamos.

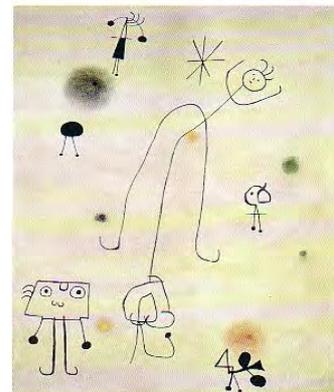


Fuimos descubriendo datos de la vida del pintor que posteriormente nos sirvió para saber lo que es una biografía y escribir la de Miró. Al descubrir donde nació, murió y los lugares donde estuvo decidimos en un mapa de Europa ubicar estos lugares y titulamos la actividad “los viajes de Miró”.

Descubrimos lo qué es ser escultor, muralista, un retrato y autorretrato, cuáles son los utensilios de los pintores. Trabajando con los autorretratos de Miró llegamos a ver las diferencias entre una pintura realista (se parece a él) y otra abstracta (no se parece en nada).

A partir de uno de sus cuadros les propongo escribir una pequeña historia.

- MAESTRA: Mirad que cuadro más gracioso, ¿os gusta?
- ALUMNADO: Sí...
- MAESTRA: ¿Sabéis quién pintó este cuadro?
- ALUMANDO: Miró
- PAULA: Parece el pato Donald.
- PABLO: Un monte.



- ALFREDO: Hay una persona.
- MAESTRA: Yo también veo personajes.
- PABLO: Un personaje que tiene dos pies, dos manos y una cabeza en forma de tarta.
- MAESTRA: ¿A quién se parece este? (señalo el dibujo del extremo inferior izquierdo)
- AARON: Bobesponja.
- MAESTRA: Estoy pensando que como este año estamos trabajando todo el cole con los cuentos, ¿qué os parece si nos inventamos un cuento con estos personajes?
- ALUMNADO: Bien.
- ALFREDO: Erase una vez una esponja que tenía ojos y boca...
- PABLO: Se encontró con un palo y una cara.
- ALEX. A: Y un lobo.
- ÁLVARO: El lobo vio a un niño que tenía cara de tarta y se la comió...
- MAESTRA: Y ¿qué paso después?
- PABLO: Se fueron a una montaña muy alta, muy alta que llegaba hasta el sol
- DIANA: Se encontró con unas bolas de colorines.
- ALFREDO: Y las bolas de colorines no eran bolas de colorines, eran meteoritos que lanzaban desde una nave.
- ÁLVARO: Después vino el sol y como vieron una puerta entraron en el sol y como había mucha comida se la zamparon.
- PABLO: En la puerta se habían juntado unas estrellas que no les dejaban salir.
- MAESTRA: Claro, claro, había llegado la noche; el sol se había cerrado y habían salido las estrellas.
- ALFREDO: Entonces la esponja que no había entrado allí estaba vigilando y tenía una pistola de goma y abrió la puerta del sol.
- ÁLVARO: Después bajaron de la montaña y se encontraron con un payaso cantarín.
- AARON: El payaso cantarín era muy gracioso.
- ALEX. A: Estaba todo el día haciendo bobadas y jugaba con las pelotas.
- DIANA: Se encontraron con un perrito.
- ANDREA. A: Se encontraron con una hormiga...
- MARÍA: Es un pájaro...

- MAESTRA: Y después de todo este lío como acaba la historia.
- PABLO: Volvieron de nuevo a la montaña Y el sol había desaparecido.
- ALEX. A: Era de noche.

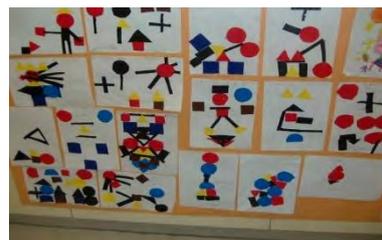
Continúan mezclando más historias y decidimos dejarlo aquí. Rita, alumna en prácticas que compartió, colaboró y disfrutó con el desarrollo de este proyecto, construyó la frase final. *“por eso a nosotros igual que a Miró nos gusta la noche”*.

Conocimos muchas de las obras del artista que fuimos colocando en las paredes del aula, esto nos llevó a escribir una lista con los títulos y las características de este tipo de texto. Como se acercaba el día del padre, y entonces aún hacía algún detalle con el alumnado para este día, decidimos que este año sería un cuadro de Miró dibujado por cada uno y una.

Ante cada cuadro presentado cada niño y niña daba su opinión por ejemplo: a Paula G. *“La careta”* le parece un autorretrato, *“La bailarina”* a Pablo le parece el cuerpo humano ve el corazón y los huesos; *“El carnaval del arlequín”* a Irene le parece una habitación mientras que a Alfredo aprecia juguetes esparcidos. Ante la obra de *“Constelaciones enamoradas de una mujer”* Andrea A. ve una fiesta y Pablo las construcciones fuera de la caja...

Todos los trabajos realizados en el aula eran expuestos en el pasillo del colegio para que el profesorado, alumnado y familias pudiesen ver lo que estábamos trabajando.

Como habíamos descubierto que a Miró le gustaba dibujar con figuras geométricas hicieron sus propios composiciones (con figuras ya recortadas) imitando al artista. Aquí aparecen expuestas en el pasillo.



Como en todos los proyectos al finalizar cada niño y niña escribió lo que había aprendido sobre Miró.

- PABLO: Hizo pared de luna, pared de sol y autorretrato cuatro. Vivía en Barcelona y viajó a París.
- ALVARO: Murió en Palma de Mallorca, era pintor y escultor.
- MÓNICA: Murió en Palma de Mallorca con ocho años pintó un cuadro.
- DIANA: Hacía cuadros con muchos colores y otros no como *“Figuras al revés”*

- PAULA. H: Su hija se llamaba M^a Dolores y desde que tenía ocho años pintaba.
- AARON: Su primer viaje a Japón, murió en Palma de Mallorca y pintó muchos cuadros.
- ISMAEL: Su primer país es España, pintaba paredes (refiriéndose a los murales) y el cuadro “Azul”.
- ALEX. F: Tenía una hija y se llamaba M^a Dolores.
- PAULA. G: Su mujer se llamaba Pilar, pintó cuadros, nació en Barcelona y se murió en Palma de Mallorca. Conoció a Pablo Picasso, su abuelo hacía relojes y su hija se llamaba M^a Dolores.
- FRANCISCO: vivió en París, obras “Caretá”, “Azul” y “Bailarina”.
- ALFREDO: Viajó a Japón, murió en Palma de Mallorca, era escultor y muralista.
- VERÓNICA: Murió en Palma de Mallorca y pintó cuadros.
- CRISTINA: (no escribe ni contesta).
- PAULA. G: No sé nada.
- PAULA. P: Su mujer se llamaba Pilar, era pintor y escultor.
- ANDREA. A: Hizo cuadros y su mujer se llamaba Pilar.
- IRENE: Miró viajó a Japón, en París conoció a Pablo Picasso y pintó un cuadro: “Caretá”.
- ZEUS: Era escultor y hacía pintura en sus cuadros hay muchas formas.
- MARÍA: Su mujer se llamaba Pilar y su hija M^a Dolores.
- MIRELLA: Conoció a Pablo Picasso, obra “El oro del azul”.
- ALEX. A: Un pintor, pintaba paredes y viajó a París.

Este proyecto finaliza con una exposición con los cuadros que niños y niñas pintaron para este fin, junto a todos los demás trabajos y actividades realizadas durante todo el proceso.



Alumnado convertidos en pintores realizando sus obras.



Entrada a la exposición, para las familias se hizo una invitación para asistir a verla.

Niños y niñas viendo sus propias obras.



Exposición de los libros y materiales consultados y dossier elaborado.

ANEXO IV

“HACEMOS AMIGAS Y AMIGOS”

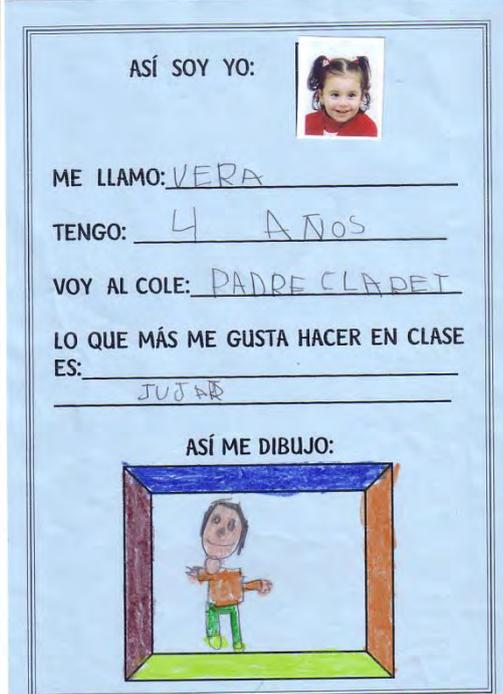
A continuación presento una experiencia didáctica realizada en educación infantil cuya intención fue promover lectores y lectoras, escritoras y escritores competentes a través

de un texto de la vida social, la carta; al mismo tiempo que favoreciese el conocimiento de las propiedades del sistema de escritura. Para desarrollar la secuencia didáctica se sucedieron una serie de situaciones que relato a continuación.

Decidimos emprender la experiencia con niñas y niños de realidades y edades diferentes para que se comunicasen a través de textos escritos. Propusimos a nuestro alumnado hacer una carta de presentación y enviársela a los niños y niñas de otro colegio. Nos pusimos a escribir con una finalidad, queríamos hacer nuevos amigos y amigas, y un destinatario; niños y niñas de otro colegio.

Durante este curso yo no era tutora estaba en un colegio como maestra de apoyo en educación infantil, le pedí a una de mis compañeras “prestado” su grupo para realizar la experiencia. Este alumnado no estaba acostumbrado a llevar a cabo este tipo de actividades, al proponer la actividad la aceptaron con gusto pero les costaba escribir así que decidí facilitar la tarea preparando la carta de presentación donde tuviesen claro que tenían que escribir y que no fuese mucho. La actividad se realizó individualmente.

Primero debían de escribir su nombre , todos y todas sabían, en sus fichas de trabajo estaban acostumbrados a ponerlo; la edad el número cuatro tampoco supuso problema. El nombre del colegio estaba escrito en la pizarra para que todos y todas pudiesen copiarlo, y por último debían escribir lo que más les gustaba hacer en clase. Esta es la parte, aunque breve, más interesante y que nos aporta información sobre el nivel de escritura en que cada niño y niña se encuentran.



ASÍ SOY YO: 

ME LLAMO: VERA

TENGO: 4 AÑOS

VOY AL COLE: PADRE CLAUDET

LO QUE MÁS ME GUSTA HACER EN CLASE ES: JUGAR

ASÍ ME DIBUJO: 



Escritura alfabética existe correspondencia entre letras y fonemas.

ASÍ SOY YO: 

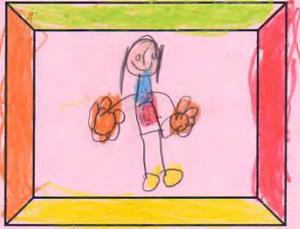
ME LLAMO: MARINA

TENGO: 4 AÑOS

VOY AL COLE: PADRE CLARET

LO QUE MÁS ME GUSTA HACER EN CLASE ES: AS POMPI (JUGAR CON LOS AMIGOS)

ASÍ ME DIBUJO:



Silábico sin valor sonoro convencional
una letra determina un sílaba pero sin
correspondencia sonora.

ASÍ SOY YO: 

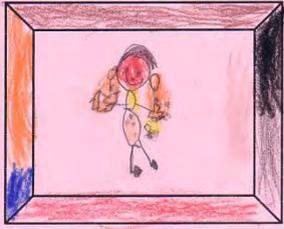
ME LLAMO: PALOMA

TENGO: 4 AÑOS

VOY AL COLE: PADRE CLARET

LO QUE MÁS ME GUSTA HACER EN CLASE ES: ORT (COCINAR)

ASÍ ME DIBUJO:



Silábico con valor sonoro convencional
cada letra representa una sílaba que pertenece a la misma .

ASÍ SOY YO: 

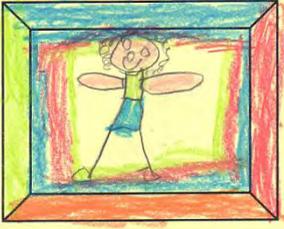
ME LLAMO: SILVIA

TENGO: 4 AÑOS

VOY AL COLE: PADRE CLARET

LO QUE MÁS ME GUSTA HACER EN CLASE ES: (JUGAR CON LAS MUÑECAS)
RDBSLVUHVIA

ASÍ ME DIBUJO:



Silábico sin valor sonoro convencional.

ASÍ SOY YO: 

ME LLAMO: JAVIER

TENGO: 4 AÑOS

VOY AL COLE: PADRE CLARET

LO QUE MÁS ME GUSTA HACER EN CLASE ES: CT#TIO (JUGAR)

ASÍ ME DIBUJO:



Trazo discontinuo diferenciado, secuencia de grafías parecidas para designar una palabra.

Una vez escritas todas las cartas buscamos un sobre grande y aprendimos lo que es necesario escribir en él para que la carta llegue a su destinatario: nombre del destinatario, en este caso el alumnado de una clase y colegio en concreto; calle y número donde se ubica, código postal y localidad. Por detrás escribimos quién se lo enviaba y desde dónde. Para realizar esta actividad en gran grupo fuimos buscando las letras necesarias para escribir la dirección, colocación convencional (primero destinatario, debajo dirección, por último código y localidad) quedó reflejado en la pizarra y bajo la supervisión de la maestra algunos niños y niñas lo fueron escribiendo en el sobre, es este caso es necesario hacerlo con el sistema convencional de escritura para que se entienda a quien va dirigida la carta.

A los poco días recibieron con ilusión cartas de otro grupo de niños y niñas que también buscaban amigos y amigas. Repartimos las cartas una para cada niño y niña de la clase.

En gran grupo decidimos como contestar a las cartas, qué debíamos poner: nuestro nombre, edad y cole donde estudiábamos, en esta parte predomina la copia. Dejamos que libremente cada uno contase lo que habían hecho para el día de la Paz. Los adultos les ayudamos a leer las cartas recibidas.



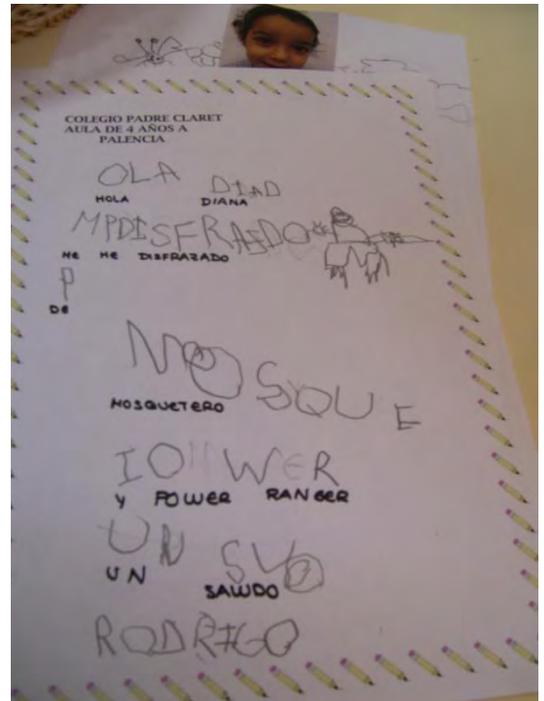
MELAMO VERA
TENGO 4 AÑOS
Y VIVO EN PALENCIA
MIL COLE

PADRE CLARET



El formato utilizado es una hoja de color doblada a la mitad sin ningún tipo de pauta organizativa. En esta ocasión tenemos un destinatario concreto el niño o la niña del cual hemos elegido su carta, grapamos la nuestra a la suya y las enviamos a otro cole para que estos niños y niñas continúen haciendo más amigos y amigas.

Llegó al aula una segunda carta en esta ocasión de un cole con poco alumnado y utilizamos otra modalidad organizativa para responderles, en pequeño grupo tres o cuatro. Además hay otra novedad estas cartas ya han estado en otro cole y otros niños y niñas ya son sus amigos. Pensamos cómo podemos saludar, qué vamos a contar, cómo nos vamos a despedir. Para ello tenemos nuevo formato hoja en blanco con borde y el encabezamiento escrito, piden ayuda a los adultos y a los iguales.



Cuando recibimos la tercera carta decidimos formar parejas para tomar las decisiones de qué y cómo escribir, esta vez en un folio de color .



La experiencia finalizó cuando volvimos a recibir nuestras cartas de presentación con las contestaciones de otros niños y niñas de diferentes colegios.



Durante y con el desarrollo de esta propuesta pude observar en el alumnado el entusiasmo al escribir con una finalidad social ya que sus cartas iban dirigidas a un amigo o amiga en concreto. Ilusión ante la llegada de nuevas cartas, también tuvieron su recompensa al volver a recibir las suyas con nuevos amigos y amigas. Pasaron de una respuesta inicial, ante la propuesta, de “no sé” a “¿cuándo escribimos otra carta?”. Se han apropiado de las características de este tipo de texto: encabezamiento, saludo, despedida,... aprendido el proceso que lleva una carta desde que se envía hasta que se recibe. Han experimentado el trabajo colaborativo al utilizar diferentes modalidades organizativas como pequeños grupos y por parejas reconociendo la interacción con sus compañeros como un recurso importante para avanzar en sus aprendizajes. Sin olvidar el enriquecimiento y avance del alumnado en lo que escriben y cómo lo escriben, avanzando en las fases de escritura y en la calidad de sus textos.

INFORME

SEMINARIO: LEER, ESCRIBIR, HABLAR Y PENSAR

Origen:

A partir de un curso de formación en el año 2005 “Competencia lectoescritora”, organizado por el CFIE, un grupo de maestras de Educación Infantil, Primaria y Educación Especial interesadas en profundizar en el tema y trabajar por proyectos, bajo la coordinación de la asesora en esos momentos de Educación Infantil Irene Muñoz; decidieron formar un Seminario denominado “leer, escribir, hablar y pensar”. Se constituyó en el curso 2005 - 2006 y finalizó en el 2010 – 2011.

Componentes:

El grupo estaba formado por más o menos diez maestras de Educación Infantil, Primaria, Audición y lenguaje y Pedagogía Terapéutica de diferentes centros de Palencia y provincia. A lo largo del tiempo las componentes del grupo fueron cambiando, cuatro permanecieron desde el principio hasta el final; tres trabajaban en el mismo centro el C.E.I.P “Marqués de Santillana”: M^a del Mar Ayuela maestra de Audición y Lenguaje fue un año coordinadora, Inmaculada Leiro maestra de Infantil y Maura Mier maestra de Infantil fue tres años coordinadora.

Objetivos:

- Aplicar el método constructivista con alumnado de infantil, primaria y con N.E.E.
- Trabajar con Proyectos en infantil, primaria y niños y niñas con N.E.E .
- Trabajar la lectura y escritura con intencionalidad social dentro del aula, a diferentes niveles, de forma sistemática y organizada.
- Intercambiar y reflexionar sobre nuestras experiencias en el aula
- Analizar y sistematizar las diferentes modalidades organizativas como opciones para el trabajo escolar.
- Indagar los logros y dificultades que implica cada modalidad organizativa y comparar lo sucedido en situaciones de lectura con situaciones de escritura.
- Iniciar en nuestro alumnado procesos de búsqueda en la lectura y en la escritura.

- Analizar los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura escritura en la escuela desde una perspectiva cultural, contextualizada y significativa.
- Aprender a revisar diferentes textos teniendo en cuenta algunas variables textuales.
- Intercambiar y reflexionar sobre nuestras experiencias en el aula.
- Conocer propuestas integradoras de intervención en el aula.

Contenidos:

- Ideas de lo que es leer, escribir, hablar y pensar desde un enfoque constructivista.
- Los Proyectos de trabajo, en infantil, primaria y niños y niñas con N.E.E
- Métodos de lectura y escritura.
- Modalidades organizativas:
 - Trabajo en tutorías (parejas de niños y niñas de diferentes niveles, ciclos o etapas)
 - Trabajo en grupos pequeños.
 - Trabajo por parejas.
 - Trabajo individual.
 - Trabajo colectivo.
- Diferentes tipos de textos.
- Experiencias llevadas a cabo en el aula
- Elaboración y reflexión de un documento que recoja nuestras experiencias, reflexiones y registros.

Metodología:

- Lectura de artículos, libros, documentos que proporcionen la fundamentación teórica necesaria para argumentar la práctica educativa.
- Reflexión de lo que cada texto suscitaba en los profesionales de la educación así como las repercusiones a nivel de aplicación en el aula. Discusión de los planteamientos surgidos de cada texto.
- Exposiciones teóricas por parte de personas expertas en el tema que orienten el conocimiento, profundización, investigación y reflexión.

- Asesoramiento externo y tutorización, por parte de Myriam Nemirovsky, análisis de nuestras experiencias y actuaciones, así como fundamentación teórica
- Intercambio de estrategias utilizadas para promover situaciones de aprendizaje en las diferentes propuestas didácticas.
- Análisis de las situaciones surgidas en el aula durante la puesta en práctica de las experiencias.
- Intercambio de experiencias, no sólo entre los miembros del grupo, sino también con los compañeros y compañeras de un grupo de trabajo que lleva años trabajando en este tema.
- Puesta en práctica de experiencias y propuestas para llevar al aula, acordadas por las participantes del seminario bajo el seguimiento y la orientación de Myriam Nemirovsky. El desarrollo de las actividades, dudas, inquietudes, resultados, etc. se pondrán en común durante las diferentes reuniones.
- Desarrollo de situaciones didácticas vinculadas con las diferentes modalidades textuales y utilizando diferentes modalidades organizativas
- Elaboración de un documento final que refleje las experiencias llevadas a cabo y las reflexiones que de ellas surjan. Recogeremos información a través de los registros tomados en clase, los llevados a cabo en las reuniones, los comentarios sobre las lecturas realizadas, conclusiones a las que lleguemos, los cambios que se producen en nuestra tarea docente... Todo aquello que nos resulte importante y significativo.

Bibliografía:

Para la fundamentación, ampliación y profundización de los temas tratados a lo largo del seminario se utilizó bibliografía aportada por las ponentes y otras seleccionadas por las componentes del grupo.

Referencias:

- Cassany, D. (1993) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir* Barcelona, Paidós.
- Colomer, T. (2005) *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México.
- Díez Navarro, C. (1995) *La oreja verde de la escuela* Ediciones de la Torre.

- Ferreiro, E y Siro, A. (2008) *Narrar desde un personaje*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Fons, M. (2004) *Leer y escribir para vivir*. Barcelona. Graó.
- Hernández, F. y Ventura, M. (2002,) *La organización del currículum por proyectos de trabajo* (10ª ed.) Barcelona. Edit. Graó
- Kaufman, A.M. (Coord). (2009) *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique.
- Nemirovsky, M. (Coord). (2009) *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Barcelona. Graó.
- Trueba, B. (2000) *Talleres Integrales en Educación Infantil: una propuesta de organización del escenario escolar* (2ª ed) Ediciones de la Torre.
- VV'AA, (2003, *El constructivismo en la práctica*. (3ª ed.) Graó.
- VV'AA, (1995). *Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque constructivista*. Madrid. Colección educación y cultura.

Artículos:

- Ferreiro, E.(1982) *Se debe o no enseñar a leer y escribir en jardín de niños? – Un problema mal planteado*. Texto seleccionado por Nemirovsky y Carlino sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua escrita.
- Ferreiro, E.(1991) *Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis* en Y.M. Goodman: Los niños construyen su lectoescritura. Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* México: Siglo XXI.
- Gómez Palacio, M. (1982). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. México: SEP –OEA
- Kaufman, A.M. (1989) *Alfabetización de niños: construcción e intercambio* Buenos Aires: Aique.
- MEC. (1998) *Leer y escribir I, II y III* Barcelona. Edelvives.
- Nemirovsky, M. (2004) *Escribimos en el aula según en qué aula* en la revista aula de infantil N° 18.Pág: 5 – 9. Graó. .
- Nemirovsky, M. *Otras formas de aprender a leer y escribir*. Monográfico publicado en Cuadernos de Pedagogía
- Nemirovsky, M. (2001) *Desde cuando enseñar a leer y a escribir*. Educar en el 2000.

- Nemirovsky, M. (1998) *El aprendizaje del lenguaje escrito a través de la interacción* en la revista Textos, N° 17. Pág: 55 -65 Graó.
- Nemirovsky, M. (1997) *Las actividades didácticas tienen autores* en Textos de la didáctica y de la literatura, N° 14. Pág 89 – 97.
- Nemirovsky, M. (1995) *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana
- Nemirovsky, M. (2003) *Enseñar a revisar textos*. En Rivista di psiconlinguistica applicata. III. I. Roma.
- Nemirovsky, M. *Trabajo en equipo ¿una innovación?* Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN
- Teberosky, A. (1992) *Aprendiendo a Escribir*. Barcelona: Horsori
- Tonucci, F. (1989) *El nacimiento del lector* en cuadernos de literatura Infantil y Juvenil, N° 5. Texto seleccionado por Nemirovsky sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua escrita.
- VV'AA (2004) *El aprendizaje del lenguaje escrito en infantil* 1º Premio de Innovación Educativa 2004 C.P “Juan Bautista Irurzun” de Peralta.

Desarrollo:

El primer curso se cuenta con la ponencia de Beatriz Trueba (Asesora de Formación en Educación Infantil del CFIE de Madrid – centro), a partir de su intervención leyeron y analizaron su libro “Talleres Integrales en Educación Infantil...” También favoreció el conocimiento de Carmen Díez Navarro maestra que trabaja en el aula escuela con un modelo pedagógico coparticipativo se leyó uno de sus libros más significativas “La oreja verde de la escuela” esta obra contiene una propuesta de organización de la escuela infantil a través de pequeños proyectos que surgen de la convivencia cotidiana y donde el alumnado es el protagonista y agente de su propio aprendizaje. Las experiencias llevadas a cabo en el aula son principalmente proyectos que se valoran y analizan en las sesiones de grupo.

Se asistió a una ponencia de Alicia Vallejo, maestra experta en el trabajo por proyectos, invitadas por otro grupo que también investigaba en esta línea.

En el segundo curso, en una primera fase, se continúa profundizando en los proyectos de trabajo buscando y leyendo bibliografía relacionada con el tema; uno de los libros adquiridos por todas las componentes del grupo fue “La organización del currículum por

proyectos de trabajo”. El libro recoge las reflexiones de un grupo de maestros y maestras sobre su experiencia a la hora de organizar el currículum a partir de proyectos de trabajo.

En mayo de 2007 reciben la primera ponencia de Myriam Nemirovsky y con ello otra forma de entender la lectura y escritura partiendo de textos reales, proporciona pautas para la creación de un espacio verdaderamente alfabetizador comenzando por la biblioteca de aula; propuesta de actividades para introducir al alumnado en la cultura letrada partiendo de sus nombres que aunque no es un tipo de texto si es un recurso interesante. Marca las líneas de trabajo para el próximo curso entre las que destacan:

- Sistematizar el sistema de escritura
- Focalizar el análisis de la separación entre palabras promoviendo en el alumnado la observación visual para la segmentación.
- Destacar la diversidad topográfica, por ejemplo entre la “F” y la “E”.
- Promover el incremento lexical profundizando en el léxico específico de cada tipo de texto.
- Favorecer la toma de conciencia de las diversas categorías gramaticales.

A partir de esta ponencia se comienza una dinámica de trabajo, partiendo de las propuestas de Myriam, se llevan al aula diferentes actividades didácticas que a lo largo del desarrollo se van debatiendo en el grupo a la vez que se fundamentan con la lectura de bibliografía recomendada por la tutora.

Myriam pone dos condiciones claras para formar parte de su grupo el compromiso de trabajo y el enviarla un tiempo antes de su ponencia las dudas, inquietudes, problemas... surgidos en el desarrollo de las experiencias y en la lectura de la bibliografía recomendada.

“RELACIÓN DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS DESARROLLADAS EN LAS AULAS”

- El nombre propio
 1. Conocer su nombre (grupo de 3 años)
 2. Listado de palabras que comienzan por la letra de su nombre.
- Listado de palabras que empiezan por...
- La historia de mi nombre.

- Árbol genealógico.
- Catálogo de modelos de otoño.
- ¿Qué hay en...? (cuadro, revista, periódico y cuento). Enumerar aquellos elementos que encuentren en los diferentes tipos de textos e imágenes.
- Lectura en voz alta por parte del docente.
- Lectura del alumnado mayor a los más pequeños.
- Secuencia didáctica “Los Reyes Magos”
 1. Escribir la carta a los Reyes individualmente y en grupo.
 2. Dossier de cartas a los Reyes Magos de diferentes tipos.
 3. Fichero con nombres de los juguetes.
- Escribir la invitación para el festival de navidad.
- Escribir una postal de felicitación navideña para intercambiar con el alumnado de otro grupo.
- Con letras de periódicos formar la palabra PAZ.
- Álbum de disfraces.
 1. Descripción de un disfraz ya preparado y elegido por los niños y niñas.
 2. Descripción de un disfraz elaborado con recortes de revistas.
 3. Descripción del propio disfraz, como es y proceso de elaboración.
- Enriquecer la biblioteca de aula con nuevos libros y otros tipos de texto (guías telefónicas, revistas, catálogos, periódicos...). Hacer hincapié en las normas y buscar responsables.
- Autogestión por parte del alumnado para el control del préstamo de libros.
- Invención de cuentos o reescritura de uno ya conocido.
- Producción y revisión de textos.
- Elaboración de un recetario de cocina.
- Elaboración de un noticiero/anecdótico.
- La publicidad:
 1. Distinción anuncios /no anuncios (en soportes gráficos: periódicos y revistas)
 2. Recortado y recopilación de anuncios.
 3. Clasificación de anuncios según diferentes criterios (destinatarios, extensión, imágenes, logotipos, tipografías, etc.)
 4. Distinción del nombre y la marca (localizar dónde dice cada uno de ellos, listar marcas de cada tipo de producto, etc.)

“Escribimos en el aula, según en qué aula”

Cuando Myriam Nemirovsky nos propone leer su artículo “Escribimos en el aula, según en qué aula” desde el primer momento el texto, totalmente desvelador, me hace reflexionar sobre mi práctica en cuanto a la enseñanza de la escritura.

En primer lugar pone de manifiesto la perspectiva en la que nos situamos para llevar a cabo su enseñanza. Analizando mi práctica me identifiqué con la metodología tradicional “... el trazado y la legibilidad, luego el uso del sistema de escritura convencional y, por último la producción de textos”. Yo con mi alumnado comenzaba haciendo las fichas de grafomotricidad repasando y reproduciendo diferentes trazos una y otra vez. Luego pasaba a presentar una por una las letras y llevaba a cabo ejercicios repetitivos de repasar y escribir la letra y palabras que tuviesen esa letra, sin significado alguno, de manera legible y sin salirse de la pauta. Como señala Nemirovsky en su artículo todos estos ejercicios son meramente motrices y no dejan lugar a la actividad cognitiva ni a la reflexión.

Posteriormente trabajaba el sistema convencional de escritura escribiendo su nombre, el de otras personas, de objetos y frases ya elaboradas cuya finalidad era buscar las letras correctas y escribirlas en su lugar para escribir lo que el dibujo quería decir. Mi intervención en esta fase era ayudarles a buscar la letra correspondiente que en muchas ocasiones acababa por decirles. Con mi intervención, como se pone de manifiesto en el artículo, no favorecía el análisis y la reflexión al no incitar al establecimiento de relaciones, comparación de alternativas, indagaciones, etc.

En cuanto a la producción de textos al trabajar por la metodología de proyectos el alumnado escribía, a su manera dependiendo de la fase en que se encuentren, diferentes textos: lo que quieren aprender, lo que han aprendido, carteles para pedir ayuda, cartas, notas para casa, etc. Yo transcribía pero no tenía claro como intervenir para mejorar dichas producciones. Con los proyectos había empezado a trabajar la escritura con una finalidad social como las notas para la familia, carteles para pedir ayuda en la búsqueda de información para un determinado proyecto, cartas para dar las gracias, etc. En algunas ocasiones, sobre todo en las notas para las familias, los niños y las niñas aportaban sus ideas sobre el texto a escribir, yo lo escribía en la pizarra y ellos y ellas lo copiaban. No me

había planteado partir de estos textos para reflexionar y analizar el sistema convencional de escritura y formar productores de textos interviniendo para favorecer la calidad textual.

La lectura de este artículo ha proporcionado que en mi práctica educativa adopte una nueva perspectiva en la enseñanza de la escritura, favoreciendo en el alumnado la capacidad de producir auténticos textos, propiciando el aprendizaje para conseguirlo, evitando que el alumnado sea mero reproductor y desechando del todo de mis ideas el cómo van a escribir si no conocen las letras. Intento que desde las edades más tempranas sean productores de texto avanzando hacia una adecuada estructura y coherencia, con un léxico adecuado y amplio. Partiendo de la fase en la que cada niño o niña se encuentra provocar el análisis y la reflexión para que vaya adquiriendo el sistema convencional. Iniciando la capacidad de escribir sus propios textos no solo con buena grafía sino con sentido, coherencia y belleza, creando un vínculo de disfrute y evitando el “no sé” ante cualquier propuesta que suponga producir textos.

De vez en cuando vuelvo a releer el artículo para afianzar las líneas de trabajo por las que he optado en cuanto a la enseñanza de la escritura, ya que se ajustan más a la perspectiva co-constructivista en la que yo me baso para llevar a cabo mi práctica educativa.

ANEXO VII

ENTREVISTA A I. L.

- **¿Qué supuso para ti el grupo?**

El poder formar parte de este grupo durante unos cursos ha sido una experiencia altamente gratificante por lo que ha supuesto de formación y de actualización en mi profesión.

- **El pertenecer al seminario, ¿ha provocado cambios en tu manera de enseñar? ¿ha repercutido en la manera de ver al alumnado?**

Pertenecer a este seminario ha sido un punto aparte en mi vida profesional, ya que puedo hablar de un antes y un después. El seminario hizo que me decidiera a emplear otra metodología en la enseñanza y que realizara actividades altamente motivadoras para el alumnado que antes me parecía incompresibles el poderlas llevar a cabo.

- **¿Funciono el grupo de apoyo y sostenimiento para resolver situaciones de enseñanza – aprendizaje creadas en el aula?**

Acudir al seminario fue positivo ya que entré en contacto con profesionales de otros centros, de ambientes diferentes y con problemáticas distintas. Sirvió para animarme ante ciertas dificultades personales, enriqueciéndome con la experiencia de las compañeras las cuales me orientaban como resolver determinadas situaciones que se presentaban a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje.

- **¿Crees que el grupo te ha ayudado a crecer profesionalmente?**

El grupo ha supuesto un cambio positivo en mi manera de enseñar, evitando que caiga en la rutina o monotonía y que continuamente esté actualizándome.

- **Aspectos que destacarías, algún libro, artículo, ponencia, comentario, etc. que recuerdes especialmente y que suscitó en ti un cambio**

Las ponencias de Myriam Nemirovsky me resultaron muy interesantes, ya que no es una visión teórica sino también práctica, ya que era su propia experiencia, influía para hacer “un examen de conciencia” de lo que yo hacía, si era correcto o no.

Entre los libros cabe destacar: “LEER Y ESCRIBIR EL DÍA A DÍA EN LAS AULAS” de Ana Mª Kauffman

- **Cualquier otro aspecto que creas importante y significativo.**

La continuidad del seminario durante unos cursos fue importantísimo porque suponía una actualización continúa.

*INTERVENCIONES DEL MAESTRO PARA CONTRIBUIR AL
AVANCE DEL APRENDIZAJE DEL SISTEMA DE ESCRITURA*

Myriam Nemirovsky

PERÍODO/ETAPA/FASE	CENTRAR EN	EJEMPLO
A) Dibujo=Escritura	Diferenciar Mirar /leer y Escribir / dibujar	Portada de libro Imagen / texto ¿dónde leo?
1º Trazo continuo indiferenciado	Romper el trazo	Con la tarjeta del nombre, notando una a una. Y al escribir.
2º Trazo discontinuo indiferenciado (unidades discretas)	Análisis cualitativo	Detenerse en las diferencias. Inicial del nombre...
3º Trazo discontinuo diferenciado (símil letras sin control de cantidad)	Análisis cuantitativo	Comparar palabras más largas y más cortas. Refl. antes y después de escribir una palabra acerca de cuántas van.
4º Silábico sin VSC MITAOSE (CAPERUCITA ROJA)	Análisis cualitativo	¿Con cuál empieza... ¿Cuál viene ahora... (para el niño es la ca, la pe, la ru, etc.)
5º Silábico con VSC APUITOA (CAPERUCITA ROJA)	Análisis cuantitativo	Letras móviles Comparar con textos impresos Escribir palabras que quedan iguales
6º Silábico-Alfabético DAPLUITAONA (CAPERUCITA ROJA)	Análisis cualitativo	¿Cuál es la...?
7º Alfabético CAPERUZITAROGA (CAPERUCITA ROJA)	Reflexión ortográfica	¿Con cuál va...? Flia. de palabras Función semántica Revisión recíproca Dónde y no cuál Cuál y no dónde Reglas
8º Ortográfico	Es una etapa....	Reflexión ortográfica, búsqueda de fuentes de información