



LA BIOGRAFÍA ESCOLAR EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES INICIALES. APORTES DE UN ESTUDIO INTERPRETATIVO

Branda, Silvia

CIMED/ UNMdP

branda.silvia@gmail.com

Resumen: Esta presentación se gesta en el marco de mi tesis doctoral Enseñanzas que dejan huellas: la biografía escolar en las prácticas profesionales. Un estudio interpretativo en los estudiantes de Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se trata de una investigación de corte cualitativo que adopta un enfoque interpretativo. Para explorar las huellas docentes en toda su variedad y complejidad, adoptamos una perspectiva narrativa que nos brinda una forma de co-construir la realidad desde las experiencias entendidas como un relato. Es así que mediante el análisis de los textos de campo la narrativa ofrece una particular reconstrucción de la experiencia, a partir de un proceso reflexivo que resignifica lo sucedido y vivido. La investigación arroja tres grandes aportes que develaremos en esta comunicación: al campo disciplinar, la narrativa como proceso reflexivo y metodológicos en torno a la investigación interpretativa y biográfico narrativa que develaremos en esta comunicación.

Palabras clave: huellas docentes; biografía escolar; investigación narrativa; aportes

Introducción

Desde segundo año del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, los estudiantes realizan observaciones y prácticas iniciales en diferentes instituciones educativas. Éstas concluyen en la asignatura Residencia Docente II. En ocasiones, los vemos llegar a las escuelas con incertidumbre, temerosos, ansiosos y con muchos interrogantes. Carta de presentación en mano, se contactan con el docente a cargo del curso asignado. Algunos lo invaden a preguntas, otros, simplemente se sientan y observan, cada uno con su estilo, su personalidad, sus expectativas y ansiedades observan, luego enseñan. Pero todos llegan con una “mochila” cargada de recuerdos que, de alguna manera, condicionan la observación y la práctica misma y los llevan a orientar la mirada y el sentir hacia esa compleja realidad que es la situación de las prácticas.

Esta mochila es la que, con el generoso aporte de cada uno de los residentes que participaron de esta investigación, abrimos y exploramos para alcanzar nuestro objetivo: interpretar, a partir de las biografías escolares de los alumnos del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, las enseñanzas que dejaron su huella y se manifiestan presentes en las prácticas pre-profesionales. Para ello debimos primero, identificar en la práctica inicial de los residentes las enseñanzas que dejaron sus trazas en su trayectoria escolar; luego, indagar a través de sus relatos, cómo se manifiestan estas enseñanzas en su propia práctica; finalmente analizar, a través de las observaciones de clases y documental, la impronta que deja la biografía escolar de los estudiantes del profesorado en sus prácticas iniciales. El proceso de análisis arrojó tres grandes aportes: metodológico, al campo disciplinar y de la narrativa como proceso reflexivo.

Aportes metodológicos en torno a la investigación interpretativa y biográfico-narrativa

En esta investigación confeccionamos y utilizamos ocho instrumentos que compusieron los textos de campo: relatos escritos (RE), entrevistas biográficas (EB), grupos focales (GF), entrevistas flash (EF), registro etnográfico (RET), diarios (DC) y planes de clases (PC) e informes finales (IF). Los cinco primeros fueron los que buscaron el relato de los residentes; los tres restantes formaron parte del análisis de documentos que sumó información a la brindada en el relato directo de los practicantes. Asimismo, una vez finalizado el trabajo de campo, las desgrabaciones de las entrevistas y la reconstrucción de cada una de las historias co-compuestas, se inició un diálogo con cada uno de los participantes por medio de correo electrónico. Esto nos permitió, por un lado, validar las historias y por el otro agregar más información mediante nuevas preguntas realizadas a los participantes. El trabajo con los ocho instrumentos sumados al diálogo vía correo electrónico tuvo un doble rol: nos brindó la información que necesitábamos para concretar el objetivo de esta investigación y promovió la reflexión permanente de los residentes, mediante preguntas y re preguntas en busca de ahondar en la información.

El espacio de reflexión logrado con los residentes a través de los distintos textos de campo, específicamente, los cinco primeros y el diálogo por correo electrónico, ubicaron en un lugar central a los alumnos de las residencias, sus experiencias, su saber práctico y sus narraciones. Creemos que, mediante el uso y desarrollo de dispositivos formativos centrados en la escritura, lectura y reflexión, podemos contribuir al fortalecimiento y mejoramiento de la formación inicial o de grado de futuros profesores de inglés. Esto es, a partir de las narrativas como saberes fuertes (Sanjurjo, 2002) que, internalizados en las

experiencias como alumnos se convierten en aprendizajes porque vuelven y se hacen acto al momento de enseñar.

Por medio de la reflexión, tanto escrita como oral, los practicantes advirtieron la necesidad de revisar los aprendizajes, ponerlos en tensión, tomar distancia de las situaciones y contextualizarlas. Al trabajar con las biografías escolares de los participantes, logramos que noten la impronta que éstas dejaron en su formación, en la manera de pensar y resolver situaciones en la práctica. Tanto la escritura como la verbalización de sus experiencias previas constituyeron dispositivos metacognitivos que les permitieron reconocer las huellas del pasado. Al recorrer las distintas experiencias pudimos observar que el trayecto recorrido en la escuela por estos futuros docentes constituye un etapa formativa de mucha relevancia y su abordaje resulta sumamente fructífero para entender la práctica profesional y, por qué no, mejorarla.

Aportes al campo disciplinar

Nos encontramos con mochilas cargadas con distintos “elementos”, unos compartidos con sus pares residentes y otros, únicos. Primero, revelamos que algunos alumnos comenzaron el Profesorado de Inglés estimulados por su vocación docente y por el placer que les provocaba la lengua inglesa. La conjugación de estos dos sentires los condujo a la elección de su carrera. También develamos que otros residentes no tenían intenciones de ser Profesores de Inglés; comenzaron sus estudios por distintos motivos, pero el denominador común fue el gusto por el inglés. Sin embargo, en la medida que fueron cursando las asignaturas del Área de Formación Docente, se encontraron con la práctica misma y descubrieron que disfrutaban enseñar: estar en contacto con los alumnos, saborear el vínculo que se genera con ellos, observar el avance y la motivación de los estudiantes. Su autoimagen como profesores se afianzó: la docencia les aportó sentido a su vida ya que entendieron la educación como un servicio que podían ofrecer al otro.

De esta manera, y a partir de estas dos grandes conceptualizaciones iniciales, nos sumergimos más profundamente en la biografía escolar de los residentes para encontrar rasgos valiosos de buena enseñanza que ellos pudieran recordar de sus docentes. Así llegamos a la actitud docente, que a su vez nos abrió un abanico más amplio: la actitud afectiva y la actitud intelectual. Finalmente, el abanico terminó de desplegarse para develar los rasgos docentes relacionados con las decisiones pedagógicas y didácticas que aquellos toman y que luego adquieren forma de buena enseñanza.

Es así como la investigación devela cinco “elementos” que estaban en la mochila de los residentes y que transformamos en conceptualizaciones con la intención de mostrar a los docentes el poderoso efecto que produce su propia práctica en la de los futuros profesores: dejan huellas marcadas a fuego que, en ocasiones, atraviesan la vida misma. Estas conceptualizaciones son el corazón de la tesis y sus mayores aportes al campo disciplinar. Creemos que pueden contribuir no solamente a la formación de los futuros profesores de inglés, sino que hay rasgos que pueden ser compartidos con todos los profesorados.

Respecto a la actitud afectiva hemos revelado las siguientes trazas: crear lazos afectivos y una buena relación con los alumnos; generar bienestar mediante un clima cordial y tranquilo que haga sentir cómodos a los estudiantes; brindar afecto; valorar y respetar a los alumnos; responder de forma suave y amena; acercarse al alumno en el orden personal; ser generosos al compartir incondicionalmente sus saberes; estar disponible para sus alumnos aún fuera del horario de clases; compartir sabios consejos, tanto personales como académicos; ser dulce y alegre.

En cuanto a la actitud intelectual podemos recuperar: lograr una relación flexible y abierta en la clase; alentar a los alumnos a seguir adelante y a superarse; promover la reflexión y el pensamiento crítico; contagiar entusiasmo; lograr una clase tranquila, relajada pero activa; demostrar pasión por la enseñanza y por la disciplina, inspirar una actitud positiva hacia el aprendizaje; incentivar el deseo por aprender; acompañar al alumno en el proceso de aprendizaje acercándose a ellos y guiándolos; demostrar interés por el progreso de los estudiantes; motivar el aprendizaje (por ejemplo, ofreciendo textos de interés); involucrar a los alumnos activamente en la clase; ser provocadores, llevar al estudiante más allá de sus límites; desafiar intelectualmente a la clase promoviendo el pensamiento crítico; exigir; incitar a sobrepasar obstáculos para seguir adelante; asumir responsabilidad y compromiso con su clase; enseñar con pasión y dedicación; tener capacidad para involucrar los intereses de los estudiantes; generar un espacio donde se espera que el alumno ponga mucho de sí mismo; procurar una atmósfera de respeto y valoración del aporte del estudiante.

En referencia a las decisiones pedagógicas y didácticas conceptualizamos los siguientes atributos: ofrecer variedad de textos reales (no adaptados para la enseñanza); promover un entorno de aprendizaje crítico y natural; utilizar canciones y películas como recurso didáctico; ofrecer ejercitación variada y novedosa; recuperar los temas estudiados en clases anteriores; usar el humor como recurso didáctico; alentar a los alumnos a buscar información actualizada y situada en problemas reales para realizar proyectos; brindar

actividades que desafíen intelectualmente al alumno; proveer feedback positivo a los alumnos; reparar actividades novedosas, actuales, relacionadas con la vida de los estudiantes que provoquen sentimientos de alegría y empatía, o un interés genuino; tratar temas de interés que promuevan el debate; propiciar la creatividad y la expresión cada estudiante.

Luego de la inmersión recursiva en los textos de campo sostenemos, sin duda alguna, que los alumnos del Profesorado de Inglés se constituyeron desde las experiencias protagonizadas a lo largo de sus vidas, entre las cuales el paso por las distintas instituciones educativas es parte de uno de los sucesos tal vez más extenso y de mayor permanencia. Las vivencias en cada biografía no son asépticas sino que van dejando trazas que luego se manifiestan tomando forma de creencias y valoraciones acerca de la realidad en que se inscriben moldeando así la práctica docente.

Propusimos a los residentes narrar en sus propias vivencias, cuestiones que surgen desde el quehacer cotidiano. El acto de contar alguna experiencia de su biografía escolar alienta a los practicantes a buscar en sus recuerdos para realizar una elaboración personal en la que deben tomar una posición y contarlo desde su yo y al hacerlo se reconocen a sí mismos en aquello que están contando (Alliaud, 2010). Las narraciones así entendidas, más que prescribir cómo deben actuar los docentes, inspiran cursos de acción, abren interrogantes y promueven respuestas variadas; provocan, sorprenden e intrigan; nos dejan pensando, tanto a quien las narran como a quien las escuchan o leen. De esta manera, para quienes eligen el Profesorado de Inglés como actividad profesional, las biografías escolares constituyen una mochila de experiencias listas para usar al momento de resignificar y de poner en práctica la formación recibida. Estas experiencias van cobrando vida y se traducen en actitudes y supuestos a partir de los cuales los practicantes reacomodan sus decisiones en el aula y fuera de ella.

Los docentes son artífices o artesanos (Branda, 2015) de su propio trabajo. Es en situación y con otros como se construye su labor, artesanalmente y con el deseo de hacerlo bien; influyen y accionan porque esa es su responsabilidad y obligación; admiten los límites y efectos de esa influencia y de la transformación de los alumnos (Alliaud, 2017). La biografía escolar como paso por la escuela representa para los futuros profesores un torrente de experiencias personales que necesitamos considerar al momento de definir su formación profesional. El peso de estas experiencias radica en el hecho de que se han impregnado a lo largo del tiempo y en distintas etapas de la vida, dejando por su paso, marcas a fuego.

Aportes de la narrativa como proceso reflexivo

En todos los capítulos de la tesis abordamos la narrativa desde distintos terrenos, sustentándola con la teoría que la enmarca. Nos aproximaremos a ella ahora desde su lugar como proceso reflexivo, es decir, la “narrativa reflexiva” (Caporossi, 2009; Connelly y Clandinin, 1990), de esta manera nos reencontramos con las palabras de Bolívar:

[la narrativa] supone un proceso reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido los acontecimientos y experiencias que han jalonado la vida. La propia identidad personal se configura en dicho proceso de interpretación constructiva del sentido de la vida (dar significado, identificar influencias, interpretar la experiencia) (Bolívar et al., 2001: 159).

Me permitiré ahora y desde mi lugar como investigadora, concentrarme en la narrativa como proceso reflexivo. Narrar en el sentido de presentar de nuevo, conlleva una huella en la memoria. Es la palabra la que interviene en el ordenamiento de las trazas al contar una historia. Desde esta perspectiva, la narrativa en un sentido reflexivo como narrar-se, estaría aludiendo al yo que recoge esa huella y la relata. El narrador ofrece así su propia identidad y permanencia en el tiempo, aún desde discontinuidades (Edelstein, 2015). Es a partir de contar nuestras propias historias, de seleccionar lo que en ella nos pasa y de los sentidos que les asignamos, que construimos nuestra identidad y profesionalidad en el tiempo. Así, aprender a mirar, a nombrar, a juzgar, impulsa a configurar formas de autogobierno, a un actuar sobre uno mismo desde un conjunto de relaciones a partir de la experiencia de sí.

La narrativa es la creación de significado en retrospectiva, es una manera de configurar u ordenar la experiencia pasada, a la vez que se comprenden las acciones propias y ajenas. Se organizan sucesos y objetos en un marco que los resignifica y en ocasiones se logran ver las consecuencias de las acciones y acontecimientos en el tiempo. La narración de las biografías escolares provocó en los residentes que participaron en esta investigación, un espacio de reflexión que ellos mismos valoraron al final del trabajo de campo. Dicho en sus propias palabras estaban “agradecidos por haber tenido esta oportunidad de reflexionar acerca de sus vivencias”. Tanto el relato escrito como los encuentros para las entrevistas biográficas y focales lograron hacer aflorar en los practicantes memorias de sus pasos por la escuela, y al recuperar estas experiencias, al situarlos en un contexto determinado al darles voz a esos recuerdos, al encontrarlos en un texto que ellos tuvieron

que leer después de haber narrado verbalmente sus experiencias, les otorgaron significado y lograron reflexionar acerca de la influencia que han tenido sus docentes, familiares y compañeros en su trayectoria escolar permitiéndoles ubicarse en el lugar que están hoy. En estas narrativas reflexivas afloraron todo tipo de emociones, desde felicidad hasta profunda tristeza; aunque los alumnos que participaron conocían la naturaleza de la búsqueda de buenas prácticas docentes de esta investigación, no pudieron ocultar sus sentimientos y los expresaron en distintas formas. El ambiente de confianza conseguido en los grupos focales favoreció este proceso ya que en su seno lograron hacer emerger esos sinsabores enquistados que pocas veces habían compartido antes. La inmersión en el campo resultó tener un doble valor: uno, para la investigación en sí misma como recopilación de información, otro, para los alumnos que tuvieron un espacio para la reflexión ya que los tres primeros instrumentos –relato escrito, entrevistas biográficas y focales– junto con el informe final, y resultaron ser herramientas valiosas para invitarlos a pensar y a reconstruir sus vivencias. La reflexión e interacción, convertidas luego en producciones individuales y colectivas, se tornaron catalizadoras y propiciaron oportunidades para des-ocultar algunos obstáculos enraizados en la propia cultura del trabajo docente y traer al presente gratos momentos vividos en su biografía escolar.

Las producciones requerían una comprensión situacional, posible desde una posición de “reflexividad crítica contextualizada” (Edelstein, 2015: 211), la cual se integra en una recursividad de ciclos de experimentación sin un final prescripto o delimitado. Esta forma de reflexividad impulsa una conversación con la situación que no se presenta como una contemplación acallada o templada, que, en tanto comprometida en procesos de mejora, actualiza sistemas apreciativos y de valores que desconocen las situaciones neutrales, en especial cuando se considera la reflexión en educación como práctica política. En tal sentido, procuramos la mediación en la construcción de la experiencia de la práctica inicial que habilitasen nuevas formas de subjetivación en la docencia, y buscamos hacerlo a partir de estrategias que permitiesen verse, decirse y conducirse de otro modo en las prácticas cotidianas. Las prácticas reflexivas concebidas de esta manera se alejan claramente de otras originadas en el seno tecnocrático cuyo enfoque es aplicacionista y ejemplificador. La reflexividad crítica se da dentro de escenarios que se reconfiguran, a partir de la acción informada y comprometida por parte de los sujetos. Alentamos a continuar este camino en espacios colectivos y en las diferentes instancias de formación, construyendo así comunidades reflexivas dentro del ámbito institucional.

Durante todo el proceso de investigación los residentes manifestaron que el acto mismo de recordar en las entrevistas biográficas, en el relato escrito, en las entrevistas flash y en el informe final, los hizo pensar, reflexionar, preguntarse el porqué de algunas acciones, decisiones o actitudes que suelen tomar en sus clases. Vamos a ilustrar a continuación algunos de sus comentarios con respecto al proceso reflexivo al que el relato los llevó.

JOY	<p>¡Ah! Me en-can-tó. ¡Cómo me hiciste escribir y recordar! ¡Cuántos recuerdos, cuántos profes que pasaron por mi vida! Y sí, tenías razón el otro día cuando dijiste después de la clase que yo recibo a mis alumnos con los brazos abiertos. Eso me quedó de la profesora de Fonética, ella lo hizo conmigo y yo lo quiero hacer con mis alumnos. También lo que me preguntaste acerca de no corregir los errores orales, eso me hiciste pensar que viene por otro lado... por todo lo que me corrigieron a mí y me hizo tanto daño porque fue de muy mala manera. Los grupos focales estuvieron muy buenos, compartimos opiniones y sentimientos.</p>
MERCEDES	<p>[reflexione acerca de]Qué hice, qué podría haber hecho... esto que vos haces acá, conduce a la reflexión también. Me hiciste pensar en mi vida y ahora entiendo por qué hago algunas cosas que hago. [...] Si... no, porque es que es verdad, nunca te sentás a reflexionar de... tu carrera...</p>
ANDRE	<p>Por ahí pensás vos de... tus frustraciones y cuantos años tardas en la carrera y como que piensas otras cosas de la carrera...[...]No le dan mucho tiempo en el profesorado, de conocer a los alumnos como estas tomándote el tiempo vos hoy, pero sí creo que sería muy útil...[...] Esta bueno el modo de charla, no tanto individual que por ahí... que es por ahí como más carga. Gracias por permitirnos expresar nuestros sentimientos.</p>
MARIAN	<p>Me hiciste pensar un montón, recordé a docentes y me doy cuenta que muchas de mis decisiones son copia de lo que ellos [sus docentes] hacían, tal vez algunas buenas, otras no tanto. Pero sí me sirvió.</p>
FEDE	<p>Muy bien. Me puse a pensar en muchas cosas de mi pasado y ahora logro comprender algunas actuales. SB: ¿Por ejemplo? Fede: Y... nunca me puse a pensar por qué seguí el Profesorado de</p>

	Inglés y ahora me doy cuenta que yo no quería ser profesor, pero ahora me gusta.
SOL	Y sí... claro... nos hiciste pensar mucho sobre todo en la otra, en la que escribí. Primero te dije que no tenía nada para contar, luego, insististe y resultó que tenía varias experiencias que me hicieron feliz en su momento. También me gustó recordar cómo terminé acá, en el profesorado.
VERA	Valoro mucho esto que hacés, te tomaste un trabajo bárbaro y me hiciste reflexionar mucho en mi vida escolar. Ojalá todos los profesores hicieran lo mismo, además lograrían conocernos mejor como alumnos.
JULIAN	También quiero agregar que me gustó mucho el trabajo que hiciste para que reflexionemos acerca de nuestra vida escolar. Me hiciste pensar por qué actúo como lo hago en ocasiones. Me doy cuenta que mi vida escolar me ha marcado mucho, positiva y negativamente, como ya lo hablamos.
LAURA	Me parecen muy buenas, tuve que meterme en mi vida pasada, eso me gustó, me hizo sentir bien. Volví a pensar cómo desde una escuela técnica termino acá, en esta entrevista, con una profe de inglés.

Cuadro III: Proceso reflexivo de los participantes.

También se pusieron en tensión algunas cuestiones relacionadas con la formación docente del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata que sería interesante abordar en futuras investigaciones. Observamos que es interesante promover el uso de instrumentos que registren memorias y saberes de experiencias, desde relatos escritos en sus formas discursivas más diversas, que aproximen al practicante y al docente a situaciones vividas y permitan luego reconocer razones e intenciones como también tomar conciencia de los frutos de la propia actuación y así aportar a la construcción de conocimiento profesional docente. En este sentido, Menghini reflexiona que la formación es posible cuando hay algo para contar sobre lo cual reflexionar “las prácticas y las residencias resultan ser un dispositivo sumamente potente para favorecer las narraciones y los procesos reflexivos” (2016: 186). Me permito cerrar este apartado recuperando a Polkinghorne: “Alcanzamos nuestra identidad y la idea de nosotros mismos por el uso de la configuración narrativa, y totalizamos nuestra existencia comprendiéndola como la expresión de una historia simple que se revela” (1995: 150).

A modo de reflexión

Consideramos central encontrar las condiciones, a nivel institucional, para incorporar procesos de análisis y reflexión de las prácticas docentes en sus ámbitos de trabajo. Asimismo, en las propuestas de formación docente, resulta fructífero que se adopten enfoques teóricos metodológicos que provoquen la reflexión de experiencias vividas que estimulen las “experiencias anticipatorias” (Edelstein, 2015: 201) necesarias para la formación inicial y continua de los Profesores de Inglés. De todas maneras, creemos que más allá de los procesos de formación, las decisiones tanto del currículum escrito como del oculto, dependen en gran medida de las posturas de cada institución o equipo de cátedra con respecto a la profesionalización del trabajo docente. Es a través de las narraciones de experiencias pedagógicas como los saberes prácticos pueden recuperarse. Quienes protagonizaron situaciones de enseñanza relatan y reflexionan acerca de lo que vivieron en escenas particulares. En este acto de narrar, la experiencia vivida y los saberes contruidos se redimensionan, se tornan accesibles y comunicables.

Destacamos el valor de compartir, de hacer públicas las producciones individuales. Mediante este proceso se percibe que aquello que cada uno creía haber vivido de manera individual, como algo privado y único, también lo han vivido otros de modos similares. Los instrumentos propuestos en esta tesis, sostenidos por un enfoque interpretativo y biográfico-narrativo en las asignaturas del Área de Formación Docente, especialmente en las Residencias, pueden tornarse de gran valor para ayudar a los alumnos a reconocer las huellas de buena enseñanza que sus docentes han dejado en sus biografías escolares y analizar la impronta cristalizada en su práctica inicial.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. (2010). La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación. En Wainerman, C. y M. Divirgilio (Comps.). El quehacer de la investigación en educación. Buenos Aires: Manantial, 163-178.
- Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Branda, S. (2015a). Marcas que imprimen las instituciones educativas: las diferentes relaciones que se entretienen en su interior. VIII Jornadas Nacionales y I Congreso

Internacional sobre la Formación del Profesorado Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas 29, 30 y 31 de Octubre, Mar del Plata – Facultad de Humanidades, GIEEC, GIEDHIS, ISBN 978-987-544-655-7 y 978-987-544-656-4.

Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: Homo Sapiens, 107-149.

Connelly, F.M & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19 (5): 2-14.

Edelstein, G. (2015). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Menghini, R. (2016). Narrativas en la evaluación de prácticas y residencias. *Revista de Educación*, 7 (9): 179-187.

Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. En J. A. Hatch y R. Wisniewski (comps.), *Life History and Narrative*. Londres: Falmer, 5-23.

Sanjurjo, L. (2002). La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Rosario: Homo Sapiens.