



La reflexión sobre narrativa como medio para conocer y evaluar el desarrollo profesional de docentes

Francisco Javier Lozano Bernal

María del Carmen Morón Monge

Universidad de Huelva

Fecha de recepción: 02-07-2009

Fecha de aceptación: 15-09-2008

Resumen

En el presente artículo se ofrece un ejemplo práctico de estudio de producciones escritas mediante el método de análisis propuesto por Labov (1972), enmarcado en la metodología de análisis hermenéutico-narrativa, concretamente en el análisis narrativo propiamente dicho. Este análisis se ofrece como sistema de autoevaluación de docentes, con el fin de orientar los procesos de reflexión y mejora profesional.

Palabras clave: análisis narrativo, desarrollo profesional

Summary

In this essay we set a practical example from research based on written productions through the method of analysis set out by Labov (1972). This method is involved in the methodology of hermeneutic-narrative analysis, specifically in the narrative analysis itself. This analysis is offered as a way of self-evaluation for teachers in order to guide them in the process of deliberation and personal improvement.

Keywords: narrative analysis, professional development

1. Introducción

En el desarrollo profesional de los docentes, la reflexión se constituye como un pilar fundamental en la mejora de la práctica cotidiana del profesor/a. De hecho, para Carrillo *et al.*, (2007), apunta que el desarrollo profesional se sustenta sobre tres pilares básicos: reflexión, práctica y apoyo teórico, pudiéndose añadir un cuarto pilar: el aprendizaje compartido con otros compañeros. Teniendo esto en cuenta, el *análisis de narrativas* se convierte en un método importante para la reflexión pedagógica, tanto individual como compartida, influyendo por tanto en dos de los cuatro pilares básicos del Desarrollo Profesional que se han citado antes.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas viene a inscribirse en el campo educativo como una estrategia de investigación cualitativa, interpretativa y narrativa. Ésta busca reconstruir, documentar, tensionar y criticar los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que docentes y educadores construyen, reconstruyen y negocian en torno a sus mundos escolares. Cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas o compañeros acerca de sus propias prácticas educativas y de formación.

Por tanto, se configura como un instrumento de evaluación y auto evaluación del docente. Para ello, plantea otras modalidades de trabajo pedagógico que se orientan a brindar no sólo la posibilidad de anticipar, sino también de volver sobre lo hecho. Al tiempo que analiza lo vivido y cargado de sentido a ras de la experiencia escolar, por medio de la escritura, la lectura, la conversación y el debate entre pares. A través de ellas, los procesos de documentación narrativa llevados a cabo de forma colaborativa por docentes e investigadores, se presentan como vías válidas para la reformulación, la ampliación y la transformación de la propia práctica pedagógica. Lo cual permite incursionar en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito ni dicho (Suárez, 2005).

Los procesos guiados o autorregulados de documentación narrativa de experiencias, prácticas y saberes escolares, que tienen como productos privilegiados a los relatos pedagógicos escritos con las palabras y sentidos de los docentes, constituyen una redefinición radical de los modos de conocer e investigar. Al tiempo que proponen una alternativa para la formación inicial, continua y el desarrollo profesional entre docentes a través de la autoevaluación de la práctica educativa e incluso de sus conocimientos.

Al estimular entre los docentes procesos de escritura, lectura, conversación, reflexión e interpretación pedagógicas en torno a los relatos de sus propias experiencias pedagógicas, se espera no sólo acopiar y difundir un *corpus* de documentos distintos a los habituales, sino también hacer posibles experiencias de formación horizontal entre pares. De esta manera se contribuye a la mejora y a la transformación democrática de las prácticas pedagógicas de la escuela y de las instituciones, al tiempo que modifica los trayectos formadores de los docentes. Como indica Suárez (2005):

“La articulación de procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas con las prácticas de formación y desarrollo profesional de docentes, puede colaborar en la recuperación, registro, sistematización, análisis, interpretación, crítica y mejoramiento de saberes, prácticas y experiencias pedagógicas, tanto de los formadores de docentes como de los maestros y profesores de centros educativos y culturales con los que establecen intercambios. También pretende colaborar en la difusión pública y especializada de las experiencias de formación e investigación a partir de la realización de ateneos de docentes escritores de relatos pedagógicos y de la edición y publicación de documentos pedagógicos y otros materiales producidos en estas u otras instancias de intercambio y comunicación entre docentes”.

2. La narrativa: conceptos, fundamentación y aplicaciones

El análisis de la narrativa se inserta dentro del desarrollo profesional de los docentes, como apuntábamos en el apartado anterior. Nos parece interesante incidir en este concepto, ya que nos permitirá contextualizar todo el proceso de exploración y síntesis de la narrativa que se estudia en el presente trabajo.

Por tanto, entendemos el desarrollo profesional como: *una línea de investigación del desarrollo del profesor, contempla al profesor como un aprendiz adulto, cuyo*



desarrollo es el resultado de cambios de su estructura cognitiva pasando de ser menos a más maduro (Brown y Berko, 1992 En: Climent y Carrillo (2008)).

Esto supone entender que la práctica docente es un ejercicio abierto y flexible que permite incorporar los cambios que se van sucediendo en el aula como *sistema*, en el cual concurren una serie de agentes (alumnado-profesor), interrelacionado por los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, es una reflexión crítica de su propio ejercicio, el cual incluye:

- la toma de conciencia de sus concepciones
- de su actuación
- de la manera de entender su profesión
- de su conocimiento y de sus necesidades
- cuestionamiento continuo de su práctica (Climent y Carrillo, 2008)

En este proceso existe una pieza clave, que es el armazón de la práctica profesional, se trata de conocimiento del profesor, constituido como una realidad compleja, como indican Ball et al., (2007), compuesta por una serie de dominios del conocimiento del contenido (*content knowledge*) y conocimiento pedagógico del contenido (*Pedagogical content*). Como recoge el siguiente diagrama el conocimiento del profesor, es una realidad altamente complicada (Figura.1).

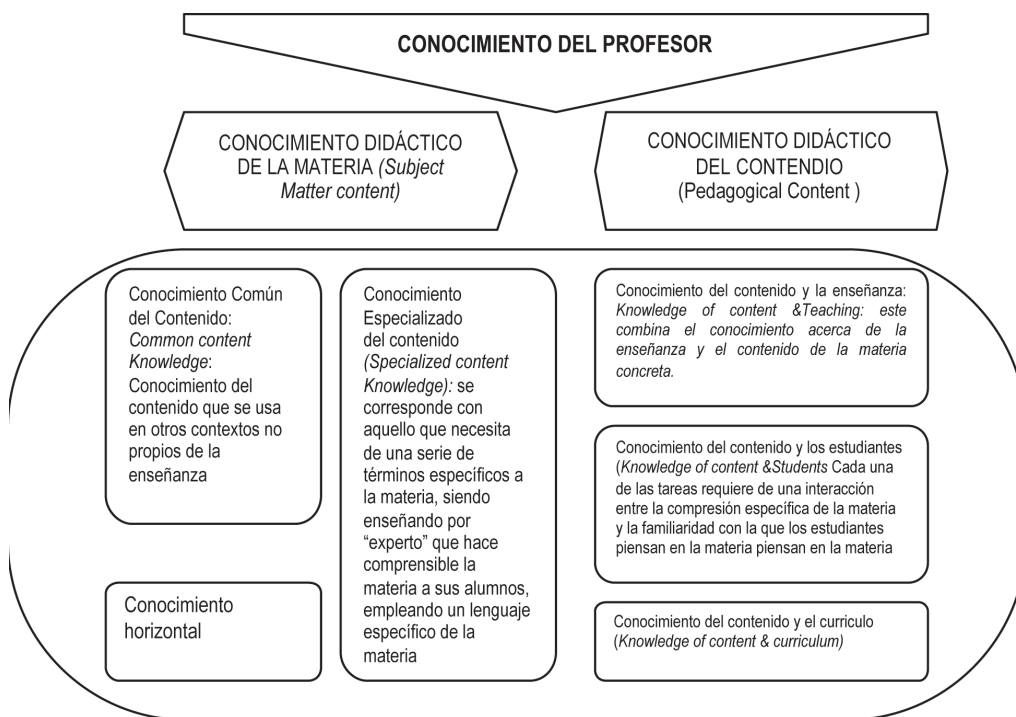


Figura 1: Elementos que componen el conocimiento del Profesor. Fuente: Ball et al., (2007)

De otro lado, Connelly y Clandinin, 1995 (en Bolívar et al, 2001) siguiendo esta idea apuntan que el conocimiento profesional del profesor, se considera como un *territorio*, siendo éste un *espacio intermedio* entre el conocimiento práctico personal y el conocimiento profesional, en el cual se suceden a lo largo del tiempo, en distintos espacios, gentes, sucesos etc.

Por tanto, la comprensión y el análisis del conocimiento profesional, tienen un carácter *vivencial* y *biográfico*, y es a través del análisis del currículum del

profesor como se puede realizar una aproximación más o menos ajustada a dicho conocimiento. Este enfoque, además se vincula al concepto de curriculum, entendido como el curso de la vida. Este hecho parte de una reconceptualización de la noción de curriculum, desde los años setenta bajo el movimiento denominado pensamiento del profesor. (*Teaching Thinking*, Yinger & Clark, 1998, en Bolívar *et al* 2001).

Dicho aspecto es importante, ya que nos permite enlazar con las *narrativas* como medio, para el estudio del curriculum, siendo el sujeto de estudio el profesor (Cladinin y Connelly, 1990; en Bolívar *et al*, 2001). Su labor docente, la enseñanza sería una “*narrativa-acción*”, en donde las formas de trabajar, de hacer, son relatadas con carácter retrospectivo y compartido con los investigadores. Esta perspectiva se vincula con el auge de la reflexión en el desarrollo profesional individual, llevado a cabo mediante estudios autobiográficos.

La narrativa es definida por Bruner (1988), como una forma de construir la realidad, siendo una construcción social. Desde otro punto de vista, Connelly y Cladinin (1995), indican que; *entendemos que la narrativa es tanto el “fenómeno” que se investiga como el método de investigación*. En palabras de Ricoer (1995) la narrativa es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido.

Siendo aplicada desde un triple sentido, por estos mismos autores:

- 1- Fenómeno que se investiga: la narrativa como forma de reconstruir y analizar.
- 2- Método de investigación: forma de reconstruir y analizar
- 3- Desde el uso que se puede hacer de la narrativa, con fines diferentes, como forma de educación moral o de evaluación moral.

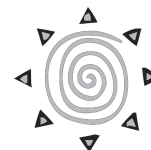
La investigación en narrativa comprende la autobiografía, biografía, historia oral, historia de vida, diarios y cualquier otra forma de reflexión oral o escrita.

En cuanto a la metodología empleada en el análisis de la narrativa, se puede abordar desde un punto de vista *tradicional positivista*, en el que se distancia investigador y objeto investigado, presuponiendo que a mayor despersonalización existe un mayor incremento de objetividad. Y desde el punto de vista de la *investigación hermenéutico-narrativa*, que niega el supuesto de objetividad de la perspectiva tradicional: los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad. Así mismo, en la investigación narrativa propiamente dicha encontramos dos subtipos:

- *Análisis paradigmático de datos narrativos* - (también conocido como “cualitativo”) realiza el análisis en función de tipologías paradigmáticas, taxonomías o categorías, para llegar a determinadas generalizaciones del grupo estudiado.
- *Análisis narrativo, propiamente dicho* - supone la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torna significativos los datos. No se buscan elementos comunes, sino elementos singulares que configuran la historia.

Esta investigación en narrativa tiene un *punto* claramente subjetivo, siendo de gran interés como manifiesta Van Manen, (1994) (en Bolívar, 2002), *ya que permite volver a las experiencias significativas como método que puede tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal, es una nueva forma de investigación científica humanizada expresada bajo la narrativa y la biografía*.

Estas referencias a la subjetividad, y a la *cientificidad* del método narrativo, están vinculados al debate establecido entre el paradigma lógico-científico y el modo narrativo, donde se cuestiona la validez de este último. En el presenta trabajo, no vamos a abordar dicha problemática, estaremos más cerca de una



vía *intermedia* que estarían más en la línea de las reflexiones sobre el análisis de la narrativas, expuestas por Geertz (1994) (en Bolívar, A. 2002): *se trata de reorganizar las categorías de un modo tal que puedan divulgarse más allá de los contextos en los que se gestaron y adquirieron sentido originalmente con el fin de encontrar afinidades y señalar diferencias.*

En este sentido, en el presente trabajo se emplea el análisis de la narrativa según el método de Labov y Waletzky (1967) el cual ha generado un grupo de categorías o subunidades de estudio de la narración. Dicha metodología proceden del campo de la sociolingüística, si bien ha tenido una amplia difusión y uso dentro de las Ciencias Sociales especialmente dentro de la Didáctica de las Ciencias (Reis, 2008, Bolívar, 2002), para conocer y evaluar las representaciones y concepciones, de profesores y el alumnado.

El modelo sociolingüístico de Labov y Waletzky (1967, 1997), considera la narrativa como un modelo de recapitulación de experiencias del pasado, en donde hay una relación entre una secuencia verbal de cláusulas con una secuencia de eventos.

Si bien, no se trata de una mera secuenciación de eventos en el tiempo sino que también permite inferir una relación causal o temática de los mismos. En este sentido Bamberg, 1997 y Sánchez, 1992 (en Jiménez, 2006) indicaron que este discurso narrativo tienen un ordenamiento interno, una coherencia vinculada a la forma o manera de percibir el mundo y sus relaciones, en definitiva denotan que existe una estructura.

Derivado de este aspecto, Labov y Waletzky (1967, 1997), señalan que la narración tiene dos importantes funciones que a su vez sirven para su análisis: *función referencial*, la cual proporciona el *contexto* en el cual se suceden los eventos, remitiéndonos a la forma de organizar la información de una manera aceptable, esta propiedad viene dada por el orden temporal de los eventos. Esta función de referencia, también es designada por Bruner, 1996 (en Shiro, 2000), como *paisaje de la acción*.

En cuanto a la segunda de las funciones, se trata de la *función expresiva*, sirviendo para expresar *actitudes del narrador*, es de carácter evaluativo ya que manifiesta los motivos y las reacciones de los personajes y el narrador. Por tanto, manifiestan el sentido de la historia. En los términos de Bruner (1996) esta función será denominada como *paisaje de la conciencia*.

Asimismo, la estructura narrativa emerge dependiendo de la manera en la que se interrelacionan ambas funciones (Jiménez, 2006).

Labov y Waletzky (1967) presentan una estructura básica para una narrativa formal, como un modelo que está compuesto por seis *unidades* ordenadas: *resumen*, *orientación*, *acción que complica*, *evaluación*, *resolución* y *coda* opcionalmente. Dichas unidades ocupan una posición característica dentro de la narración; el *resumen*, cuando está, aparece al inicio de la narración y la *coda* al final. *La acción que complica o complicación*, precede a la *resolución* y la *orientación* (aunque no necesariamente) precede a la *acción que complica* y a la *resolución*.

Por tanto, existen determinados componentes que van a ser imprescindibles para que una cadena de enunciados pueda ser identificada como una *narración*.

En este sentido, *la acción que complica* está conformada por eventos organizados en un eje temporal que se constituye como el armazón narrativo, expresando la secuencia de lo que ya sucedió. Si bien esta acción, tiene lo que Peterson y Mc Cabe, 1983 (en Jiménez, 2006), han calificado como de *high point*, punto culminante del proceso que se relata, siendo identificado por la suspensión de la acción, llegando los eventos a su máximo desarrollo.

En cuanto a la *resolución*, se refiere a lo que aconteció desde la perspectiva de un personaje, afectado por los cambios que genera la *acción que complica*.

La *orientación*, indica al lector quienes son los personajes de la historia, dónde y cuándo suceden los eventos narrativos. Sirve de antesala para conocer al receptor de la narración, aquella información relevante sobre la historia.

El *resumen* y la *coda* son opcionales a la estructura narrativa. Así el resumen consta de una información inicial breve que se amplía durante la narración, pudiéndose ser el título del relato. Por último, *la coda* es un comentario final que relaciona la narración con el presente.

Hemos llegado a la elección de dicho método tras una reflexión de la que se han extraído las siguientes conclusiones:

- Las investigaciones en educación se han alejado de la perspectiva tradicional positivista por considerar que las investigaciones educativas no pueden generalizarse, ya que cada estudio se realiza sobre una población concreta y en un momento espacio-temporal determinado.
- El método de Labov es sencillo, de manera que nos permite analizar las narrativas bajo directrices que ya han sido claramente definidas y fáciles de identificar en los diferentes textos.

En el próximo apartado veremos la aplicación de dicho método sobre una narrativa.

3. Ejemplificación práctica

En una clase de una asignatura de un postgrado, la profesora le pide a sus alumnos que realicen una narrativa acerca de su desarrollo como profesionales de la enseñanza. De entre ellas se ha extraído al azar la siguiente narrativa, cuyo texto ofrecemos de forma íntegra, que pasamos a analizar siguiendo los pasos propuestos por Labov.

“En la última clase cada uno de nosotros definió qué era para él/ella de Desarrollo Profesional (DP), llegando prácticamente al acuerdo de que nuestro DP es la confluencia de nuestra formación previa y de la realidad social del alumnado con el que debemos ponerla en práctica, participando en ello, por tanto, nuestros estudios, nuestra disposición a enseñar, las características socio-culturales de nuestros alumnos/as, los recursos educativos con los que contamos...”

Asumiendo esto, debemos ahora hablar acerca de nuestro DP. Teniendo en cuenta mi escasa experiencia laboral en el campo educativo, no me queda más remedio que centrarme en mi DP desde la perspectiva de mi formación.

Es evidente que para poder desarrollar una labor es necesario adquirir los conocimientos necesarios que te capaciten para ello. La docencia no es menos. Yo diría que precisa de una mayor formación previa que cualquier otro campo, si no ¿por qué nos quejamos los diplomados en magisterio de que en tres años no aprendemos nada?. ¿Por qué es tan criticado y calificado como ineficaz e insuficiente el Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) para los licenciados?. La práctica educativa requiere de una serie de conocimientos, habilidades, estrategias, etcétera, en las que se nos intenta formar desde el comienzo de nuestros estudios universitarios, pero, como hemos dicho en la definición anterior, en nuestro DP intervienen también factores sociales e individuales de nuestros alumnos y alumnas y debemos tener en cuenta que cada niño/niña es distinto y por tanto un ser único e irrepetible que requiere de un trato y una intervención distintos a los de los demás.

Es imposible que en tres años de carrera, que son los que tienen mis estudios (que hasta ahora no he mencionado cuales son: Maestro de Educación Especial), se nos enseñe a tratar a cada uno de los alumnos que vamos a encontrar a lo largo de nuestra vida como docentes. Primero porque ni en cien años sería posible y



segundo porque muchos de ellos/as aún no han nacido. Esta situación se intenta subsanar impartiéndonos asignaturas en las que se nos presentan infinidad de modelos teóricos que se complementan con unos escasos tres meses de prácticas en centros educativos, debiendo acordarnos durante esas prácticas de aquello que nos dijeron cada uno de nuestros profesores/as en sus respectivas asignaturas. Imposible.

Recordando y abogando por el, tan discutido en la pasada sesión, Modelo Científico de enseñanza- aprendizaje, pregunto ¿por qué no se nos aumenta el número de horas de prácticas de las asignaturas? ¿Por qué no se nos presentan realidades en vez de modelos? Me refiero con ello a que en Educación Especial tenemos una buena cantidad de asignaturas dedicadas a definir teóricamente al alumnado con necesidades educativas especiales en sus diferentes vertientes, yo diría que hay una por cada tipo de discapacidad, más las que se refieren a las teorías educativas, la didáctica, etcétera, pero la realidad es que en ninguna de ellas se nos ha llevado a ver al alumnado con síndrome de tal o parálisis tipo cual. No tenemos la oportunidad de hablar con ellos y mucho menos de convivir con ellos, con lo que no sabemos las dificultades reales que tienen para desenvolverse cada día en un centro educativo. Sólo tenemos teorías, con lo que nuestro DP se ve mermado por una carencia de experiencias directas con las personas con las que debemos intervenir en nuestro futuro profesional y sólo es corregida, esta carencia, por la iniciativa vocacional de algunas personas a través de actividades de voluntariado.

En definitiva, nuestro DP durante nuestra etapa de formación no es tan completo como nos gustaría y como requiere la compleja actividad que desempeñamos. Pero debemos tener en cuenta que nunca podrá ser tan completo que llegue un día en el que de forma definitiva, no necesitemos aprender ni aprender a hacer nada nuevo, porque nuestro objeto de intervención: las personas, están en continuo proceso de transformación y evolución, con lo que no nos queda otra salida que abogar por una formación continua y complementaria (cursos, masteres, segundas titulaciones...) que haga posible un creciente Desarrollo Profesional de calidad.”

4. Análisis de la narrativa

Para proporcionar una mayor comprensión del análisis la narrativa propuesta, se ha considerado apropiado ofrecer una secuencia de párrafos/frases de la narrativa, en cursiva, señalando a continuación la parte a la que corresponden según el método de Labov (resumen, orientación, complicación...). Así como de una explicación de por qué se asigna esa determinada clasificación al párrafo/frase en concreto. Siguiendo el citado método de Labov, se han diferenciado las siguientes partes en la narrativa que ofrecemos.

“En la última clase cada uno de nosotros definió qué era para él/ella de Desarrollo Profesional (DP), llegando prácticamente al acuerdo de que nuestro DP es la confluencia de nuestra formación previa y de la realidad social del alumnado con el que debemos ponerla en práctica, participando en ello, por tanto, nuestros estudios, nuestra disposición a enseñar, las características socio-culturales de nuestros alumnos/as, los recursos educativos con los que contamos...”

Orientación (O₁): En este párrafo se nos sitúa la acción de la que parte la narrativa. Orienta, por tanto, los antecedentes que dan sentido a la elaboración del documento que ahora analizamos. Supone la contextualización del pensamiento y de las ideas en torno al concepto de Desarrollo Profesional.

“Asumiendo esto, debemos ahora hablar acerca de nuestro DP. Teniendo en cuenta mi escasa experiencia laboral en el campo educativo, no me queda más remedio que centrarme en mi DP desde la perspectiva de mi formación.”

Resumen (Re₁): Aquí, el maestro novel nos frece un sumario de la sustancia de la narrativa, es decir, presenta una síntesis del tema que va a tratar. De alguna forma es una justificación o la *premisa previa* sobre la cual basará la fundamentación de la narrativa.

“Es evidente que para poder desarrollar una labor es necesario adquirir los conocimientos necesarios que te capaciten para ello. La docencia no es menos. Yo diría que precisa de una mayor formación previa que cualquier otro campo, si no...”

Orientación (O₂): En éste fragmento de la narrativa, el maestro novel nos orienta sobre las acciones que, aunque influyen un posterior problema (carencias formativas del profesorado), son externas a la problemática en sí, ya que escribe acerca de la necesidad de conocimiento del contenido para desarrollar una labor. En este párrafo se refuerza la primera orientación (O₁), de alguna manera vuelva a justificar su posicionamiento respecto al tema.

...¿por qué nos quejamos los diplomados en magisterio de que en tres años no aprendemos nada? ¿Por qué es tan criticado y calificado como ineficaz e insuficiente el Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) para los licenciados?...

Complicación de la acción (C.A.₁): En éste fragmento se realizan preguntas acerca de una situación-problema de los/las docentes (las carencias formativas). Podemos identificarlo como expresiones evaluativas (Shiro, 2000), puesto que pone de relieve las emociones y el punto de vista del narrador. En este caso, el problema está formulado de manera negativa, con lo cual existe un posicionamiento que denominaremos de consolidado respecto a la formación de maestros.

“La práctica educativa requiere de una serie de conocimientos, habilidades, estrategias, etcétera, en las que se nos intenta formar desde el comienzo de nuestros estudios universitarios, pero, como hemos dicho en la definición anterior, en nuestro DP intervienen también factores sociales e individuales de nuestros alumnos y alumnas y debemos tener en cuenta que cada niño/niña es distinto y por tanto un ser único e irrepetible que requiere de un trato y una intervención distintos a los de los demás.

Evaluación (E₁): Aquí, el maestro novel, intenta dar significado y sentido a la acción; es decir, analiza las causas de esa carencia formativa para ofrecer después una solución de carácter genérico, ya que no se aportan medidas o recursos específicos para subsanar el problema.



Es imposible que en tres años de carrera, que son los que tienen mis estudios (que hasta ahora no he mencionado cuales son: Maestro de Educación Especial), se nos enseñe a tratar a cada uno de los alumnos que vamos a encontrar a lo largo de nuestra vida como docentes. Primero porque ni en cien años sería posible y segundo porque muchos de ellos/as aún no han nacido.”

Complicación de la acción (C.A.₂): supone una nueva complicación de la acción. Con ella, el maestro novel rompe con la forma tradicional que se usa, desde la educación formal universitaria, para solucionar la falta de formación del profesorado, negando la efectividad de esas medidas y, por consiguiente, complicando nuevamente la acción. Esta vuelta a la acción, se explica porque la solución a la cuestión anterior es insuficiente o algo vaga para solventar este problema.

“Esta situación se intenta subsanar impartiéndonos asignaturas en las que se nos presentan infinidad de modelos teóricos que se complementan con unos escasos tres meses de prácticas en centros educativos, debiendo acordarnos durante esas prácticas de aquello que nos dijeron cada uno de nuestros profesores/as en sus respectivas asignaturas.”

Resolución (Rs₁): En éste párrafo, nos propone la solución que actualmente se da a la situación-problema descrita en el párrafo anterior. Esta solución, no parte de una propuesta del narrador, sino que procede de otros, siendo una salida parcial a la dificultad.

“Recordando y abogando por el, tan discutido en la pasada sesión, Modelo Científico de enseñanza- aprendizaje, pregunto...”

Orientación (O₃): Con esta frase, el maestro novel nos orienta acerca del marco conceptual en el cual se enmarcan las cuestiones que plantea seguidamente. Esta orientación se vincula a la nueva complicación de la acción, sirviendo de antesala para plantear otra faceta en torno al mismo problema.(CA₃)

“... ¿por qué no se nos aumenta el número de horas de prácticas de las asignaturas? ¿Por qué no se nos presentan realidades en vez de modelos?”

Complicación de la acción y resolución (C.A.₃ + Rs₂): Aunque parezca contradictorio que se puedan aunar ambas posibilidades en una misma frase, ésta es un claro ejemplo de que es posible. Las preguntas lanzadas suponen una nueva complicación de la acción: el maestro se pregunta porqué no se aumenta el número de prácticas y se presentan realidades en vez de modelos. No obstante, considero estas preguntas también como resolución al observar que el maestro novel las plantea a modo de queja ante la pasividad de las administraciones educativas acerca de unos aspectos que podrían dar solución a la falta de formación del profesorado.

“...Me refiero con ello a que en Educación Especial tenemos una buena cantidad de asignaturas dedicadas a definir teóricamente al alumnado con necesidades educativas especiales en sus diferentes vertientes, yo diría que hay una por cada tipo de discapacidad, más las que se refieren a las teorías educativas, la didáctica, etcétera...”

Orientación (O₄): En ésta sección, el maestro novel evalúa el estado actual de los estudios de Maestro de Educación Especial. Se vuelve a contextualizar una situación para dar paso a otra nueva problemática (C.A. ₄).

“... pero la realidad es que en ninguna de ellas se nos ha llevado a ver al alumnado con síndrome de tal o parálisis tipo cual. No tenemos la oportunidad de hablar con ellos y mucho menos de convivir con ellos, con lo que no sabemos las dificultades reales que tienen para desenvolverse cada día en un centro educativo. Sólo tenemos teorías, con lo que nuestro DP se ve mermado por una carencia de experiencias directas con las personas con las que debemos intervenir en nuestro futuro profesional...”

Complicación de la acción (C.A. ₄): El maestro novel nos muestra, de nuevo, los problemas de sus estudios de magisterio, concretamente aquellos que se derivan de la falta de contacto con la realidad.

Resolución: Aquí, se nos plantea la solución que el propio maestro en formación da, dentro de sus propias posibilidades, a la problemática planteada. R₃

“... y sólo es corregida, esta carencia, por la iniciativa vocacional de algunas personas a través de actividades de voluntariado.”

En definitiva, nuestro DP durante nuestra etapa de formación no es tan completo como nos gustaría y como requiere la compleja actividad que desempeñamos. Pero debemos tener en cuenta que nunca podrá ser tan completo que llegue un día en el que de forma definitiva, no necesitemos aprender ni aprender a hacer nada nuevo, porque nuestro objeto de intervención: las personas, están en continuo proceso de transformación y evolución, con lo que no nos queda otra salida que abogar por una formación continua y complementaria (cursos, masteres, segundas titulaciones...) que haga posible un creciente Desarrollo Profesional de calidad.

Coda: Se retoma la problemática inicial para el presente. Comienza con una especie de resumen-evaluación de la problemática planteada (problemas en el DP a causa de las carencias formativas del profesorado desde el punto de vista de la formación inicial) para terminar con una reflexión, que se parece más a una resolución, en la que no sólo se plantea la solución presente a la problemática, sino también la que se da en un futuro cercano. Cd

6. Algunas conclusiones

La narrativa anterior lejos de ser un relato sencillo, muestra una realidad altamente compleja. Su análisis mediante el método Labov y Waletzky (1967),



junto con el examen que hemos realizado en el gráfico 2, nos permite inferir las siguientes conclusiones.

Primeramente que existe un núcleo central (problema central) de cuál se pueden inferir distintas facetas o aristas que pueden desglosarse, en subunidades o fases para su análisis.

Otra de las conclusiones sería; la existencia de una secuencia de hechos que se suceden en el tiempo, agrupados en tres fases del relato. Ya que a pesar de ser un relato único se pueden detectar tres momentos, cuyos puntos culmen (*high point*) se caracterizan por la aparición de un problema o acción que complica (ver gráfico 2).

Ésta acción que complica versa sobre lo mismo, la formación del profesorado (Maestro de Educación Especial), ya que los distintos hitos que la componen (CA_1 , CA_2 , CA_3 y CA_4) se corresponde con las distintas facetas o cuestiones particulares en torno al mismo núcleo del problema (Fase I, II, III).

La problemática general, no se solventa a pesar de las propuestas (Rs_1 , Rs_2 y Rs_3) que se realizan para los distintos problemas, ya que tienen un carácter parcial o bien el origen de las mismas procede de otros agentes ajenos a la narración (administraciones e instituciones), y por tanto el narrador no hace suyas.

Seguidamente, la *coda* parece funcionar a modo de reflexión final, donde se apunta que la cuestión en torno a la formación del profesorado, no está cerrada, con lo cual las posibles soluciones para mejorarla no terminan de estar claras.

Asimismo este tipo de análisis ha dejado patente la *función referencial* del relato, como el conjunto de sucesos que ocurren en tiempo, y que aquí está ejemplificada con la sucesión de fases, cuyo núcleo central se localiza en torno a en las distintas Acciones que Complican.

Estas fases están interconectadas entre sí; la *primera* fase es bastante singular, ya que constan de dos acciones que complican (CA_1 y CA_2), que vienen a describir el mismo problema, la insuficiente formación inicial del maestro y del licenciado, que viene vinculada en parte a la duración de los estudios. Entre medio existe una evaluación (E_1), que sin embargo es insuficiente, ya que a través de la CA_2 , se vuelve a incidir en la misma problemática al estar insuficientemente descrita en CA_1 . Esta primera fase termina con una primera resolución (Rs_1).

La *segunda* fase comienza con una orientación (O_3), que sirve de antesala para plantear la siguiente cuestión, en torno a la formación, pero esta vez relacionada con el número de horas para la formación (CA_3). En definitiva otro aspecto más sobre la formación del profesorado. Está formulada como preguntas, siendo la segunda de éstas preguntas, una posible solución al problema (Rs_2).

Por último, la *tercera* fase comienza con una orientación (O_4), que sirve de interfase con la etapa anterior, se contextualiza una situación particular que es la de Maestro de Educación Especial. Con ello, se entra en la última acción que complica (CA_4), recogiendo la confrontación entre la teoría y la práctica, y la necesidad de aumentar las experiencias directas para la formación del profesorado. Esta situación podría solventarse mediante la apuesta por la formación vocacional nacida directamente del docente (Rs_3).

Finalmente la *coda*, recoge todo el proceso a modo de síntesis, donde se concluye que es necesaria la formación continua, a través de otras vías como cursos especialización, maestrías etc, que ayuden al docente, maestro a suplir sus carencias formativas y desarrollo profesional.

Este análisis desgranado del relato pone en evidencia otras de las funciones de la narrativa y es su *función expresiva*, o *evaluativa*, que nos permite entrever los conceptos, percepciones y motivaciones en este caso de maestros/as de Educación

Especial. Asimismo, nos lleva a inferir las dificultades y carencias que en este caso perciben los maestros en relación a su formación; duración de los estudios, equilibrio entre teoría y práctica, validez y aplicabilidad de modelos etc.

7. Consideraciones finales

Si revisamos la bibliografía existente acerca del análisis de narrativas observaremos que las narrativas que se nos ofrecen suelen presentar situaciones-problema concretos acerca de la práctica educativa, ya sean de maestros/as noveles o en prácticas, como el caso de Sofía¹ que podemos encontrar en Galvão, C. y Reis, P. (2002), o bien de profesores/as más experimentados/as, como podemos ver en el caso de la narrativa de María Angélica Ricci² (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006). Sin embargo, en el caso que hemos analizado, no se analiza ninguna problemática concreta de la práctica docente de un maestro, sino que consiste en una reflexión acerca del estado actual de la formación inicial del profesorado.

En ocasiones se nos citan ejemplos de los problemas que conllevan las carencias formativas de los docentes pero en ningún momento supone una situación cotidiana de la actividad de aula. Esto no resta validez a la narrativa que abordamos para que sea analizada por el método de Labov. Mediante dicho método analizamos una narrativa teniendo en cuenta la subjetividad del narrador, identificamos las partes correspondientes y las comentamos, pero en ningún momento se nos obliga a restringir el análisis a narrativas sobre situaciones de aula; además, la narrativa que abordamos nos ofrece una interesante visión sobre la opinión de los estudiantes para maestro/a y los/las maestros/as noveles que nos invita a reflexionar acerca de la importancia de las narrativas en la formación inicial del profesorado.

Con el fin de destacar la importancia de las narrativas en la educación, citamos las siguientes palabras de Suárez (2005): *“Los procesos guiados o autorregulados de documentación narrativa de experiencias, prácticas y saberes escolares (...) constituyen una redefinición radical de los modos de conocer e investigar, al tiempo que proponen una alternativa para la formación inicial, continua y el desarrollo profesional entre docentes. La articulación de procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas con las prácticas de formación y desarrollo profesional de docentes, puede colaborar en la recuperación, registro, sistematización, análisis, interpretación, crítica y mejoramiento de saberes, prácticas y experiencias pedagógicas, tanto de los formadores de docentes como de los maestros y profesores de centros educativos y culturales con los que establecen intercambios.”*

Desde el análisis de la narrativa que nos ocupa, la reflexión a la que nos invita no es otra que la necesidad de modificar el sistema de formación inicial del profesorado debido a una serie de deficiencias que el estudiante para maestro nos enumera. Teniendo esto en cuenta, dicha narrativa es importante para la formación inicial del profesorado desde dos vías diferentes:

La reflexión consecuencia del análisis narrativo es un proceso de investigación científica que enriquece el ejercicio profesional y en el que el futuro profesorado debe ser instruido desde el inicio de su formación.

La crítica realizada por el maestro novel sobre las carencias formativas del Magisterio en España supone la base para investigar si se trata de una reflexión compartida por un número suficientemente amplio de estudiantes para profesor como para realizar una modificación de los planes de estudio.

En definitiva, el análisis de narrativas en educación es un método que nos invita a reflexionar sobre nuestra práctica educativa, nuestro desarrollo profesional, nuestra formación inicial y continua, en resumidas cuentas es un método que nos



invita a la *reflexión* y a la *autoevaluación*, lo que en esencia es la base de todo cambio y desarrollo y así lo ven los diferentes autores que hemos citado en el presente texto.

Notas

¹ El caso de Sofía se enmarca en una investigación acerca del conocimiento profesional del profesorado. En él nos encontramos ante una estudiante para maestra que debe enfrentarse a las situaciones propias de aula mientras realiza sus prácticas en un centro educativo. Podemos encontrarlo en GALVÃO, C. Y REIS, P. (2002). Un olhar sobre o conhecimento profissional dos professores: O estágio de Sofia. *Revista de Educação*, 11(2), 165-178.

² Ricci es una profesora experta que desarrolla su labor en una localidad de Argentina. En su narrativa nos muestra los problemas a los que se enfrentó al intentar usar la radio como propuesta alternativa para el abordaje diferente de las disciplinas, así como las soluciones propuestas. Podemos encontrarla en MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN. (2006). *Docentes escritores: experiencias rurales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Referencias bibliográficas

- Ball, B.L ; Thames, M.H. & Phelps, G. (2007). Content knowledge for teaching: what makes it special?. *Journal of teacher education*, 15 august.
- Bolívar, A (2002). “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-boliva.html>.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación Biográfica-Narrativa en Educación: Enfoque y Metodología*. Madrid: Colección Aula Abierta.
- Carrillo, J.; Climent, N.; Contreras, L. C. y Muñoz-Catalán, M. C. (2007). Un modelo cognitivo para interpretar el desarrollo profesional de los profesores de matemáticas. Ejemplificación en un entorno colaborativo. *Enseñanza de las Ciencias*, 25 (1), pp. 33-44.
- Carter, K. (1993). “The place of story in the study of teaching and teacher education”. *Educational Researcher*, 22 (1), pp. 5-12 y 18.
- Climent, N. (2008). *El Desarrollo Profesional del Maestro de Primaria respecto de la Enseñanza de la Matemática*. Documento Interno. Master IEAC.
- Climent, N. y Carrillo, J. (2008). *El desarrollo profesional como práctica reflexiva: una conceptualización a partir de estudio de caso de una maestra respecto de la enseñanza de la matemática*. Documento Interno. Master IEAC.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En Larrosa, J. y Otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Chamberlayne, P., Wengraf, T. & Bornat, J. (2000). *The turn of biographical methods in social science. Comparative issues and examples*. London: Routledge
- Elbaz, F. (1991). Research on teachers’ knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (1), pp. 1-19.

- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica* (Escritos esenciales, III). Barcelona: Paidós.
- Galvão, C. y Reis, P. (2002). Un olhar sobre o conhecimento profissional dos professores: O estágio de Sofia. *Revista de Educação*, 11(2), pp. 165-178.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia, University of Pennsylvania.
- Labov, W y Waletzky, J. (1967/1997): Narrative Analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7 (1-4), pp. 3-38 (Trabajo Original publicado en 1967)
- Miles, M. y Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. Beverly Hills, Sage.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2006). *Docentes escritores: experiencias rurales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY, State University of New York Press.
- Reis, P. (2008). Narrativas en Educación. *Ponencia del Master en Investigación de la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales Sociales y Matemáticas*. 31 de enero y 1 de febrero de 2008. Huelva.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración: Vol. I; Configuración del tiempo; Vol. II, Configuración del tiempo en el relato de ficción; Vol. III, El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- Jiménez, TH. (2006). La narración infantil. Un estudio en niños de Ecuación Básica. *Revista de Investigación*. n. 60, pp. 157-174.
- Shiro, M. (2000). "Diferencias sociales en la construcción del yo y del otro: expresiones evaluativas". I Simposio Internacional de Análisis del Discurso y Lengua. Capítulo 6 (1303 -1315). Madrid: Ed. Visor.
- Suarez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de maestros*. Buenos Aires: MECyT / OEA.

Francisco Javier Lozano Bernal
javier_lobe@hotmail.com

María del Carmen Morón Monge
maykamonge@yahoo.es
Universidad de Huelva.
Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía.