

**PRÁCTICAS NARRATIVAS
Y PROFESORADO:
NUEVOS CONTEXTOS DE FORMACIÓN
PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA**



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los

derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

**PRÁCTICAS NARRATIVAS
Y PROFESORADO:
NUEVOS CONTEXTOS DE FORMACIÓN
PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA**

Laura Rayón Rumayor
Belén Sáenz-Rico de Santiago



Esta obra forma parte de una acción financiada por la Comunidad de Madrid en el marco de convenio plurianual con la Universidad Complutense de Madrid en la línea Excelencia para el Profesorado Universitario.

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, SA.

© Laura Rayón Rumayor
Belén Sáenz-Rico de Santiago

© EDITORIAL SÍNTESIS, SA
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
www.sintesis.com

ISBN: 978-84-1357-180-5
Depósito legal: M. 10.630-2022

Impreso en España - *Printed in Spain*

Índice

SOBRE LOS AUTORES	11
PRÓLOGO: Bondades, entornos y esencias de las prácticas narrativas en educación	15
<i>Antonio Bautista García-Vera</i>	
1. Diario multimodal de aprendizaje y narración fotográfica: enriquecimiento de creencias y valores en la formación inicial del profesorado	29
<i>Laura Rayón Rumayor, Ana M.ª de las Heras Cuenca, Carlos Monge López</i>	
1.1. Introducción	29
1.2. Posibilidades del diario de aprendizaje o portafolio reflexivo para el aprendizaje	32
1.3. La indagación narrativa visual en la Educación Superior	36
1.4. Diario multimodal de aprendizaje basado en la fotografía	41
1.5. Conclusiones	44
2. El valor didáctico de las prácticas narrativas. Análisis y proyección en la formación de los profesionales de la educación	45
<i>José Luis Aguilera-García, Escolástica Macías Gómez</i>	
2.1. Introducción	45
2.2. Fundamentos y aclaraciones conceptuales para entender el valor de la narrativa en educación	47

2.3. El valor de las narrativas en la educación	50
2.4. La narración en la didáctica. Métodos para la enseñanza y el aprendizaje	52
2.4.1. <i>Métodos que individualizan la enseñanza</i>	55
2.4.2. <i>Métodos predominantemente socializadores</i>	56
2.4.3. <i>Métodos predominantemente globalizadores</i>	57
2.4.4. <i>Clase magistral dialogada</i>	58
2.5. Usos narrativos en el sistema educativo. Prácticas narrativas en la enseñanza	59
2.6. Conclusiones	61
3. <i>Narrativas para la innovación docente en Educación Primaria a partir de las evidencias científicas</i>	63
<i>Carmen Saban Vera, Rosa Sobrino Callejo, Inmaculada Gómez-Jarabo</i>	
3.1. Introducción	63
3.2. Antecedentes y fundamentación	64
3.2.1. <i>De la práctica a la reflexión crítica</i>	64
3.2.2. <i>Prácticas basadas en evidencias</i>	66
3.2.3. <i>Competencias del profesorado para la reflexión y el cambio</i>	68
3.3. Propuesta para la mejora de la práctica docente a partir de las PBE	69
3.3.1. <i>El Design Thinking como método de trabajo para la búsqueda de soluciones</i>	69
3.3.2. <i>Diseño de la propuesta de trabajo basada en Design Thinking</i>	72
3.3.3. <i>Desarrollo de la propuesta de trabajo basada en Design Thinking</i>	73
3.4. Valoración e interpretación de los resultados obtenidos sobre el desarrollo del proceso formativo	74
3.4.1. <i>Comprensión y percepción sobre el uso de las PBE en la innovación docente</i>	75
3.4.2. <i>Diseño y propuestas de mejora</i>	76
3.4.3. <i>Reflexión y evaluación del uso de las PBE</i>	77
3.5. Conclusiones	78
4. <i>Escuela inclusiva y desarrollo docente a través de la indagación narrativa visual</i>	81
<i>Carlos Monge López, Patricia Gómez Hernández, Alba Torrego González</i>	
4.1. Introducción	81
4.2. Sociedades plurales y escuela inclusiva	82

Índice

4.2.1. Prácticas educativas inclusivas	84
4.2.2. Formación docente como requisito de escuelas inclusivas	85
4.3. Desarrollo docente en contextos de indagación narrativa visual ..	88
4.3.1. Potencialidades de la fotoelicitación para el desarrollo docente	89
4.3.2. Fotoelicitación y escuelas inclusivas	94
4.4. Conclusiones	98
5. Voces para una cultura inclusiva en Educación Infantil.	
Perspectivas para la innovación educativa	101
<i>Prado Martín-Ondarza</i>	
5.1. Introducción	101
5.2. Estudio de la primera infancia en el siglo XXI	104
5.3. Las relaciones entre iguales en Educación Infantil	105
5.4. Los valores en la Educación Infantil	107
5.5. Investigación narrativa en Educación Infantil: historias pequeñas	110
5.6. El estudio de casos	113
5.6.1. Contexto	113
5.6.2. Método	115
5.6.3. Resultados del análisis narrativo	123
5.7. Conclusiones	129
6. Más Pedagogía y menos narrativa	133
<i>Fernando Gil Cantero</i>	
6.1. Introducción	133
6.2. “La perspectiva de la narratología es de orden lingüístico y no antropológico” (Todorov, 1973)	134
6.3. Narratividad y normatividad. Hacer Pedagogía no es hacer periodismo	136
6.4. La narratividad acentúa la igualdad; la Pedagogía, las diferencias	138
6.5. Lo que educa no es la narrativa, sino el espacio de inquietudes	139
6.6. ¿Quién soy? La narratividad exige, desde el principio, un autor; la Pedagogía prepara, primero, a un buen actor	140
6.7. “También hablan los que no hablan” (Goodson, 2017a, p. 6)	142
6.7.1. Los que solo dicen lo que queremos oír	142
6.7.2. El silencio de la teoría	143
6.8. Conclusiones	143

7. Las pedagogías queer como reto para la innovación educativa y la formación del profesorado frente a las pedagogías coloniales, capacitistas y cisheteronormativas	145
<i>Mercedes Sánchez Sainz, Melani Penna Tosso, Belén Sáenz-Rico de Santiago</i>	
7.1. Introducción	145
7.2. ¿Qué está pasando en la educación?	145
7.3. ¿Qué son las pedagogías <i>queer</i> ?	147
7.4. Pedagogías <i>queer</i> y la “atención a la diversidad”	149
7.5. Pedagogías transgresoras como reto para la innovación educativa y la formación del profesorado	155
7.6. Conclusiones	161
8. Prácticas de innovación, inclusión y diversidad en los centros educativos: claves para la construcción de un marco de formación docente	163
<i>Carmen Alba Pastor, Irene Martínez Martín, Ainara Zubillaga del Río</i>	
8.1. Introducción	163
8.2. Marco teórico	163
8.3. Diseño metodológico del estudio	165
8.4. La innovación a través de las narraciones de los centros	166
8.4.1. <i>La innovación y sus contextos</i>	167
8.4.2. <i>Atención a la diversidad</i>	168
8.4.3. <i>El papel de las medidas organizativas en la innovación educativa</i>	170
8.4.4. <i>Medidas curriculares vinculadas a los procesos de innovación</i>	172
8.4.5. <i>Grupos implicados en los procesos de innovación</i>	174
8.4.6. <i>Medidas para la innovación en los espacios de convivencia y extracurriculares</i>	175
8.4.7. <i>Presencia de las tecnologías en las experiencias de innovación de los centros</i>	176
8.4.8. <i>La formación del profesorado en los procesos de innovación</i>	177
8.5. Conclusiones	180
9. El discurso de la excelencia educativa y la crítica a la racionalidad neoliberal en la escuela	183
<i>Carlos Peláez Paz</i>	
9.1. Introducción	183
9.2. El cuasimercado y la nueva ortodoxia en educación	184
9.3. Pensar la escuela y la política educativa	186

Índice

9.4. La metodología de la investigación	187
9.5. El marco normativo madrileño: excelencia y libertad de elección	188
9.6. El significado de la excelencia: diferenciación y segmentación	191
9.6.1. “ <i>Ranquin de los mejores</i> ”: la clasificación <i>de la excelencia</i>	193
9.6.2. <i>La vinculación de la excelencia con la economía</i> <i>global</i>	198
9.7. Conclusiones	200
BIBLIOGRAFÍA	203

2

El valor didáctico de las prácticas narrativas. Análisis y proyección en la formación de los profesionales de la educación

*José Luis Aguilera-García
Escolástica Macías Gómez*

2.1. Introducción

La narrativa, entendida como acción y efecto de relatar, contar historias, según refiere nuestro diccionario (DRAE), logra su valor como proceso didáctico en la consideración que tiene, primero como efecto y luego como acción. No se narra algo que previamente no existe como conocimiento en la persona que narra, de ahí la importancia de lo que suelen denominarse *conocimientos previos*. Este matiz es importante, más cuando se habla de la actividad educativa, pues de no hacerlo perdería su potencial para educar: no tiene sentido hablar del valor educativo de narraciones si estas no han sido, previamente, generadas por cada sujeto con el propósito de compartir los significados de los acontecimientos vividos. Así son los relatos, una de las formas narrativas más utilizadas en las aulas, narraciones o conocimientos de los hechos.

Interesa destacar que cuando, en los apartados siguientes, aludimos a la narración no nos referimos al hecho de contar historias de otros, como replicaciones de significados que otras personas han ido conformando. Sino que estamos haciendo referencia al valor que tiene construir significados y disponerlos para la comunicación, en tanto que ese proceso de construcción tiene valor educativo, y la exigencia de su desarrollo forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje; valor porque resulta ser el punto de partida de un proceso comunicativo que favorecerá lo que debe entenderse como aprendizaje; exigencia porque se basa en el conocimiento que cada persona va elaborando y que necesita como soporte previo para seguir conociendo. Sin ambos aspectos, valor y exigencia, el aprendizaje se encuentra muy

debilitado, y la enseñanza reducida a una consideración que no merece ser atendida en la actividad educativa. Sin el conocimiento propio como punto de partida para la comunicación didáctica, la actividad de enseñanza resulta ser una práctica estéril para el aprendizaje, pues persigue la mera instrucción, como adoctrinamiento y la replicación de contenidos carentes de potencial para el progreso, adormecen por tanto la actividad neural, reduciendo su potencial a una memorización sin sentido, que invalida el pensamiento como acto racional, pues apenas sirve para conservar formas de vida que mantienen las insuficiencias que las preceden.

En definitiva, exponemos la necesidad de la narrativa en la educación, y hacerlo así exige una clarificación de los fundamentos y procedimientos básicos para su uso en la actividad de los profesionales de la educación. A ello dedicamos este primer apartado, en el que se expone la singular forma de entender el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y la didáctica, dentro del ámbito de la actividad educativa; a continuación, se explica el valor de la narrativa en educación; siguiendo con un análisis crítico sobre la narración en la didáctica, para, a continuación, describir diversos usos narrativos en la enseñanza reglada y no reglada. Se cierra capítulo, a modo de conclusión, con aportaciones críticas sobre cuándo, cómo y para qué la narración en la enseñanza; y finaliza con las referencias bibliográficas.

La narrativa en educación además de ser un recurso metodológico y un tipo de investigación tiene una función relevante para el aprendizaje, en tanto que su puesta en práctica permite generar conocimiento, como efecto y acción de conocer. De esta manera, logra un importante valor didáctico al convertirse en proceso comunicativo que favorece el aprendizaje y la enseñanza, enfatizando las sinergias entre la función docente e investigadora de los profesionales de la educación, contribuyendo a la formación de docentes investigadores. Desde esta perspectiva, en este trabajo, se pretende enfatizar el valor didáctico de la narración, en los diferentes escenarios de enseñanza y aprendizaje, atendiendo a los niveles del sistema educativo, desde la educación infantil hasta la universidad, y también a los escenarios propios de la educación social.

Se ofrece un análisis preciso, crítico y proyectivo de las aportaciones que ofrece la narrativa, el uso que puede hacerse de ella en diferentes contextos y la forma en que puede practicarse para obtener el máximo desarrollo de su potencialidad educativa. Para ello, a partir de una síntesis de valiosas aportaciones y perspectivas de autores relevantes del ámbito de la pedagogía, se analizan críticamente los principales usos que vienen practicándose en los entornos educativos, para ofrecer algunas recomendaciones que sustenten la conformación de propuestas innovadoras que amplíen el uso de las diferentes formas de narración en ámbitos disciplinares y escenarios aún poco investigados, en estrecha relación con las prácticas curriculares y diseños de intervención educativa.

A la vez, en este trabajo, se justifica y fundamenta la necesidad de formación de los profesionales de la educación como docentes investigadores, optimizando el aprendizaje, al incidir sobre las causas que lo condicionan, con el propósito de

ofrecer otras maneras para favorecer el desarrollo de las narraciones en los procedimientos de carácter curricular y exponiendo metodologías que evidencian la pertinencia del uso de buenas prácticas narrativas, así como las bases para su generación. Desde un enfoque práctico, se ofrecen alternativas para lograr que la narrativa sea un instrumento de aprendizaje y un soporte para el desarrollo profesional de los docentes investigadores. En definitiva, se exponen los fundamentos didácticos de las prácticas narrativas, ofreciendo algunas orientaciones para conocer cuándo, cómo y para qué pueden ser de utilidad en el campo de la educación. Con ello, contribuimos a la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación, línea fundamental de conocimiento del grupo de investigación ISYFDI –innovación en la selección, formación y práctica de los docentes investigadores–, propiciando su innovación y desarrollo hacia prácticas pedagógicas ancladas en formas de pensamiento abiertas al mundo y transformadoras.

2.2. Fundamentos y aclaraciones conceptuales para entender el valor de la narrativa en educación

En este apartado, se pretende aclarar el significado de conceptos sobre los que se apoya el hecho de narrar, como acción de contar algo a otras personas y, por tanto, en base a ello la narrativa adquiere un sentido con valor educativo. En consecuencia, los procesos narrativos deben ser incluidos, de manera transversal, en la formación del profesorado.

En sentido amplio, la acción de *contar* algo, de *narrar* forma parte del proceso comunicativo entre las personas, por tanto, la narrativa se fundamenta, entre otras, en las siguientes dimensiones, en las que la comunicación es el eje vertebrador:

- *La comunicación como meta* que incumbe a todos los seres humanos y, en sentido amplio, se apoya en los objetivos de la Agenda 2030 (ONU-UNESCO, 2015), que giran en torno al principio de inclusión e interconexión entre distintas dimensiones ambientales, sociales y económicas para el desarrollo mundial sostenible. Estas metas tienen carácter interactivo (Comisión Europea, 2010) que exige, para su implementación exitosa, que las personas tengan acceso igualitario y equitativo a la información y, por tanto, a los conocimientos. Para ello es indispensable la colaboración, coordinación y, por consiguiente, la comunicación entre las instituciones, en los distintos países y naciones, lo que, de manera inequívoca, requiere la comunicación entre las personas como actores del desarrollo. De manera que las acciones que emprendan los Gobiernos consideren la diversidad de las personas desde “un imperativo ético, inseparable del respeto a la dignidad de la persona” (UNESCO, 2002) y aúnan los avances económicos con oportunidades equitativas para adquirir conocimientos que tengan una proyección en

la vida personal, social y profesional de todos los seres humanos. En este sentido, en el año 2010, la Comisión propuso la Estrategia Europa 2020 con la intención de ir consiguiendo un crecimiento “inteligente, sostenible e integrado” en el entorno económico y social. De manera que, en ese contexto internacional, es necesario resaltar, como se indica en Macías Gómez (2012, p.125), que la única vía que conduce a la equidad y al progreso de las personas y de los pueblos es la educación, lo que pone en valor la formación del profesorado.

- *La comunicación como proceso natural* que cada persona realiza para entenderse con los demás (Gadamer, 1988, 2000), como resultado del desarrollo ontogenético de los sentidos en los seres humanos, cuyas estructuras neurales están preparadas para ser organizadas de manera que hagan posible el hecho de percibir para la conformación de significados; aserto que está en línea con los argumentos de Eisner (1987:164) al indicar que “*ver apreciar* es un logro que depende del alfabetismo visual”, que permite a la persona elaborar significados desde el hecho percibido y sea capaz de entender y hacerse entender por otros seres humanos, en forma de comunicación.

La comunicación es, por tanto, un hecho natural que, inicialmente, tiene un carácter endógeno, como explica Piaget (1960) como resultado del proceso que se conocen como *equilibración*, producto de interacciones entre los mecanismos de asimilación y acomodación. Si bien, como también señala Piaget, el desarrollo progresivo de esa *equilibración* se realiza mediante el intercambio de la persona con su medio (físico y social). Este intercambio comunicativo se basa en la concepción social y cultural del desarrollo, en los que los lenguajes mediatizan la construcción de significados y, por tanto, de construcción del conocimiento (Vigostki, 1988, 1995). De hecho, Vygotski plantea que el desarrollo del ser humano es inseparable del medio social en el cual vive, en el que la cultura, como formas de vida compartidas, provee una serie de herramientas, en especial el lenguaje, que constituyen las bases del pensamiento. De manera que a través del intercambio comunicativo con otras personas se van generando los significados, de naturaleza lingüística (Tomasello, 1992), a la vez que sirven de elementos mediadores en tales situaciones comunicativas (Hatano y Wertsch, 2001; Wertsch, 1998) favoreciendo la asimilación progresiva de los significados que van conformado la conciencia individual (Penuel y Wertsch, 1995). Por tanto, el narrar, discutir e intercambiar ideas y opiniones con los demás, permite centrar el punto de vista propio (Ausubel-Novak-Hanesian, 1991), a la vez que posibilita la socialización de las ideas (Girbau, 2002; Girbau y Boada, 2004). De esta manera, cualquier proceso de comunicación, como también lo son las narrativas, constituye –como indica Rogoff (1993)– una actividad social que puede considerarse una vía entre dos interpretaciones de una misma situación

- *La comunicación como proceso para la generación de conocimientos*, en tanto que conocer es una acción propia de todos los seres humanos, que se produce desplegando la racionalidad, como cualidad singular de cada persona posee en potencialidad. Así, el proceso que permita el desarrollo de la racionalidad, como capacidad tiene un soporte biológico (Guyton y Hall, 2011), que debe ser completado mediante situaciones interactivas de la persona con su medio. De hecho, poner en práctica la razón dirige a la persona a conocer (Zubiri, 1983), proceso que –como explica Piaget (1980–1990) se tiene que desarrollar desde una estructura neural muy organizada, preparada potencialmente, que depende para su desarrollo de las oportunidades que se le ofrecen desde el medio. Por tanto, la narrativa, como forma de comunicación, es también una manifestación de la racionalidad, que se conforma a través del propio pensamiento y para que este sea útil necesita que ser compartido. En este sentido, la comunicación se convierte en un proceso imprescindible para los ajustes interactivos que suponen facilidades para codificar, emitir, transmitir, descodificar y facilitar el conocimiento (González-Jiménez y Macías Gómez, 2014), puesto que –como expone Lamarre (2019)– al inventar, al contar una historia, relato o hecho, se apela a la intimidad y singularidad del que narra, al poner en común su relato, el hecho de poner en común, de participar a otros de ideas y pensamientos propios obliga a tener en cuenta a quienes escuchan, y esta es una acción, eminentemente, didáctica.
- *La comunicación y su valor didáctico* se justifica en cuanto que el proceso de conocer que se ve facilitado por la comunicación se realiza a través de una acción didáctica; ya que la didáctica es una disciplina que versa sobre el conocimiento y su comunicación (González-Jiménez, 1990) y su objeto es contribuir a aprender, a adquirir conocimiento o, lo que es lo mismo, al desarrollo de la razón que lleva a la persona a conocer, ya que “el proceso de razonar es precisamente la actividad de conocer” (Cook, 1975). De hecho, la acción didáctica regula y favorece la apropiación del conocimiento, de manera singular en cada persona, puesto que el aprendizaje humano, como proceso dinámico, activo y singular es único y cada persona lo realiza a través de mecanismos de adaptación de su organismo a su medio (Piaget, 1990); de manera que lo que se conoce depende, a la vez –como explica Piaget (1980)–, del nivel de desarrollo de cada sujeto y de la riqueza de las interacciones que el ambiente le permite. Proceso en el que el lenguaje constituye la vía central por la cual las personas *negocian* significados y mantienen interacciones (Bruner, 1978), en las que exponen sus imágenes mentales y hacen corresponder sus ideas previas sobre el tema, objeto de comunicación, y que el narrador selecciona, condensa, organiza y transforma (Bruner, 1982) hasta que el oyente hace propio, como conocimiento, lo percibido. En el ámbito educativo, este proceso constituye la enseñanza y el

aprendizaje, en tanto que se basa en la interacción que se establece entre el profesor y los alumnos (Hargreaves, 1986), desde la influencia recíproca y mutua dependencia en el que están implicados, y en el que es indispensable compartir significados, es decir, que los alumnos y el profesor entiendan lo que se dicen, en cuanto que “el pensamiento del hablante es transferido en palabras con intencionalidad derivada de sus propios pensamientos” (Searle, 2001), de manera que lo que el profesor enseña no tiene un solo significado –lingüístico convencional–, sino que añade el sentido que ha querido dar a sus palabras, imponiendo su intencionalidad a los signos verbales, en sentido estricto. Es decir, el profesor cuanto expone un tema está transmitiendo su manera peculiar de entender los contenidos o temáticas que enseña, sus convicciones, expectativas, prejuicios, etc. A la vez que cada alumno hará suyo el mensaje, desde su manera personal de organizar sus pensamientos (Macías, 2001). Esta forma, ordenada y sistemática de mostrar, de comunicar del docente lo que conoce dispone a los alumnos para que ellos elaboren, *generen*, su propio conocimiento organizado, lo que hace cada uno de manera particular.

2.3. El valor de las narrativas en la educación

La narración como actividad racional, permite un acercamiento al mundo, no solo de lo presente, sino también de lo futuro. A través de la narración, las personas se apropian de la realidad construyendo el sentido del mundo (Bruner, 1998) al conferirle la impronta de lo posible, de lo deseable, de lo considerado conveniente. La narración, de acuerdo con Bruner (2003), es un acto subversivo porque intenta trascender la realidad, más allá de describirla. En la narración, se hace presente la experiencia subjetiva del autor, el significado que conforma de la realidad, entendido esta, no solo como una interpretación de lo que acontece, sino como una expresión de lo que debiera o anhela acontecer. En ese sentido, la narrativa, como proceso, ayuda a comprender la realidad, a poder explicarla en un entramado de relaciones, incita al contraste desde la consideración de los aspectos que brindan otras narraciones de la misma realidad, pero también estimula a la transformación, al poder imaginar el futuro que el autor pretende o anhela para dicha realidad. En la narración, quien narra se hace visible desde la manifestación de lo que va conociendo, tanto como de lo que ignora; ambas acciones soportan la generación de lo que la persona aspira y, con ello, la posibilidad de su progreso de pensamiento.

De la narración, como evidencia Bruner (2003), se han ocupado numerosos autores desde la Grecia clásica hasta nuestros días. La narración se utiliza con diferentes fines y en distintas disciplinas. De forma muy habitual, constituye un recurso fundamental en el ámbito de la antropología, materia que ha influido e influye, notablemente, en el uso que al relato se confiere en la investigación, en la

sociología, en la historia y en la psiquiatría, por el valor que se le confiere para contrastar y tratar los imprevistos y aspectos insatisfactorios de la vida, o afrontar las dificultades que el vivir conlleva. Al relato se le confiere, más intuitiva que empíricamente, el valor de comprender la realidad y enfrentar lo desagradable, porque la narrativa no solo es un recurso para lograr una descripción aséptica de la realidad, que contribuya a su comprensión más ajustada, como a veces han practicado historiadores y sociólogos, entre otros, sino también como expresión de la condición humana ante determinadas circunstancias, a menudo dramáticas, o cuanto menos desagradables para el ser humano.

La narración, por tanto, resulta un ejercicio ampliamente practicado en la condición humana, no solo desde usos académicos o escolares, sino en el ámbito de lo cotidiano y también de lo científico, como diferente a lo literario. Es un recurso que se hace necesario para vivir, para resolver el reto que supone describir formas de afrontamiento e interacción con la realidad, desde el requisito de comprender lo que los otros nos relatan, con el propósito de lograr sus usos y ejercicios más convenientes y beneficiosos. Llegados a este punto, podemos afirmar que la narración ocupa todos los ámbitos de conocimiento, tanto para conservar y transmitir el conocimiento como para generarlo y lograr su permanente avance.

En otro orden de cosas, la educación también utiliza la narración, al ser una actividad intrínsecamente humana y, consecuentemente, en la enseñanza y el aprendizaje tiene un enorme valor que necesitamos ir descubriendo y que, según Caamaño (2012), radica, en gran parte, en su potencial para hacer presentes los sentimientos más profundos, entendiendo como sentimiento esa acción racional que supone significar las emociones, entendidas como estados físicos (Damasio, 1990). De esta manera, la narración constituye un valioso proceso para la generación de conocimiento y la formación de actitudes (Macías Gómez, Aguilera-García *et al.* (2019), propósitos inexcusables en la actividad educativa.

Conviene recordar que las actitudes son consustanciales al ser humano porque resultan un factor indispensable de su comportamiento, tal como afirman Mayor y Pinillos (1989), al ponerle en disposición de construir ciertas respuestas ante determinados estímulos (Rosenberg y Hovland, 1960, en Ovejero, 2007). Así mismo, queda claro que las actitudes conforman, en gran medida, el manera que la persona tiene de responder ante situaciones que le resultan relevantes en la vida, de la misma forma que no pueden hacerlo sino es a través del singular conocimiento de cada uno, pues es este quien condiciona la actitud, entendida como resultado de la organización propia de cada corteza cerebral, lugar en el que los recuerdos y experiencias significativas se almacenan (Guyton, 1975) y se disponen para conformar la respuesta que manifestamos en conducta. De esta manera, los conocimientos previos se organizan y disponen como actitud para orientar el comportamiento, que se verá también afectado por otros factores que actúan como moduladores de la respuesta concreta, matizándola y haciéndola propia de cada ser humano. Derivado de todo lo anterior, se concluye que son los conocimientos propios los

responsables fundamentales de las actitudes, y consecuentemente de su manifestación en comportamientos, y será a ellos a quien haya que recurrir cuando queramos transformar estos, y no al revés (Stahlberg y Frey, 1990).

Orientar el desarrollo de las actitudes supone, por tanto, poner en ejercicio la reflexión sobre los conocimientos previos que las fundamentan, favoreciendo una organización y disposición diferentes para lograr una respuesta más ajustada a cada situación: este es el gran aporte de la narración en la conformación de actitudes, pues al incidir sobre el conocimiento previo, reorganizándolo y disponiéndolo de manera diferente, la activación, en parte involuntaria, de las actitudes resulta más apropiada para mejorar la comprensión del mundo y significar con más precisión los acontecimientos que en él se desarrollan. De manera que, entre la actitud y el comportamiento, media el conocimiento, ya que, al ir generándose sobre las concepciones previas de la realidad, se conforma la conducta; entendiendo que las narrativas tienen un papel fundamental como procedimiento para incidir en las bases previas de la conducta, pues estimulan su generación.

La narración es un ejercicio a través del cual el ser humano se rebela ante los acontecimientos del mundo, pues tiene que significarlos de otra manera, al tener la oportunidad de reconsiderar las propuestas que hasta el momento conoce, a la vez que tener la oportunidad de transformarlas con aportaciones más precisas, como constatan Bautista y Rayón (2018, 2020). De esta manera, se va conformando una actitud investigadora que favorece el progreso en las formas de vida, pero lo hace sobre la base del conocimiento. Así, la narrativa puede servir como procedimiento para despertar inquietudes y generar procesos que contrasten las hipótesis que, como respuestas anticipadas se ofrezcan como soluciones, incentivando para ello el contraste de diferentes hechos, acontecimientos y sucesos. Pero eso requiere procedimientos y métodos didácticos apropiados, cometido también de este capítulo.

2.4. La narración en la didáctica. Métodos para la enseñanza y el aprendizaje

Mucho se afirma sobre la didáctica, casi siempre entendida como metodología o estrategia, pero pocas veces se alude a una significación profunda de la didáctica como base para los procesos de enseñanza y aprendizaje, y menos aun cuando se persigue en ellos la generación de conocimientos.

En la actividad educativa, la didáctica debe entenderse como un proceso de comunicación que persigue la generación de conocimiento en los alumnos, de un conocimiento que impulse el conocer para conformar procesos vitales tendentes al alcance progresivo del bienestar general en todos y cada uno de los seres humanos. Conviene recordar que enseñar consiste en el *hacer del profesor* derivado de un conjunto de cualidades con las que una idea del mundo se transforma en conducta para favorecer la vida en ese mundo [...] que ayude a conseguir el esta-

do de bienestar para todos y cada uno de los seres humanos [...]. *Lo cual supone que la docencia se refiere siempre a un conocimiento [...] que no puede separarse del contenido que se pretende enseñar* (González-Jiménez, Macías Gómez, *et al.*, 2010: 401-402)

Conviene también recordar que el aprendizaje humano es un proceso dinámico, activo y singular que lleva a la persona a conocer, entendido este en sentido amplio como las actuaciones del organismo para adaptarse, cada vez mejor, a su medio (Piaget, 1990), proceso que es posible por el aumento progresivo de informaciones sobre ese medio que son facilitadas por el entorno y que cada persona las integra al percibirlas, comprenderlas y hacer uso único de ellas, como resultado del ejercicio de la racionalidad propia del ser humano. En este sentido, aprender implica el ajuste del nuevo contenido al bagaje cognitivo personal, lo que supone, por tanto, que la formación del conocimiento se realiza utilizando varios tipos de cualidades de pensamiento, y que el grado de dominio de lo que se conoce depende, a la vez, del nivel de desarrollo de cada sujeto y de la riqueza de las interacciones que el ambiente le permita (Piaget, 1980). Esto implica que lo que se conoce depende de lo ya conocido y de los condicionantes en el ámbito en el que se desarrolla, lo que supone que no es posible concretar un *modelo* metodológico *a priori* en la comunicación educativa, en cuanto que las acciones que llevan a cabo los profesores tienen su origen mayoritariamente en los procesos de pensamiento propio del profesor y de los alumnos, quienes, a su vez, se ven afectados por esas acciones (Wittrock, 1990).

De hecho, la forma, ordenada y sistemática de mostrar, comunicar o participar el docente lo que conoce a sus alumnos, los dispone para que ellos elaboren su propio conocimiento organizado, lo que hace cada uno de manera particular. En consecuencia, el profesor debe disponer lo que sabe de manera que los alumnos comprendan cómo se van imbricando, lógica y naturalmente, los significados sobre el tema tratado y sus relaciones con otros conceptos, hechos o situaciones, de manera que se facilite el análisis crítico y la asimilación, para que dispongan lo conocido de tal manera que puedan utilizarlo para su desarrollo personal. Y aquí alcanza una importante función la narrativa, pues facilita ese proceso de integración del conocimiento, al ir generando el propio desde lo dispuesto por cada docente. Favorecer en el alumno la narración, en consonancia con lo narrado por el docente, incentiva un proceso de organización y disposición de significaciones que se proyecta en la construcción de un conocimiento que es reconocido como propio y que ha sido construido sobre el soporte de lo dispuesto en la acción comunicativa del docente. Es este un proceso didáctico que trasciende la memoria, pues la replicación de lo expuesto por el docente, muchas veces extraído de los libros de texto, carece de sentido, más allá de ser un soporte en el que apoyarse para generar una significación de acontecimientos, hechos y sucesos que permitan comprender mejor el mundo y conformar la respuesta más ajustada para lograr vivir de forma cada vez más satisfactoria.

Así, la base de todo sistema de metodología didáctica se halla en un determinado concepto de enseñanza (Titone, 1996) que el profesor muestra con su discurso,

esencialmente el verbal, y su actitud personal que induce a aprender mostrando maneras y motivos para que el alumno conecte con las explicaciones y dando respuestas a sus interrogantes e intereses concretos (Macías Gómez, 2001). Todo lo dicho nos lleva a la conclusión de que el conocimiento y su comunicación constituyen el objeto de la didáctica y que los procedimientos, métodos, medios y apoyos que utilice el docente deben ser lo suficientemente flexibles para adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos y a los cambios continuos en las interacciones comunicativas que se producen en el aula, si bien su finalidad es que ayuden a que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea valioso.

En educación, la metodología es la forma que utiliza el profesor para adecuar el contenido de la materia para que sea comprendido –y aprendido– por los alumnos, teniendo en consideración las circunstancias de cada momento, que pueden ser comunes y derivadas de: las peculiaridades de la materia a enseñar; del ajuste de esta a distintos niveles académicos; o a los estados específicos de los alumnos como consecuencia de la singularidad del aprendizaje humano (Piaget, 1990, Bruner, 1980). En ese proceso, la narración es una excelente forma de ir ajustando la materia a los condicionamientos anteriormente señalados, en tanto que permite evidenciar qué aspectos deben ir acomodándose sobre la base de los que van constituyendo en el alumno soporte para ello. En la narración, se evidencia la singular forma en la que son utilizados los conocimientos previos de cada uno, y los aspectos incompletos y falibles que se encuentran en ellos contenidos, de tal forma que el contraste entre narraciones permite ir modificando o suscitando cambios mediante un proceso de investigación que permita hacerlo. Y todo ello sin eludir el protagonismo que deben tener en cada singular momento del proceso profesores y alumnos.

Los métodos son las maneras que tienen los docentes de comunicar lo que conocen para que pueda entenderse lo que enseñan y, desde esta comprensión los alumnos elaboren, modifiquen y amplíen su conocimiento. Por tanto, no hay un método único, sino tanta variedad como procedimientos utiliza un profesor para que los alumnos aprendan. La diversidad de formas o métodos depende del dominio del conocimiento que enseña, la claridad de las capacidades que se pretenden desarrollar en los alumnos y de la imaginación y apertura de mente del docente. Por lo que, como plantea Macías Gómez (2010), hay tantos métodos como situaciones comunicativas entre el profesor y los alumnos.

Llegados a este punto es importante considerar que el método, como forma de acción que el profesor selecciona en un momento determinado para enseñar, no es un fin en sí mismo, sino un medio para optimizar todo lo posible el aprendizaje.

En cualquier caso, para la elección del método deben considerar tanto las circunstancias particulares del profesor (dominio de la materia, pericia didáctica, etc.) y de los alumnos (desarrollo, interés, capacidades, disponibilidad para el estudio, etc.) como otros condicionantes como la amplitud de los programas, exigencias, tiempos, espacios y materiales y, muy especialmente, el número de alumnos que el profesor tenga en cada aula.

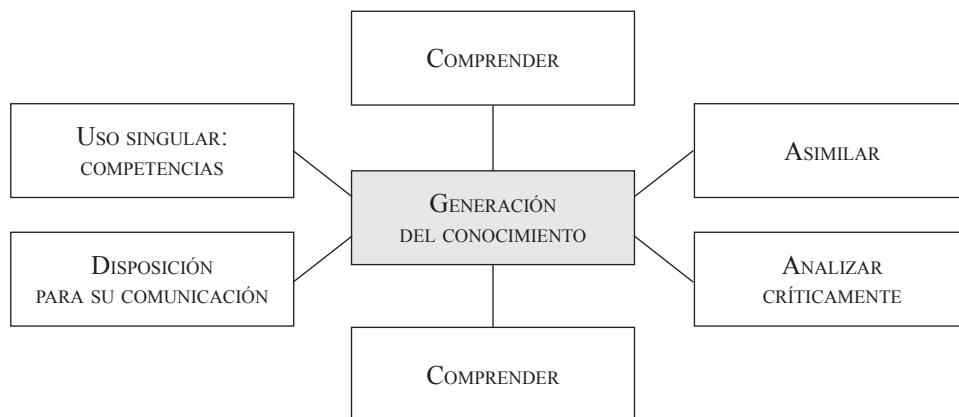


Figura 2.1. Procesos mentales que propician la generación del conocimiento.

Cualquier método tiene como finalidad básica encauzar el tipo preferente de pensamiento que el profesor pretende que desarrollen sus alumnos, sabiendo que el pensamiento requiere un desarrollo sucesivamente ajustado de las cualidades que pueden utilizarse singularmente para significar: analizar, sintetizar, evaluar, comparar, comentar, explicar, argumentar, describir, colaborar, sugerir, conjeturar, descubrir, buscar información relevante, comunicar, etc. Todas estas cualidades se pueden desarrollar a través de las diferentes propuestas en las que puede utilizarse la narrativa. A continuación, sin olvidar la imprescindible actitud reflexiva y crítica que debe prevalecer en los docentes, presentamos, sintéticamente, algunos métodos que pueden utilizarse en la docencia, integrando convenientemente las propuestas narrativas:

2.4.1. Métodos que individualizan la enseñanza

Su propósito fundamental es ofrecer a todos y cada uno de los alumnos oportunidades educativas para el desenvolvimiento individual lo más completo posible.

Entre los métodos de enseñanza individualizada más utilizados, se destacan los siguientes:

- *Métodos de proyectos*: consistente en la confección de un proyecto y el plan a seguir para su realización. El profesor participa en todas las fases del proyecto, orientando, ayudando a descubrir la viabilidad y acotando su alcance, resolviendo dudas, orientando la búsqueda de informaciones, promoviendo la reflexión crítica y evaluando tanto el proceso como el resultado final. La narración puede servir para contextualizar el tema, para despertar inquietudes,

para exponer las ideas y los descubrimientos logrados con el proyecto utilizándolo como instrumento en las diferentes etapas de su elaboración y desarrollo:

- Descubrimiento de una situación, tema o relevancia de un proyecto.
 - Concreción de la finalidad del proyecto.
 - Elaboración de un plan de acción
 - Búsqueda de informaciones.
 - Ejecución del plan anteriormente elaborado.
 - Evaluación del proyecto, en la que se orienta el espíritu crítico de los alumnos acerca del proyecto en marcha o de sus resultados finales.
- *Lecturas y reseñas críticas*: en las que el alumno expone, de manera escrita y breve, las ideas relevantes comentadas y justificadas sobre un tema que haya sido escrito por un autor notable. Implica la manifestación de cualidades básicas como el dominio de la propia lengua –lectura y escritura–, la capacidad de síntesis, de relación, reflexione comprensiva y críticamente entre otras. Este procedimiento puede desarrollarse alentando a los alumnos a exponer algunas otras conclusiones que puedan derivarse de lo expuesto, imaginar situaciones en las que lo propuesto en la reseña sea de aplicación, o indagar sobre situaciones que representan lo propuesto en la reseña. Aunque suele emplearse en las etapas educativas más avanzadas, debido a que requiere un buen dominio de la lectura, proponiendo lecturas ajustadas al desarrollo lector de cada alumno, puede ser un método a implementar a cualquier edad, con los necesarios ajustes de materiales y propuestas, dado que la diversidad de temáticas y tratar y las formas de exposición, así como el uso adecuado de ilustraciones, permiten ajustar la propuesta a las cualidades de todos y cada uno de los alumnos.

2.4.2. Métodos predominantemente socializadores

Tienen como principal objeto la integración de los alumnos como grupo humano y preferencia por el desenvolvimiento de actitudes como la aceptación a recibir críticas, el respeto y la tolerancia de ideas no compartidas, etc. Algunos de los métodos socializadores más utilizados en el ámbito educativo serían:

- *Discusión*: consistente en orientar a la clase para que los alumnos expongan puntos de vista diferentes sobre un tema, que es previamente investigador por cada alumno. Este método hace hincapié en la comprensión, la crítica y la cooperación. Conviene un moderador que sintetice las principales conclusiones. Constituye un excelente detonante para elaborar producciones

narrativas en las que los alumnos proyecten, con posterioridad, sus opiniones sobre el tema y los pormenores de la discusión, y compruebe el grado en el que su pensamiento ha variado durante el transcurso de la discusión.

- *Debates*: discusión que deben ser previamente preparados por los alumnos, con relación a un tema de interés. Para su desarrollo, la clase se divide en grupos, en función de las diferentes posturas que puedan defenderse. Se necesita un moderador quien, después del tiempo establecido para el debate, sintetice las conclusiones globales. Cada alumno puede elaborar con posterioridad una reflexión propia en la que se exponga el grado de variación de su opinión sobre el tema y otros pormenores transcurridos sobre el debate.
- *Asamblea*: reunión para tratar temas de interés común, en la que los alumnos estudian un tema y lo discuten en clase de manera colegiada para sacar lograr propias conclusiones de manera compartidas. Es muy apropiado en cuestiones controvertidas, y puede generarse a partir de algunas producciones narrativas elaboradas por los alumnos para identificar situaciones representativas y argumentar sus posturas al respecto. Requiere, para su funcionamiento, un presidente, dos oradores como mínimo, un secretario, además de los restantes componentes de la clase, que pueden contribuir de diferentes maneras a tomar las decisiones más apropiadas, y argumentar posteriormente su decisión, de forma oral o escrita, de manera que las singulares posturas sean justificadas ante los demás.
- *Panel de expertos*: consistente en una reunión de varias personas especialistas o bien informadas, entre los que pueden encontrarse algunos alumnos previamente acordados, que exponen sus ideas sobre un determinado asunto delante de un auditorio, aportando sus puntos de vista sobre el tema, pero sin actitud polémica. El panel consta de un coordinador, los componentes del panel y el auditorio. Su preparación puede orientarse de manera que incluya alguna experiencia personal en relación a la temática, o en relación al proceso previo de preparación, con idea de utilizar la narración como instrumento para su elaboración.

2.4.3. Métodos predominantemente globalizadores

Consiste en enseñar tratando las temáticas de las diferentes asignaturas, o parte de ellas, enfatizando la interdependencia y complementariedad de los contenidos. Normalmente, para globalizar los contenidos se elige un tema que se identifica como centro de interés sobre el que todas las asignaturas puedan confluir.

Como proyección de especial relevancia, destacamos el estudio de casos, consistente en la exposición de una situación real o simulada que debe ser analizada de manera pormenorizada y sobre el que se formulan soluciones o intervenciones desde diferentes ámbitos de implicación. Puede trabajarse de manera individual