



INNOVAGOGIA 2016

**III Congreso Virtual Internacional sobre
Innovación Pedagógica y Praxis Educativa**

28, 29 y 30 de Noviembre de 2016

LIBRO DE ACTAS

DIRECTORES

**Eloy López Meneses, David Cobos Sanchiz,
Antonio H. Martín Padilla, Laura Molina García
y Alicia Jaén Martínez**





INNOVAGOGIA 2016

III Congreso Virtual Internacional sobre
Innovación Pedagógica y Praxis Educativa

28, 29 y 30 de Noviembre de 2016

LIBRO DE ACTAS

Directores Editorial

**Eloy López-Meneses, David Cobos Sanchiz,
Antonio H. Martín Padilla, Laura Molina García
y Alicia Jaén Martínez**



Innovagoría



Colectivo Docente INNOVAGOGÍA y AFOE Formación

Sevilla, ESPAÑA

El Comité Organizador del **III Congreso Internacional Virtual innovación pedagógica y praxis educativa. INNOVAGOGÍA 2016** no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos que se incluyen en esta edición.

Las personas que ostentan la autoría de los trabajos aquí expuestos tienen la responsabilidad de disponer de los oportunos permisos para reproducir, parcial o totalmente, cualquier material utilizado (texto, tablas, figuras, etc.) que haya sido publicado previamente y que cuente con derechos de autor. Igualmente deberán citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material. Cualquier uso sin permiso de material perteneciente a terceros o la vulneración de derechos de autor de terceras personas para la elaboración un trabajo aquí publicado será responsabilidad exclusiva de las personas autoras del citado trabajo. La Organización del Congreso renuncia a cualquier responsabilidad en este sentido.

INNOVAGOGÍA 2016. III Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Libro de Actas. 28, 29 y 30 de noviembre de 2016 (online).

Primera publicación: 2017

ISBN: 978-84-608-8348-7

Directores editoriales

Eloy López-Meneses, David Cobos Sanchiz, Antonio H. Martín Padilla, Laura Molina-García y Alicia Jaén Martínez.
2017 INNOVAGOGÍA y AFOE Formación.

Licencia

Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

[Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



Cómo citar este libro / How to cite this book:

López-Meneses, E.; Cobos Sanchiz, D.; Martín Padilla, A. H.; Molina-García, L. & Jaén Martínez, A. (Eds.) (2017). *INNOVAGOGÍA 2016. III Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Libro de Actas. 28, 29 y 30 de noviembre de 2016*. AFOE Formación: Sevilla, ES.

Publicado por AFOE Formación

Apartado de Correos 13.447. Sevilla 41080 – www.afoe.org

Limit of Liability/Disclaimer of Warranty: While the publisher and author have used their best efforts in preparing this book, they make no representations or warranties with respect to the accuracy or completeness of the contents of this book and specifically disclaim any implied warranties of merchantability or fitness for a particular purpose. No warranty may be created or extended by sales representatives or written sales materials. The advice and strategies contained herein may not be suitable for your situation. You should consult with a professional where appropriate. Neither the publisher nor author shall be liable for any loss of profit or any other commercial damages, including but not limited to special, incidental, consequential, or other damages.



EL PAPEL DE LOS SEMINARIOS COLABORATIVOS EN UN PRACTICUM REFLEXIVO

Ángela Saiz Linares. Universidad de Cantabria. España.
saizla@unican.es

Noelia Ceballos López. Universidad de Cantabria. España.
noelia.cebillos@unican.es

Resumen

En esta comunicación describimos una propuesta de practicum para futuros docentes de Educación Infantil y Primaria que se articula a partir de seminarios colaborativos de indagación y de reflexión entre el/la tutor/a de prácticas y un grupo de estudiantes, cuyo objetivo es promover una formación de maestros más reflexiva y comprometida con la mejora de la práctica docente. Asimismo, en esta comunicación analizaremos el proceso reflexivo y de indagación desarrollado por una de las alumnas participantes, Laura, quien comienza formulando sus reflexiones acerca de las condiciones del trabajo de los docentes en términos acordes con un modelo pedagógico técnico, para ir adoptando a lo largo del programa formativo un enfoque mucho más complejo y crítico de reflexión en que se incluyen variables sociales, culturas y políticas como determinantes clave de la enseñanza. El caso analizado nos permite poner en valor propuestas formativas que subrayen la reflexión colaborativa entre el alumnado y también nos incita a replantear las relaciones entre docentes y discentes hacia formatos más colaborativos y simétricos.

Palabras clave: practicum, seminarios, práctica reflexiva, colaboración.



1. Introducción y fundamentación teórica

El practicum es una experiencia formativa cardinal cuando hablamos de la formación inicial de maestros. Sin embargo, no todas las experiencias de prácticas tienen el mismo valor para el aprendizaje del estudiantado (Zabalza, 2011). En este trabajo, asumimos que el espacio de prácticas no es un lugar en el que aprender los “trucos” del oficio, y mucho menos constituye únicamente una aproximación al trabajo que tiene lugar en la escuela en aras de que los alumnos “ganen” experiencia (González, 2001). Por el contrario, comprendemos que la experiencia no tiene valor para generar aprendizajes por sí misma si no va acompañada de procesos de reflexión. En tal línea, la urgencia formativa en este ámbito tiene que ver con ayudar a los estudiantes a “resituar lo que saben, contextualizarlo y movilizarlo para orientar sus percepciones y, si acaso, sus acciones” (González y Fuentes, 2011, p. 57).

Por otra parte, ponemos también de relieve la necesidad de huir de interpretaciones de una práctica reflexiva como acción individual que se desarrolla aisladamente (Brockbank y McGill, 2002; Gelfuso y Dennis, 2014). Si únicamente utilizamos nuestros propios marcos de percepción para hacernos conscientes de nuestras creencias y pensamientos, corremos el riesgo de convertir el proceso reflexivo en un proceso auto-confirmatorio en el que la reflexión se transforma en un escudo contra las influencias externas y un instrumento para la validación de nuestra “voz interior” (Brookfield, 1998; Fendler, 2003; Loughran, 2002).

Consiguientemente, entendemos que uno de los pilares en los que debe sustentarse un practicum reflexivo es la oportunidad de desarrollar esos procesos de reflexión de manera conjunta con otros compañeros que puedan ayudarnos a comprender las situaciones desde otros marcos de interpretación y a buscar nuevas alternativas y soluciones. En primer lugar, porque a través de la conversación y reflexión conjunta, los docentes hacen más visible su conocimiento tácito o teorías implícitas sobre la enseñanza (Clark y Peterson, 1986) y se cuestionan supuestos aceptados de la práctica. Además, la reflexión compartida resulta especialmente rica en un contexto educativo cuyas exigencias y requerimientos resultan muy abrumadores para ser enfrentados de manera individual. Aún más, el sentirse no solo responsable de uno mismo sino también del grupo promueve un compromiso mucho mayor que si esta tarea se realizara en solitario (Rodgers, 2002). Finalmente, la reflexión compartida tiene un “importante valor estratégico para crear las condiciones que permitan el cambio institucional y social” (Zeichner, 1993, p. 8). Cuestionar el statu quo puede ser difícil y arriesgado y es fundamental, por tanto, promover procesos de reflexión compartida con los otros que permitan aunar fuerzas y esfuerzos dirigidos hacia cambio (Brockbank y McGill, 2002; Larrivee, 2000).

En esta comunicación, presentamos una experiencia de practicum reflexivo desarrollada en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria, en el curso 2013-2014, y que se articuló a partir de seminarios colaborativos. Describiremos, por un lado, la estructura y finalidades de la propuesta y, por el otro, presentaremos el análisis parcial que realizamos del proceso reflexivo desarrollado por una de las alumnas participantes.



2. Metodología

La propuesta se ha desarrollado con un grupo de cinco alumnos del último curso de la titulación de Maestro de Educación Infantil y Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (España), donde el practicum ha tenido una duración de dieciséis semanas entre los meses de febrero a mayo de 2014, en el último semestre de su formación universitaria. En este tiempo los estudiantes han combinado su estancia en el centro escolar con los seminarios de formación que, como explicaremos, constituyen uno de los elementos formativos nucleares de este programa.

Esta iniciativa de formación comienza con la identificación individual, por parte de los participantes, de una situación o preocupación pedagógica que haya tenido centralidad durante sus prácticas en los centros educativos en los que se encuentran, entendiendo que el desencadenamiento de los procesos reflexivos tiene lugar cuando nos enfrentamos a una situación desconcertante que nos compromete a encontrar una respuesta (Schön, 1987; Loughran, 2002). Asimismo, identificar una preocupación pedagógica de su práctica docente permite, en primer lugar, plantear críticamente la tarea docente como un trabajo constante de perfeccionamiento. Por otra parte, plantea una reflexión sobre asuntos pedagógicos de relevancia que tienen carácter de realidad, conexión que desde el trabajo dentro de las aulas de la facultad no siempre se realiza o no con la profundidad que a muchos alumnos les gustaría. Posteriormente, y tomando como referencia esta identificación inicial de la preocupación pedagógica, se desarrolla un “espacio de aprendizaje en relación”, que se estructura a partir de Seminarios Grupales de Formación.

Consideramos que el uso del diálogo y/o la conversación dentro de los seminarios permite considerar diferentes perspectivas y explicitar puntos de vista que pueden permanecer ocultos e, incluso, inconscientes. Para este periodo reflexivo cada alumno ha de realizar una indagación personal (búsqueda de información, lecturas –procedentes tanto de la academia como de la comunidad de profesionales de la educación–, observaciones, recogida de información de su tutor, de otras fuentes, participación en foros...) que le permita desarrollar una comprensión más amplia de la preocupación pedagógica elegida. Dicho proceso de indagación se comparte con el grupo que, con sus aportaciones, podrá enriquecer la reflexión previa realizada por el estudiante. Aceptando que este proceso reflexivo tiene que tener un fin transformativo, la última etapa de esta segunda fase consistirá en la elaboración de un plan de intervención dirigido a desarrollar un proceso de cambio/mejora que se articule a partir del conocimiento generado tanto en los momentos de reflexión individual como en los grupales.

Estimamos que la dedicación en cada seminario a cada centro de interés debe ser de entre veinte minutos y media hora: unos diez minutos para presentar y exponer el tópico y otros 10-20 para que los demás participantes y la docente realicen sus interpretaciones y aportaciones con respecto a ese tópico. En nuestro caso, por contar con un total de cinco participantes, la duración de cada seminario ha oscilado de entre dos horas a dos horas y media.

a. Fases del proceso

En la experiencia que nos ocupa se han desarrollado 6 seminarios grupales, estructurados en tres fases diferenciadas, que tienen el siguiente orden temporal:

1. Fase de presentación: primer seminario.

Esta fase está destinada a un primer acercamiento de los participantes a todos los tópicos o situaciones de reflexión que cada uno ha elegido. Se trata de una primera sesión conjunta en que cada alumno tendrá que exponer su preocupación, a la luz de las comprensiones y preocupaciones generadas hasta ese momento, y en la que los compañeros y el tutor



universitario realizarán las primeras reflexiones y también sugerencias de cara a la indagación personal que cada alumno debe personalmente desarrollar: recomendación de lecturas, personas con quienes charlar, visionado de algún documento audiovisual, etc. Las tareas guía que orientaron el desarrollo del seminario fueron las siguientes:

- Identificar y describir el tópico.
- Analizar y comprender las causas y relaciones entre la elección e interpretación realizada sobre el centro de interés y algunos aspectos de la vida escolar y profesional.
- Pensar sobre algún objetivo hacia el que dirigir el proceso reflexivo en relación al centro de interés elegido: ¿qué quiero conseguir reflexionando e indagando acerca de ese tópico? ¿En qué quiero que se materialice, en último término, mi indagación?

II. Fase de indagación.

Esta fase se configura como el corazón reflexivo del programa. Se articula a partir de tres sesiones en las que se reflexionará conjuntamente sobre la información y pensamientos suscitados a partir de la indagación o “recogida y análisis de datos” que los alumnos están realizando y que, de alguna manera, ha de orientar el plan de intervención.

- Segundo y tercer seminario: Estos dos seminarios tienen una finalidad común: que los alumnos presenten las reflexiones que van generando a partir de las tareas de indagación que han realizado. La estructura de las sesiones fue la siguiente:
 - Presentación de las tareas de indagación realizadas hasta el momento.
 - Presentación de las reflexiones y nuevos interrogantes suscitados.
 - En el caso de ser una preocupación vinculada a algún problema inmediato de la práctica, explicar si habían desarrollado alguna acción de mejora y qué resultados habían obtenido.

El resto del grupo, tal y como sucedió en el seminario anterior, compartió sus reflexiones acerca de la exposición de cada compañera y trató de orientar y guiar las nuevas preguntas y los siguientes pasos en la tarea de indagación.

- Cuarto seminario: Este seminario está destinado a que cada alumno proyecte sus reflexiones hacia alguna propuesta de mejora. La finalidad de este seminario es, por tanto, que los participantes comiencen a estructurar su proceso reflexivo hacia algún fin vinculado con una tarea de mejora, aunque los niveles de actuación y también las posibilidades de implementarlo serán muy diferentes en función del centro de interés elegido. Tal y como ocurrió en la experiencia que presentamos, en muchos casos ya se habían desarrollado pequeños planes de actuación. En otros, y debido a las características de su objeto de reflexión, todavía se encontraban en un momento más teórico y reflexivo de generación y exploración de conocimiento.



III. Fase de conclusiones.

La última etapa de la propuesta formativa trata de servir de cierre al proceso reflexivo e investigador que los alumnos han desarrollado.

- Quinto seminario: En este seminario los estudiantes presentan su plan de intervención o conclusiones parciales de su proceso reflexivo, generando un nuevo feedback por parte del resto de los participantes del programa (formador y estudiantes). El sentido de esta sesión tiene que ver con establecer una especie de cierre, al menos dentro de este marco colaborativo de acción, al proceso reflexivo e indagatorio que las alumnas han desarrollado. Asimismo, constituye un espacio para pensar y para enfocar el último seminario, que a continuación detallamos.
- Sexto seminario: Para este seminario, se invita una persona relacionada con el ámbito educativo que haya sido ajena al proceso formativo implementado (otro docente universitario, un maestro, un estudiante de doctorado...), de modo que cada participante presenta una síntesis del proceso reflexivo que ha desarrollado y las conclusiones finales a las que ha llegado. Consideramos que esta iniciativa se configura como una buena oportunidad de ayudar a las estudiantes a recapitular lo hecho hasta ahora y, especialmente, a que tengan la posibilidad de recibir un último feedback de una perspectiva externa al proceso que pueda aportar nuevas ideas.

En nuestro caso hemos invitado a una profesora de la Facultad de Educación. Aunque no fue intencionado, se dio la casualidad de que ésta no había dado clase a ninguna de las alumnas, lo que probablemente significó una ventaja a la hora de conservar ese clima de seguridad, confianza y simetría que poco a poco fuimos forjando a lo largo de los distintos seminarios. La actitud del invitado, en este sentido, es un aspecto crucial que debe ser abordado antes de desarrollar esta última sesión. Al igual que la formadora, el rol adoptado debe ser el de guía u orientador, provocador de conflictos cognitivos incluso, pero nunca el de portador de respuestas cerradas e infalibles, y mucho menos de sancionador o evaluador.

3. Resultados: el problema pedagógico de Laura²⁵.

Por cuestiones de extensión no podemos presentar el proceso reflexivo de los cinco casos de estudio. Por ello, vamos a centrarnos en sintetizar cómo se ha desarrollado ese proceso para uno de los tópicos, el elegido por Laura y que versa sobre la titularidad de los centros educativos.

Esta alumna realizó sus prácticas en una cooperativa de enseñanza (de titularidad concertada), en la etapa de Infantil. Su elección de este colegio no fue azarosa, estando condicionada por algunas ideas sobre un proyecto educativo que prometía ser innovador y, en sus palabras, “único”, que se confirmaron en su llegada al centro. Algunos de estos rasgos eran: una cooperación máxima entre el profesorado, la preeminencia de unos valores muy “humanos”, una adaptación de los procesos de enseñanza al ritmo de cada niño, la participación del alumnado en las decisiones del aula y del centro y, finalmente, una elevada motivación en el profesorado. Cautivada por el funcionamiento singular de este centro, Laura se pregunta qué lo diferencia de otros colegios aparentemente más convencionales. La pregunta con la que

²⁵ El nombre que aparece en el texto es ficticio, respetando el principio de anonimato y confidencialidad que hemos garantizado a los participantes durante el proceso.



afronta inicialmente esta cuestión sitúa a la titularidad del centro como variable explicativa fundamental: *“¿es la clave el hecho de que el centro sea concertado?”*. Sus vivencias en un colegio concertado de características similares y la experiencia de dos familiares próximas en centros públicos contribuyen a configurar esa percepción, hondamente afianzada cuando comienza su practicum en la cooperativa de enseñanza.

Seguidamente, veremos cómo, a lo largo del programa formativo, esta alumna realizará varios replanteamientos de su preocupación pedagógica, donde la idea de la titularidad irá perdiendo fuerza en favor de otras explicaciones más cercanas a un paradigma crítico de la reflexión, en las que los docentes y los condicionantes contextuales e institucionales presentes en sus prácticas pasarán a ocupar un papel central. El análisis del proceso reflexivo de Laura evidencia, en definitiva, un cambio gradual en el encuadre con que la alumna interpreta su situación pedagógica, presumiblemente propiciado por la participación en la propuesta formativa. Podemos distinguir tres momentos o encuadres de reflexión:

3.1. Planteamiento inicial: la calidad del proyecto educativo de un centro y su funcionamiento depende, en gran medida, de su titularidad.

La preocupación de Laura por la titularidad de los centros de enseñanza, que concibe como una variable determinante en la configuración de un mejor o peor proyecto educativo, ha sido una constante desde que comenzara sus estudios en magisterio. Hemos señalado que su experiencia como alumna en un centro concertado, sus prácticas en diferentes centros públicos y, finalmente, las vivencias de su hermana y su cuñada como maestras funcionarias consolidan en Laura una serie de creencias sobre las diferencias existentes entre los centros públicos y concertados. Concretamente, alberga la convicción de que estos últimos aparecen más innovadores y menos limitantes para sus maestros que los colegios de la red pública, más aferrados al libro de texto y con una colaboración e implicación del profesorado menor que en los centros concertados: *“Lo que yo he visto hasta ahora en centros públicos era, yo he hecho tal, yo he hecho cual. Todo se centraba en uno mismo”*. Fundamentalmente, explica estas apreciaciones aludiendo a la seguridad laboral de los maestros funcionarios, que puede desembocar en ciertas posiciones acomodaticias: *“no sé, yo no sé si es que el hecho de tener una plaza te lleva a motivarte más, o el hecho de estar pendiente, de que no tienes un trabajo fijo [...]”* (seminario 1).

De este modo, la participación de Laura en esta propuesta formativa significa una oportunidad para indagar sobre esta preocupación que aparece enormemente arraigada y, añadimos, es también altamente controvertible. Dicho supuesto se ha revalidado con su llegada a la cooperativa de enseñanza, donde todos los aspectos del centro son, las primeras semanas de prácticas, objeto de encomio para Laura y para el resto de alumnas que desarrollan sus prácticas en este colegio. Precisamente, comienza su participación en el primer seminario formativo laureando las cualidades de este centro y preguntándose si sería posible desarrollar un proyecto educativo de tales características en un colegio de titularidad pública.

“Mi tópico giraba en torno a eso, al hecho de saber también un poquito si ese proyecto se podría llevar a cabo, no sé si se podría, sino si sería igual de viable o de bueno en un centro público que en un centro concertado y si precisamente las características del centro concertado son las que ayudan e incentivan de alguna manera a que el hecho de que esta metodología se pueda llevar a cabo” (seminario 1).

Esta preocupación pedagógica genera un aluvión de respuestas y reflexiones, siempre respetuosas, cuando es presentado al resto de los participantes. En general, los estudiantes



consideran que el factor determinante a la hora de configurar uno u otro proyecto educativo son los maestros que conforman la plantilla docente y sus ganas de hacer, y no tanto la titularidad del centro. El poder adquisitivo del colegio, el liderazgo de la dirección, las características comunes de las familias que eligen los centros de esta titularidad (normalmente se identifican con el ideario del centro) y el hecho de que, además de concertado, sea una cooperativa de enseñanza, son elementos que se traen a debate para explicar el funcionamiento del centro cuando Laura introduce el tópico.

La formulación inicial que la alumna realiza de su situación es, como vemos, objetable y la reflexión dialógica generada en este primer seminario contribuye a que comience a matizar algunos planteamientos realizados en la primera entrevista y a redirigir el objetivo de su reflexión.

“[...] no quiero hacer tampoco distinción, o sea, algo que, llevarlo a los extremos, no quiero concertado o público, quiero que sea más global, o sea simplemente el hecho de que este proyecto por qué, qué rasgos de identidad tiene éste que no pueda tener otro y por qué” (seminario 1).

De algún modo, estas interpretaciones muestran en nuestra alumna un interés hacia un tema complejo y propio de un paradigma crítico, pero abordado desde una interpretación notoriamente reduccionista y unidimensional del fenómeno que se irá complejizando a medida que avanzamos en el programa, como veremos en los siguientes momentos reflexivos. Así es que nuestra participante plantea una preocupación que va más allá de la problemática de aula y de la acción del maestro para centrar su atención en el funcionamiento general de un centro. En este sentido, Laura se pregunta por algunos condicionantes estructurales, políticos y sociales que pueden configurar uno u otro tipo de escuela y de proyecto educativo. Esta pregunta que la alumna sugiere es, como decimos, coherente con un enfoque crítico de la enseñanza, pues asume la consideración de que la práctica educativa está determinada por aspectos estructurales que pueden limitar o facilitar la actividad educativa. Sin embargo, es su respuesta a esta complicada pregunta, focalizada en la titularidad como factor explicativo, la que nos sitúa en una comprensión simplista de un asunto que es complejo y multidimensional. Por otro lado, en los fragmentos de sus reflexiones presentados, vemos cómo la diferencia entre la red pública y la privada concertada reside, para Laura, en la titularidad, donde la primera se sitúa bajo el amparo de la Administración Educativa y la segunda bajo el de una empresa y/o orden religiosa. Ignora, de esta suerte, un debate más profundo sobre la equidad y la justicia social, que auspiciaría un enfoque crítico de la enseñanza, en el que la educación pública significa una escuela para todos, sin exclusiones de ningún tipo y entendida como “compensadora, laica, democrática y comprensiva” (Bernal y Lorenzo, 2012, p. 1) y que está siendo embestida, como decíamos, por un proceso de privatización donde los recursos económicos son cada vez menores y el desprestigio de la educación pública es, por contrapartida, cada vez mayor.

3.2. Primera reformulación en sus planteamientos: la calidad del proyecto educativo de un centro y su funcionamiento depende de la calidad del profesorado.

Consideramos que se produce un segundo encuadre de la situación pedagógica cuando Laura deja de concentrarse en la titularidad como variable determinante y comienza a considerar otros factores para comprender un asunto tan complejo como es, a fin de cuentas, la calidad de la enseñanza.



La participación en el primer seminario suscitó, en alguna medida, que Laura comenzara a cuestionar el planteamiento que había realizado del problema. A partir del visionado de una entrevista al pedagogo Jurjo Torres en un programa de televisión, la calidad del profesorado se convierte en el eje a partir del cual Laura enfoca la situación en las siguientes etapas del problema.

"He llegado al punto ese en el que me he desligado ya no tanto de lo concertado y lo público, sino más de lo que, como dice Jurjo Torres la calidad del profesorado, o sea, las oportunidades que cada uno tenga de desarrollar esas destrezas y de aplicarlas en el aula o, tanto ya no a nivel de aula, sino a nivel colegio" (seminario 2).

Encontramos diferentes reflexiones orientadas a descubrir los componentes que caracterizan a un profesorado de calidad que, en un primer momento, se concentran en las características personales del maestro, en su disposición y en sus ganas de hacer, así como en la formación recibida.

"los maestros dependerán de sí mismos a la hora de educar [...] lo que les va a condicionar ya no es el sitio en el que se encuentren, sino las ganas o cómo decir, el empeño que pongan en su trabajo" (seminario 3).

A medida que el programa formativo avanza, el interés de Laura se amplifica en torno a las características del sistema educativo en el que el maestro se inscribe, entendiendo que *"es realmente el maestro el que puede derivar que, el que el hecho de que un proyecto educativo sea mejor o peor, siempre y cuando se encuentre dentro de esos límites que establece el sistema educativo"* (seminario 3). Con este nuevo horizonte de indagación, Laura entrevista a una maestra de un centro público centrando sus preguntas en el tipo de limitaciones institucionales que ella ha experimentado a lo largo de su trayectoria profesional para *"ver si el docente o las iniciativas que él podía tener, se veían frustradas o se veían mermadas de alguna manera"* (seminario 5). Esta conversación le lleva a identificar algunos factores internos al centro, como el poco apoyo del equipo directivo o la falta de colaboración entre el profesorado, y otros externos, como las políticas y leyes educativas, encontrando en la LOMCE el último ejemplo. Por otra parte, esta maestra apunta que los problemas que ella ha soportado suelen ser comunes en cualquier centro, independientemente de la titularidad. Finalmente, Laura se adhiere de manera tajante a una idea que la maestra desarrolla en la entrevista, referida a la necesidad de que el maestro supere todas las dificultades que el contexto va inevitablemente a imponer, y que en nuestra alumna suscita la siguiente reflexión.

"He llegado al punto final un poquito del hecho de que esas prácticas no las hacen los sistemas educativos, no las hacen los proyectos, sino que las hacen los maestros, y que van a depender de su forma de ser, de la disposición que estos tengan" (seminario 5).

En resumen, a partir del primer seminario y del visionado de la entrevista a Torres Santomé el fenómeno se re-focaliza hacia otros factores que determinan la calidad de la enseñanza, ahora entendido como fenómeno multidimensional y mucho más complejo que en el comienzo del programa. A lo largo de los diferentes seminarios, hasta llegar al quinto, las explicaciones se van enriqueciendo paulatinamente con la integración y análisis de más factores explicativos, que alcanzan su auge con la entrevista a una maestra que desempeña su labor en un centro público. Asistimos, de esta manera, a una comprensión más rica, más compleja y también más cauta de la situación pedagógica donde el papel del docente se configura como el factor más influyente en la configuración de una enseñanza de calidad, por encima de los condicionantes contextuales.



Por otro lado, las diferentes lecturas consultadas y su discusión en los seminarios de formación promueven en Laura algunas reflexiones sobre la educación en los centros concertados que le llevan a moderar la postura mantenida en el primer seminario. Por un lado, salen a debate algunos puntos oscuros de este tipo de educación que la alumna no concebía, como la selección del alumnado que se realiza en estos centros en pos de unos buenos resultados académicos. “los centros públicos tienen mayor diversidad que los centros concertados, eso es un hecho, de alguna manera los centros concertados eligen” (seminario 2); “[hablando de las pruebas PISA] ha salido que uno de los mejores o los mejores colegios de Cantabria por lo general suelen ser concertados” (seminario 2).

3.3. Segunda reformulación: la calidad del proyecto educativo de un centro y su funcionamiento depende de la disposición de los maestros y de las características del contexto donde estos desarrollan su trabajo.

El último seminario de formación, correspondiente a la sesión de “Presentación a un invitado”, supone un último hito o momento crítico conducente a una nueva configuración del tópico pedagógico.

En este seminario, la profesora invitada reconoce la progresión que Laura ha realizado en sus planteamientos. Asimismo, expresa su acuerdo con las diferentes variables identificadas que coadyuvan a gestar buenos proyectos de enseñanza, resaltando un elemento, la calidad de los maestros, que es ampliamente reconocido por la literatura. Sin embargo, la invitada acentúa el papel concluyente que los contextos también juegan, insistiendo en que la disposición y el esfuerzo de los maestros no van a ser siempre suficiente para contrarrestar las limitaciones que el sistema muchas veces impone.

“Hay entornos que facilitan, que dinamizan, que incluso una persona que en otro sitio a lo mejor ni intenta y eso, pero aquí sí, porque parece como que te lleva un poco la corriente, que dices, ‘ah pues mira, si aquí parece que éste hace, éste hace’. Entonces por eso yo creo que las dos cosas son verdad” (seminario 6).

Estas ideas habían aparecido a lo largo de los últimos seminarios, sugeridas por la tutora y por alguna de las participantes ante la adhesión incondicional de Laura a las palabras de la maestra a la que entrevistó. Sin embargo, es a partir de la intervención de la invitada cuando Laura comienza a replantear esta reflexión que realizó sobre la capacidad de superación de los maestros, comprendiendo el peligro que conlleva esta concepción: responsabilizar al docente de acoplarse a las dificultades que el sistema impone puede conllevar una aceptación y perpetuación del statu quo. De este modo, la última reflexión de su diario se refiere al papel del maestro como motor de cambio pedagógico y social.

“Hay docentes que pueden sobreponerse a esas adversidades y otros que no, y que éstos últimos no debían quedarse atrás por ello sino que, en definitiva, lo que hace falta es un rasgo que contenga ese afán por luchar y cambiar lo que no nos gusta [...] somos el principal motor de cambio y por tanto, tendremos que hacer todo lo que esté en nuestras manos para llegar a tener eso que queremos lo más próximo posible” (memoria).

Este fragmento del diario de Laura denota un ligero replanteamiento reflexivo de su preocupación pedagógica, ahora más acorde con las características propias de un enfoque crítico de la enseñanza. Laura continúa, así, asumiendo el análisis multidimensional sobre la enseñanza realizado en la etapa anterior pero, en alguna medida, cuestiona que las iniciativas de cambio deban confiarse únicamente a las voluntades particulares de los maestros. La



intervención de la invitada parece haber concientizado a nuestra alumna de la necesidad de que los maestros reivindiquen y exijan, o “luchen”, como ella expresa, por que se creen las condiciones institucionales necesarias para facilitar su labor, lo que debe provenir, entendemos, de políticas impulsadas por la administración que respondan a sus demandas. Concibe al docente, en definitiva, como propulsor de dichos cambios y como desestabilizar fundamental de un statu quo que perpetúa las “adversidades” y limitaciones de un sistema muchas veces desigual e injusto

4. Conclusiones.

Como vemos, la progresión de esta alumna en su proceso reflexivo ha sido notable. La conjunción de diversas estrategias de indagación y reflexión (reflexión dialógica con sus compañeras y la tutora de la universidad, lecturas, entrevista a una orientadora de centro y visita y observación **del** funcionamiento cotidiano de ese centro) le ha ayudado a avanzar considerablemente en su manera de interpretar y abordar su tema de estudio para adoptar finamente un enfoque de análisis mucho más complejo que el asumido en su planteamiento inicial.

En definitiva, consideramos que el reto de una formación docente inicial pasa por reconocer un tipo de prácticas de formativas que sitúan al estudiante como actor y protagonista de su propio proceso de aprendizaje, propuestas que habrían de orquestarse desde espacios de colaboración y de trabajo colegiado en los que analizar experiencias y prácticas de manera compartida y en los que reflexionar colaborativamente sobre el trabajo docente (Nóvoa, 2009).

Referencias bibliográficas

- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brookfield, S. (1998). Critically Reflective Practice. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 18, 197-205.
- Bernal, J. L. y Lorenzo, J. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España un camino encubierto hacia la desigualdad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16, 3, 81-109.
- Clarke, A., Triggs, V. y Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: a review of the literature. *Review of educational research*, 84 (2), 163-202.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32, 16-25.
- Gelfuso, A. y Dennis, D. V. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38, 1-11.
- González Sanmamed, M. (2001). ¿Qué se aprende en el practicum? ¿Qué hemos aprendido en el practicum? En *Actas del VI Simposium de Poio*. Recuperado de: http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/gonzalezsanmamed1.pdf
- González Sanmamed, M. y Fuentes, E. J. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión de docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1 (3), 293-307.



- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education*, 53 (1), 33-43.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers college record*, 104 (4), 842-866.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. A. (2011). El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-52.