

El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio

The reflexive model in teacher training and narrative thinking: a case study of educational innovation in the Practicum of the School of Teacher Education

Luispe Gutiérrez Cuenca

Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Guipúzcoa. Departamento de Didáctica de la Expresión musical, plástica y corporal. San Sebastián, España.

José Miguel Correa Gorospe

Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Guipúzcoa. Departamento de Didáctica y Organización escolar. San Sebastián, España.

Estitxu Jiménez de Aberasturi Apraiz

Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Guipúzcoa. Departamento de Didáctica de la Expresión musical, plástica y corporal. San Sebastián, España.

Alex Ibáñez Etxeberria

Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Vizcaya. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Bilbao, España.

Resumen

Presentamos en este artículo la experiencia de innovación educativa que un grupo de docentes de la Universidad del País Vasco llevamos realizando durante el último lustro con nuestros alumnos de Magisterio en la asignatura de Practicum II.

Esta experiencia está basada en el modelo reflexivo en la formación de maestros y en la utilización de la narrativa como metodología pedagógica. Así, en primer lugar tratamos de definir nuestra idea de reflexión en la acción a partir de unas características como son la introspección,

la colaboración, el pensamiento crítico y la voluntad de transformación de la escuela. A continuación justificamos desde los autores más representativos del razonamiento narrativo la elección de los relatos etnográficos como el estilo literario que acoge este modelo reflexivo de una manera más ajustada. Finalizamos esta primera parte pasando a describir el contexto donde se produce la experiencia, esto es, el practicum y la situación de aprendizaje que creamos en él.

La segunda parte del artículo se centra en el relato de una experiencia docente y en las conclusiones que hemos extraído de ella. Para ello viajamos a través de la experiencia de una alumna real con un nombre ficticio (Leire), describiendo de una manera etnográfica su proceso (y el nuestro) durante las seis semanas que duró su periodo de prácticas. Ya en las conclusiones resaltamos la actitud indagadora de Leire como causa del deseo de saber en el grupo que, organizado en un foro telemático, promovió un conocimiento local en un proceso colaborativo.

Finalmente, estas conclusiones son discutidas en el último apartado. En él se ponen de manifiesto los peligros y abusos que pueden acontecer en los relatos de experiencias docentes, se debate sobre el aprendizaje en los foros telemáticos y se intenta justificar la elección Leire como protagonista del relato.

Palabras clave: practicum, formación de profesorado, modelo reflexivo, pensamiento narrativo, etnografía, comunidad de aprendizaje, foros telemáticos.

Abstract

In this article we describe the experience of educational innovation that a group of professors at the University of the Basque Country has been developing for the last five years with our students in the School of Teacher Education in the class of Practicum II.

This experience is based on the reflexive model for teacher training and on the usage of narrative as a pedagogical method. Thus, first we try to define our idea of reflection on the action starting out from features such as introspection, collaboration, critical thinking and desire to change the school. Next, with the help of the most representative authors of the narrative reasoning, we justify the choice of the ethnographic stories as a literary style that covers this reflection model more precisely. To end with this first part, we describe the learning context where the experience takes place, that is, the practicum and the learning situation that we create around it.

The second part of the article involves the story of teaching experience and the conclusions drawn thereof. To do so we travel throughout the experience of a real student with a fictitious name (Leire), describing her process in an ethnographical manner, (as well as our process) during the six weeks that her practicum lasted. In the conclusions we propose that the inquisitive attitude of Leire is the cause of the group's desire to find out, which organized in an *e-forum*, created local knowledge in a collaborative process.

Finally, these conclusions are debated in the last section. Here, the dangers and abuses that can appear in the stories of the teaching experiences are singled out. In addition, there is a debate on the learning in *e-forums*, as well as a justification of the choice of Leire as the main character of the story.

Key words: practicum, teacher training, reflexive model, narrative thinking, ethnography, learning community, *e-forums*.

Sobre el modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo

Del modelo reflexivo en la formación (Schön, 1983 y 1998) y particularmente en la formación de maestros (Pollard, 2002) hemos extraído una serie de características que por su pertinencia pasamos a describir:

- Retrospección-introspección: entendiendo por tal el proceso de conexiones que realiza el docente entre lo que vivió como alumno y lo que ahora percibe como profesor (Hernández y Barragán, 1991-92) En efecto, los docentes nos preguntamos muy a menudo qué relación existe entre mi «yo alumno» y mi «yo profesor» y nos enfrentamos a un cúmulo de dilemas cuando nuestra práctica docente contradice la «imagen ideal» de docente que nos hemos ido forjando.
- Actitud crítica: desde la reflexión buscamos desvelar las relaciones sociales en la escuela y la distribución del conocimiento, el poder o el género, lo que Tyack y Tobin (1994) llamaron «La Gramática de la Escuela».
- Colaboración: entre los docentes para formar comunidades de aprendizaje en las que los educadores hacen su trabajo y al mismo tiempo lo estudian en compañía de otros (Lieberman y Miller, 1999).
- Transformación: de una realidad que se resiste a mudarse a la vez que retrata y manifiesta sus malestares. Autoras como Cochram-Smith y Lytle (2003) nos hablan de una «actitud indagadora» del profesor cuando se plantea preguntas como: «¿Qué estoy tratando de hacer que suceda aquí? ¿Cómo conectan mis esfuerzos como profesor individual con los de la comunidad y con planteamientos más amplios de cambio escolar y social.» (p. 73).

En resumen, para nosotros el modelo reflexivo en la formación de maestros debe favorecer una actitud indagadora en el futuro profesor que le lleve desde procesos introspectivos sobre su propia escolarización pretérita y su actual práctica docente, a impulsar comunidades de aprendizaje que, desde una perspectiva crítica, den cuenta de la realidad de su escuela con una manifiesta voluntad de cambio.

Paralelamente, este modelo reflexivo de formación de maestros necesita de una forma literaria que acoja su esencia y a sus actores. Para Bruner (1997) el pensamiento narrativo nos ayuda a dar sentido a nuestra vida y a los sucesos en los que estamos implicados cuando con éstos componemos relatos. Con los relatos comunicamos quiénes somos, qué hacemos, cómo nos sentimos y por qué seguimos cierto curso de acción y no otro (Mc Ewan y Egan, 1998). Bolívar, por su parte, afirma que «la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas.» (2002, p. 7). También para nosotros la forma narrativa bien a través de las biografías, autobiografías, relatos de experiencias docentes o incidentes críticos, etc., es la que mejor responde a las necesidades de este modelo de formación.

Además, siguiendo a Gudmundsdottir (1998), la acción escolar relatada de manera intencionada puede ser un dispositivo poderoso a través del cual el maestro produce saber pedagógico, erigiéndose de esta manera como constructor de dicho saber. Para que esto se produzca Clandinin y Connelly (1995) afirman que es importante que el relato cumpla con una serie de condiciones como claridad, verosimilitud y transferibilidad (p. 31), además de su plausibilidad, es decir, un relato «que tiende a sonar a verdadero» (p. 35) Pero, ante todo, una buena narración es una llamada a la participación de un otro por lo que los relatos deben de ser leídos y vividos vicariamente por otras personas (Lieberman y Wood, 2003).

En cuanto a qué tipo de saber produce la narratividad es preciso tener en cuenta que «no se trata de conocimiento que conduzca a la predicción y control de la experiencia humana; en su lugar genera conocimiento que profundiza e incrementa la comprensión de la experiencia humana» (Polkinghorne, 1988, p. 159). También Bolívar (2002), alude al significante «comprender» frente a «explicar por relaciones causa-efecto, la experiencia vivida y narrada» (p. 6). Podríamos decir que es un saber que identifica problemas, sin resolverlos. Pero es un saber, que como dice el pedagogo francés Philippe Meirieu (1998, p. 92), «el práctico de la educación reconoce como propio, porque se reencuentra en él y ve reflejada la dificultad de su tarea».

Lo que el relato de experiencias de aula puede lograr, y es uno de sus objetivos, es la transformación del autor y de su hábitat. Estos «acontecimientos críticos» (Woods, 1998) marcan el hacer y el pensamiento del maestro quien, preocupado por unos hechos meditados y relatados a otros, va explorando sus imágenes, sus acciones y, en consecuencia, su manera de concebir la educación (Bruner, 2003; Cochran-Smith y Lytle, 2003).

El contexto: el Practicum y nuestro programa

En nuestra escuela de Magisterio los maestros en prácticas asisten durante seis semanas (Practicum II) a un centro escolar y, tradicionalmente, van realizando una memoria de prácticas que recoge su vivencia. Mientras dura este periodo se reúnen en una o dos ocasiones con el tutor en la Universidad donde se informa de lo realizado hasta el momento.

A nuestro modo de entender este modelo adolece de estímulos significativos para el alumnado. Ya en el Practicum I (cuatro semanas) lo han experimentado y la memoria que han tenido que realizar no difiere radicalmente con la que deberán confeccionar ahora.

Por todo lo anterior diseñamos un modelo de formación basado en la reflexión y el pensamiento narrativo y que incorporaba dispositivos tecnológicos que favorecían el proceso de interacción entre los profesores en prácticas. Entre los elementos narrativos de nuestro programa queremos hacer referencia a los recuerdos autobiográficos y a los relatos de experiencia docente por su relación con el caso que exponemos a continuación.

Los recuerdos autobiográficos son el salto al pasado que hacen los maestros en prácticas para identificar a un profesor o profesora que haya marcado de alguna manera su futuro profesional o vital. Para Hernández y Barragán (1991-92) «utilizar la autobiografía como recurso de formación supone una toma de conciencia de unos hechos, de unas experiencias imaginadas, para mostrarlas con voluntad reflexiva y tratar de descubrir posibles vías de explicación de la propia actitud ante la enseñanza y ante el futuro papel como profesores desde la visión que se tiene ahora como estudiantes.» (Hernández F y Barragán J. M., 1991-92, p. 95).

Desde esta perspectiva, los recuerdos autobiográficos suponen una reflexión sobre las marcas que quedaron de la escolaridad y una brújula para el modelo de profesor que anhelan ser.

Por otro lado, cuando los alumnos están en el centro escolar, les pedimos que relaten en un foro que hemos dispuesto en la plataforma *Moodle*, algo de la realidad del aula que les haya llamado la atención, que les haya hecho reflexionar y que sirva de excusa para abrir un debate con el resto del grupo.

Una vez escrito el relato de experiencia de aula, el resto de compañeros y tutores, comprometidos en un foro virtual asincrónico, vamos haciendo nuestras sus aportaciones al relato. Finalmente aquel que escribió su experiencia es también el encargado de cerrarla en una reflexión escrita que recoge las colaboraciones de los participantes.

Entendemos este proceso como una excelente oportunidad para los docentes de vernos a nosotros sí mismos dentro de las historias que contamos a la vez que recibimos el *feedback* del resto del grupo convertido en audiencia participante. Además el hecho de escribir, tanto el relato como las aportaciones, nos obliga a «parar la acción» (Richert, 2003) con lo que podemos reflexionar y dar sentido a nuestra práctica.

Para Conle (2003) el impacto más importante sucede durante los momentos en los que una narrativa es leída. Es entonces donde, a menudo, sucede eso que esta misma autora (1996) llamó «resonancia». El relato de uno suscita el «yo también» del otro, resultando de esta manera un «encuentro narrativo» que aumenta la competencia interpretativa de los participantes y deriva, en consecuencia, en un aprendizaje situado en la práctica. Y es, además, social y distribuido ya que los profesores-autores que escriben sus relatos asumen que tendrán por oyentes a sus colegas neófitos (Lieberman y Wood, 2003).

Relato etnográfico del caso de Leire

Leire es una maestra en prácticas que está terminando la titulación de Educación Infantil. Tiene un cierto recorrido anterior en la Universidad: es licenciada en Ciencias de la Información y hace unos años terminó la diplomatura de Maestro Especialista en Idioma Extranjero. En este momento está realizando sus prácticas en la escuela donde ella trabaja como profesora de inglés.

En su relato autobiográfico, Leire nos habla de Amaia, una maestra que marcó su escolaridad: «Nos trataba como a personas ya medio adultas y no como a mocosos revoltosos y holgazanes. Esto es lo que yo admiraba en Amaia».

Pero no es solo el respeto lo que destaca Leire de Amaia: «nos daba historia y hacía de esta asignatura algo especial: Napoleón parecía en su boca mucho más atractivo que en el libro» Leire une este ir más allá del libro de texto con un recuerdo de su antigua profesora: «En nuestros libros no aparece esto que os voy a contar: ¿veis esos montes que tenemos ahí enfrente? Se llaman Intxorta y Elgeta. En esos montes muchos de nuestros abuelos pelearon contra el general Mola». «Yo no me acuerdo qué recogí de aquella lección pero sí recuerdo que cuando llegué a casa fui donde estaba mi abuelo y le pregunté por ese general Mola: la cara de mi abuelo se mudó de color».

Y Leire concluye: «Amaia me enseñó que fuera de los libros también existía el mundo»

Vemos pues cómo el respeto para con los alumnos y la preocupación porque el libro de texto no cierre el discurso del maestro son los ejes en los que se mueve Leire en su «ideal de docente».

En su narración personal también Leire se refiere, en primer lugar, a la tutora: «me ha encantado la tutora que he tenido al lado, trataba a los niños como a personas, les hacía preguntas y propuestas, según la situación, y también sabía poner límites», muestra de que el rasgo del respeto hacia los alumnos que ella había apuntado en sus recuerdos autobiográficos se ve personificado en la tutora actual.

Más adelante, nos cuenta las idas y venidas de un niño de cinco años, Mikel, quien cada vez que puede elegir el rincón donde moverse en el aula, elige el rincón del juego simbólico donde se disfraza de mujer con vestidos y zapatos de tacón; donde se embaraza y tiene un niño al que pasea y da de comer, etc. Hasta aquí nada se le hace excesivamente raro a Leire pero una curiosa conversación entre Mikel y Aida, una niña de cinco años, le llamó poderosamente la atención:

—¡Tú Mikel no eres chica! -le decía Aida.

—¡Yo soy chica! -le responde Mikel.

—¡Qué no! -Aida como sorprendida- ¡Tú eres chico!

—Yo seré lo que quiera ser- le responde Mikel enfadado.

—Andereño¹ -me llama Aida- a que Mikel es chico...

Y termina afirmando: «Yo no supe ni responder ni reaccionar adecuadamente».

Lo comenta, en primer lugar, con la tutora: «He hablado con la tutora y no le ha dado ninguna importancia».

⁽¹⁾ Andereño: señorita en euskera, maestra por extensión.

Sin embargo Leire se siente inquieta. Es curiosa su primera afirmación: «que yo sepa no lo hemos estudiado en la Universidad» y, en consecuencia, empieza a indagar por su cuenta: «he empezado a buscar información y he recogido un artículo de Félix López, doctor en la Universidad de Salamanca, que habla de la identidad y de los roles sexuales...» Aunque ella tiene claro lo que quiere debatir: «...yo quiero centrar mi caso en el tema de la identidad sexual, es decir en cómo un niño o una niña se da cuenta de que es chico o chica».

En su relato presenta otros datos: «empecé a fijarme en el lenguaje de Mikel y comprobé que muchas veces utilizaba nosotras en lugar de nosotros». Todo esto le produce cierta turbación y plantea en el foro sus preocupaciones:

- *¿Estamos preparados los adultos ante una situación como ésta?*
- *Los alumnos saben ser muy crueles con sus iguales (no en este caso, todavía en educación infantil) pero ¿en tercero de primaria? ¿En sexto? ¿Tendría que haber un proyecto a medio plazo?*
- *Y los padres ¿están preparados? Pero sobre todo, ¿están preparados la escuela y los profesores?*

La mayoría de las respuestas que recibe Leire en el foro vienen a reconocer que la sociedad, y por lo tanto la escuela, los profesores y los padres, no saben colocarse debidamente en situaciones como la que nos ocupa:

- «A mi parecer, la clave está en la sociedad... La escuela como parte de esta sociedad no está preparada para dar respuesta...» (María).
- Alguna compañera la intenta tranquilizar y le da alguna pista por dónde seguir: «nosotros como maestros no podemos ser expertos en todo, para eso están los especialistas de los centros, no podemos pensar que nosotros podemos arreglarlo todo... ahora bien, podemos preguntarle al orientador del centro o a algún psicólogo externo» (Erika).
- Leire responde una a una las aportaciones que hacen sus colegas y, además, sigue indagando en el tema que le ocupa. Así en una respuesta a Erika menciona: «Hoy he leído un artículo de un profesor de la Complutense acerca de los roles e identidades sexuales en Educación Infantil, aunque se centraba en los roles que adoptaban afirmando que, en muchas ocasiones, lo hacían bajo presión de sus compañeros y compañeras de aula».

Por otro lado, el tutor de Leire en la Universidad, consciente de su desconocimiento sobre el tema planteado, consulta con una colega de la Universidad, psicóloga

psicoanalista, quien le sugiere una serie de cuestiones que son reenviadas a Leire. Ésta agradece la intervención de esta profesora «invitada» al foro e inmediatamente da cuenta de estas referencias al resto de participantes. Entre las indicaciones recibidas, Leire señala las siguientes:

- Que como profesores tendríamos que cuestionar los significantes identidad, papel, género y fijarnos en las «identificaciones» que hace Mikel. Para esto será preciso ver qué referente ha tomado Mikel, con quién se identifica y por qué. Ya una compañera de Leire había apuntado en esta dirección: «cuando somos pequeños la adoración hacia la madre es extraordinaria... podemos pensar que Mikel quisiera ser como ella... además, habría que saber si la madre de Mikel está ahora o ha estado hace poco embarazada...» (Clara).
- Que convendría trabajar sobre la frase de Mikel: «yo seré lo que quiera ser» por la omnipotencia que encierra en este caso. Para ello propone la pregunta «¿quién dice que podemos ser lo que queremos?» o «¿a quién le has oído eso?» para de esta manera averiguar quién es para el niño «Ese Omnipotente» de su entorno y poder ir, a partir de sus respuestas, sugiriéndole que no siempre se puede ser lo que se quiere. Que aunque se puede jugar a ser chica sin serlo, y es perfectamente lícito, serlo en la realidad escapa a nuestro dominio.

Al final de la semana Leire hace un resumen de todas las aportaciones recibidas cerrando de esta manera su foro. En total han sido quince intervenciones de las que siete han sido de la propia Leire.

Conclusiones del caso de Leire

- En primer lugar es manifiesta la actitud indagadora desarrollada por Leire y el resto del grupo a lo largo del Practicum. Desde un primer momento, Leire plantea su ignorancia ante un problema extraído de la incertidumbre a la que diariamente someten los alumnos a los profesores en las escuelas. Pero la ignorancia de Leire resulta en este caso una «ignorancia productiva» pues provoca en ella y en el resto del grupo, tutor incluido, un deseo de saber algo más acerca de cómo los niños juegan con las identificaciones para ir construyendo su identidad.

- En segundo lugar, podemos afirmar que Leire ha estado construyendo a lo largo de su experiencia un conocimiento localizado en la práctica (Cochran y Lytle, 2003) en el que ha buscado (indagado) teorías y orientaciones que le ayudaran a ella y al resto a situarse de una mejor manera ante el tema tratado. De esta búsqueda, y gracias al proceso de participación social (resto del grupo, tutor, profesora invitada), ha devenido un aprendizaje que Seely Brown & Duguid (2000) denominaron aprendizaje situado.
- En tercer lugar, las estrategias desarrolladas por Leire durante el Practicum han sido también estrategias reflexivas e inmediatamente compartidas. No olvidemos que Leire empieza preguntándose: ¿Qué hago? ¿Cómo respondo en esta situación? ¿Quién sabe de esto? etc., para, en cuanto tiene algún nuevo dato (artículos, opiniones de sus iguales, de la profesora invitada) ponerlo en circulación. Todo esto está muy en consonancia con lo que el desarrollo profesional debería ser según autores como Shön (1983, 1998), Pollard (2002) o Shulman y Shulman (2004) para quienes es indispensable buscar estrategias que ayuden a los profesores a aprender de su acción docente y de las acciones docentes de los demás
- Finalmente no podemos dejar de lado el papel que ha jugado la tecnología en el proceso. Nos interesaba elegir ajustadamente la herramienta a utilizar. Recordemos que durante el Practicum cada alumno está en un centro diferente (normalmente en poblaciones distantes entre sí) y ha sido gracias al foro virtual que estos maestros en prácticas y el tutor han podido estar en comunicación. Nuestra decisión por un entorno virtual de aprendizaje (*Moodle*) ha posibilitado la interacción entre los componentes del grupo. A esta misma conclusión llegan Marcelo y Perera (2007) en una investigación en la que analizan los procesos de comunicación asincrónica en foros de *e-learning* «hemos encontrado que cuando al alumnado se le permite tomar la palabra sin tener que pedir autorización, se incrementa significativamente el número y también la calidad de sus intervenciones» (p. 422).

Discusión de los resultados y limitaciones de la experiencia

Hemos presentado esta experiencia innovadora y hemos extraído de ella conclusiones todas ellas positivas. No obstante queremos precisar una serie de cuestiones que pensamos hay que tener en cuenta:

- Sobre la pertinencia de los foros asincrónicos hemos citado un estudio de Marcelo y Perera. En este mismo estudio los autores reconocen que la investigación sobre el aprendizaje en contextos virtuales está en su infancia por lo que «hace falta indagar acerca de la propia naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje online: cómo se produce, qué mecanismos los dirigen, cómo poder promoverlo y evaluarlo» (p. 425). No ha sido nuestra intención laurear las plataformas virtuales de aprendizaje pues entendemos que éstas están superadas, entre otros motivos, a la participación y la calidad de las aportaciones –tutor incluido–, cuestiones éstas que no tienen garantía de serlo, por lo que habría que analizar en cada caso qué procesos se dan.
- Acerca de los relatos de experiencia docente hemos de admitir también que no es una metodología exenta de peligros y abusos. Autores como Clandinin y Connelly (1995) advierten que «en ocasiones la falsedad puede sustituir al significado y a la verdad narrativa utilizando los mismos criterios que produjeron significatividad, valor e intención» (p.43). Por otro lado, existe el peligro de que el narrador, incluso inconscientemente, tienda a que en su relato «todo cuadre y acabe bien». Es cierto, no hay certificación alguna de la veracidad del relato y tan solo nos podemos orientar, como dicen estos autores, con que «suene a verdadero» a la vez que animar a los narradores a explorar un «yo crítico» con su propio relato.
- Por último, se nos puede echar en cara la falta de representatividad de la protagonista del relato en nuestra experiencia. En efecto, Leire, licenciada en Ciencias de la Información, diplomada en la titulación de Maestra en Lengua Extranjera y maestra en ejercicio, no es el arquetipo de alumno de nuestra escuela de Magisterio. No obstante lo anterior, coincidimos con Bolívar (2002) cuando escribe que «el modo narrativo de conocimiento parte de que las acciones humanas son únicas y no repetibles...», «...el razonamiento narrativo funciona por medio de una colección de casos individuales en que de uno se pasa a otro, y no de un caso a la generalización» (p. 10-11). Además y en nuestro caso concreto, pensamos que el «incidente crítico» que supuso para Leire el punto de partida de su relato lo hubiera supuesto, incluso en mayor grado, también para cualquier maestro en prácticas. Acaso se puede discutir si el nivel de indagación mostrado por Leire es habitual en los maestros en prácticas. Ante esto nosotros nos alineamos con Cochran-Smith y Lytle, (2003) cuando mantienen que la indagación no es proporcional a los años de experiencia docente y sí una actitud a impulsar desde la misma escuela.

Hasta aquí esta experiencia. De lo que hemos concluido y discutido se puede colegir que los relatos de aula pueden ser, habrá que ver caso por caso, una importante fuente de aprendizaje si es que logran provocar procesos reflexivos, de búsqueda de información y de interacción en el colectivo participante.

Referencias bibliográficas

- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- COCHRAN-SMITH, M. Y LYTLE, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una posición indagadora. En A. LIEBERMAN, Y L. MILLER, *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 67-75). Barcelona: Octaedro.
- CONLE, C. (1996). Resonance in preservice teacher inquiry. *American Educational Research Journal*, 33(2), 297-325.
- (2003). An Anatomy of Narrative Curricula. *Educational Researcher*, 32, (3), 3-15.
- CONNELLY, F. M. Y CLANDININ, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En LARROSA Y OTROS, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- GUDMUNSDOTTIR, S. (1998). La narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. Mc EWAN Y K. EGAN, K., *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu
- HERNÁNDEZ, F. Y BARRAGÁN, J. M. (1991-92). La autobiografía en la formación de los profesores de Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 4, 95-102.
- LIEBERMAN, A. & MILLER, L. (1999). *Teachers transforming their world and their work*. New York: Teachers College Press.
- LIEBERMAN, A. Y WOOD, D. (2003). Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizaje. En A. LIEBERMAN Y L. MILLER, *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 200-223). Barcelona: Octaedro.
- MARCELO, C. Y PERERA, V.H. (2007). Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación* 343, 381-429.
- Mc EWAN, H. Y EGAN, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- POLKINGHORNE, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: State University of New York Press.
- POLLARD, (2002). *Reflective Teaching*. London: Continuum.
- RICHERT, A. (2003). La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto. En A. LIEBERMAN, Y L. MILLER, *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 193-208). Barcelona: Octaedro.
- SEELY BROWN, J. & DUGUID, P. (2000). *The social life of Information*. Boston: Harvard Business School Press.
- SCHÖN, D. A. (1983). Teaching artistry through reflection-in-action. En *Educating the reflective practitioner (San Francisco)*, 22-40.
- (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- SHULMAN, L. S. & SHULMAN, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies* 36, 2, 257-271.
- TYACK, D., & TOBIN, W. (1994). The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31, 3, 453-479.
- WOODS, P (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

Fuentes electrónicas

- BOLÍVAR, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado el 27 de octubre de 2008, de: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol-4no1/contenido-bolivar.html>

Dirección de contacto: Luispe Gutiérrez Cuenca. Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Guipúzcoa. Departamento de Didáctica de la Expresión musical, plástica y corporal. Plaza de Oñati, 3. 20018 San Sebastián, España. E-mail: luispe.gutierrez@ehu.es