



Problemas pedagógicos para un Prácticum reflexivo de Maestros¹

Ángela Saiz Linares²; Teresa Susinos Rada³

Recibido: enero 2016 / Evaluado: abril 2016 / Aceptado: mayo 2016

Resumen. El practicum en la titulación de maestro se ha perfilado en los últimos años como uno de los elementos cardinales a la hora de redefinir la formación inicial. Diversos estudios dan cuenta de la necesidad de fundamentar estos programas de formación práctica en modelos reflexivos y colaborativos. En este artículo presentamos una propuesta de practicum articulada como un trabajo de indagación y de reflexión que se despliega a partir de los problemas pedagógicos que el alumnado de prácticas identifica como relevantes. Más concretamente, analizaremos los cinco proyectos de indagación desarrollados por las estudiantes participantes en aras de descubrir: los intereses pedagógicos vinculados a sus prácticas, el foco de reflexión en sus formulaciones iniciales y la visión de la enseñanza y del docente que se coligen de dichos planteamientos y, finalmente, algunas relaciones entre las preocupaciones pedagógicas de las alumnas y su propia biografía personal y escolar.

Para este estudio hemos utilizado una metodología cualitativa enmarcada en el estudio de caso evaluativo. El análisis de datos desarrollado procede de informaciones producidas en una entrevista semiestructurada y en el diario de prácticas de las estudiantes.

Los resultados que presentamos ponen de manifiesto la influencia de los centros de prácticas a la hora de moldear las percepciones pedagógicas de las estudiantes, una preferencia por un paradigma técnico y práctico de la enseñanza y la relevancia de las vivencias familiares y escolares en la interpretación que las estudiantes realizan de sus experiencias pedagógicas.

Palabras clave: Formación de profesores; periodo de prácticas; práctica reflexiva; investigación sobre la profesión.

[en] Pedagogical problems for a reflective teacher Practicum

Abstract. The practicum in teacher training has emerged in recent years as one of the cardinal elements in redefining the teacher initial training. Several studies highlight the need to base these programs in reflective and collaborative models. In this article we present a practicum proposal articulated as a work of inquiry and reflection that unfolds from the educational problems that pupils identify as relevant. More specifically, we analyze the five projects of inquiry developed by the students in order to discover: their pedagogical interests related to their placements, the focus of reflection in their initial formulations and the vision of education and teaching that can be inferred and, finally, some relationships between the pedagogical concerns of the students and their personal and school biography.

For this study we used a qualitative methodology framed in the evaluative case study. The data analysis comes from the information produced in a semi-structured interview and the student diaries.

¹ Esta investigación en curso constituye la tesis doctoral de Ángela Saiz Linares, bajo la dirección de la Dra Teresa Susinos, realizada con financiación pública en el marco del Programa de Formación de Profesorado Universitario de la Universidad de Cantabria (NReg. 7208636035 Y0SC000121).

² Universidad de Cantabria (España)

E-mail: saizla@unican.es

³ Universidad de Cantabria (España)

E-mail: susinost@unican.es

The results presented show the influence of the placement schools in shaping the students' perceptions of teaching, a preference for a technical and a practical paradigm of teaching and the importance of family and school experiences in the interpretation that the students do of their teaching experiences.

Keywords: Teacher training; school placement; reflective practice; inquiry on teacher practice.

Sumario. 1. Introducción. 2. Fundamentación teórica: el Prácticum en el marco de un modelo de práctica profesional reflexiva. 4. Metodología. 5. Resultados y discusión. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Saiz Linares, Á. y Susinos, T. (2017). Problemas pedagógicos para un Prácticum reflexivo de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 993-1008.

1. Introducción

En los últimos años, el contexto universitario español se ha visto inmerso en un profundo proceso de cambio hacia el Espacio Europeo de Educación Superior en el que nuevos modelos de formación comienzan a apuntalarse. Para el caso concreto de las Facultades de Educación, el proceso de convergencia constituye una oportunidad para reformar la docencia masiva y en exceso expositiva que viene siendo característica y desarrollar alternativamente nuevas formas de enseñanza más fundamentadas en el terreno reflexivo (Domingo, 2010; Medina, Jarauta e Imbernón, 2010; Rodríguez et al., 2011). Dadas las características que definen al practicum de la titulación de Maestro, éste parece configurarse como uno de los espacios propicios para poner en juego esta formación reflexiva: los estudiantes se encuentran inmersos en la práctica escolar pero, al mismo tiempo, se les ofrecen espacios estructurados para pensar y reflexionar sobre la práctica y otras cuestiones educativas.

Bajo el foco de las necesidades perfiladas, desarrollamos en la Universidad de Cantabria una investigación cuyo objetivo principal es diseñar, implementar y evaluar una propuesta de practicum reflexivo para futuros docentes de educación Infantil y Primaria. Se trata de una investigación en curso y de la que en este artículo presentaremos algunos resultados relacionados con la naturaleza de los tópicos de reflexión elegidos por las alumnas, el enfoque de reflexión y de enseñanza de sus planteamientos iniciales y, finalmente, la relación entre dichas preocupaciones pedagógicas y su biografía.

2. Fundamentación teórica: el practicum en el marco de un modelo de práctica profesional reflexiva

El practicum es hoy una de las piezas fundamentales en los procesos de formación inicial de docentes y una ocasión irremplazable para el aprendizaje de la profesión de maestro (Beck y Kosnik, 2002; González y Fuentes, 2011; Sorensen, 2014). Sin embargo, cierto es también que, en el contexto español, la falta de una definición consensuada y oficial resulta en la ausencia de un modelo unificado (Zabalza, 2011).

Parece que la divergencia de modelos de practicum que podemos encontrar descansa en diferentes modos de interpretar la relación entre teoría y práctica y, por ende, entre la formación que ocurre en las aulas universitarias y en los centros de

prácticas (Zabalza, 2013). Son, precisamente, los modelos que tratan de acoplar la teoría y la práctica los que incluyen de manera prioritaria propuestas formativas sustentadas en la reflexión. Bajo esta interpretación, el practicum se concibe como un lugar en el que los estudiantes han de analizar las diferentes creencias, situaciones y dilemas a los que en esa situación práctica se van a enfrentar (Salinas, 2007; González y Fuentes, 2011).

Con este horizonte reflexivo, la propuesta de formación práctica de docentes que es objeto de esta investigación se inspira en lo que algunos referentes en el campo han denominado movimiento de la práctica reflexiva. Definirlo se antoja complicado, pues son muchas las interpretaciones que se han realizado desde que Schön (1987) desarrollara el concepto del profesional reflexivo. De una manera general podemos decir que quienes se acogen a él comparten una concepción del docente como agente activo y reconocen el saber de la experiencia y las reflexiones que los docentes realizan en torno a su práctica como un conocimiento valioso y relevante (Zeichner, 1993). Otro elemento común en la conceptualización de la reflexión es la noción de problema (Loughran, 2002; Perrenoud, 2004; Russell, 2012), al considerar que el proceso de reflexión se desencadena cuando los esquemas y representaciones mentales con los que operamos habitualmente, normalmente implícitos, no encajan con alguna situación compleja o problemática de la práctica. El corazón del proceso reflexivo se hallaría en nuestros intentos por comprender y responder a dicha situación y, finalmente, en el proceso de reestructuración del problema.

Es en estas concepciones de la práctica reflexiva y la formación del profesorado donde enmarcamos nuestro trabajo, que se asienta en tres elementos imprescindibles para una formación de docentes reflexivos y que desarrollamos de forma más detallada en un trabajo previo (Saiz Linares y Susinos, 2014):

- La formación del practicum ha de proporcionar un espacio de reflexión sobre la biografía escolar de los futuros profesores, pues ésta genera creencias implícitas muy poderosas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la condición de profesor y de alumno que necesitan hacerse explícitas (Bullough, 2000; Clandinin y Connelly, 2000; Kelchtermans, 2009; Parker, 2010; Baron, 2013).
- La reflexión como práctica colaborativa dentro del practicum permite comprender las situaciones desde otros marcos de interpretación diferentes al propio y cuestionar los supuestos aceptados sobre la práctica que damos por sentado (Larrivee, 2000; Brockbank y McGill, 2002; Cochran-Smith y Lyttle, 2002).
- La indagación deliberada y sistemática de los alumnos sobre la propia práctica como catalizador de los procesos reflexivos en el programa de practicum (Mule, 2006; Cochran-Smith, Barnatt, Friedman y Pine, 2009).

2.1. El programa de practicum en su contexto

La iniciativa de formación práctica comienza solicitando a las estudiantes que identifiquen una situación pedagógica que les preocupe, entendiendo que el desencadenamiento de los procesos reflexivos es más factible cuando nos enfrentamos a una situación desconcertante que nos compromete a encontrar una respuesta (Schön, 1987;

Loughran, 2002). Tras ello, la propuesta formativa se configura en dos momentos de trabajo reflexivo:

1. Un momento de reflexión entre el formador y cada participante, que trata de facilitar una primera aproximación reflexiva a la preocupación pedagógica elegida. Para este fin desarrollamos una entrevista semiestructurada que el tutor universitario lleva a cabo con cada participante. Tiene un valor epistémico y biográfico (Brinkmann, 2011), es decir, con la función principal de explorar y reflexionar conjuntamente sobre el dilema planteado, así como sobre la relación entre la preocupación identificada y la biografía personal, escolar y educativa de dichas alumnas.
2. El segundo momento de reflexión es colectivo y se desarrolla entre el grupo de estudiantes y su tutor a partir de Seminarios de Formación. En este espacio reflexivo cada alumna ha realizado una pequeña indagación sobre su problema pedagógico (basado en lecturas, observaciones, recabar información del tutor, de expertos, participación en foros, etc.) que es contrastado y discutido en estos seminarios.

Como herramienta de reflexión individual donde recoger, de manera sistemática, informaciones y reflexiones sobre la preocupación pedagógica las estudiantes han utilizado un diario de prácticas. Consideramos que la escritura se configura como un potente método para investigar acerca de uno mismo y de las preocupaciones personales y profesionales (Richardson, 2000), así como para conectar la teoría con la práctica (Pasternak y Rigoni, 2015).

3. Metodología

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación se asienta en los pilares de la tradición cualitativa, pudiendo ser enmarcado, más concretamente, dentro del estudio de caso evaluativo (Simons, 2011). El caso puede ser una persona, un aula, una institución, una política, un sistema o, como es nuestro caso, un programa.

Entendemos que los programas educativos implican a muchas personas y tienen unos objetivos muy amplios y complejos, lo que hace muy complicado evaluarlos mediante tests o reducirlos a variables que pueden ser controladas a través de artificios experimentales (Kushner, 2000). Por eso, el fin primordial del estudio de caso evaluativo que proponemos es, ante todo, discernir el valor del programa de formación pero entendemos que esto solo puede hacerse analizando las formas en que las personas o grupos de interés interpretan y valoran el caso.

Los casos elegidos para desarrollar la propuesta formativa y de investigación han sido un total de cinco, entre los estudiantes del último curso de la titulación, en el año 2013-2014. Esta elección ha sido intencional basada en criterios (Colás, 1998), de entre los que destacamos las posibilidades de acceso, la representación de las diferentes especialidades (Educación Infantil y Primaria) y Menciones⁴ y,

⁴ Las Menciones son intensificaciones curriculares o itinerarios destinados a proporcionar una formación especializada dentro de un ámbito del conocimiento.

finalmente, la configuración de un grupo pequeño coincidente con el número de alumnos en prácticas que normalmente supervisan los docentes de la Universidad de Cantabria (5-6 alumnos), en aras de hacer una propuesta realizable y también de desplegar todas las posibilidades de un “equipo de reflexión”. Con afán de completar la información, hemos de resaltar que las alumnas de Primaria (Cristina y Elena) han desarrollado las prácticas en un mismo centro, de titularidad pública, y las de Educación Infantil (Patricia, Laura y María) en otro de titularidad concertada, que además constituye una sociedad cooperativa.

Hemos utilizado instrumentos de producción de datos (Díaz de Rada, 2007; Kvale, 2011) que permiten un tratamiento cualitativo de la información. Concretamente, el análisis desarrollado en este artículo procede de informaciones producidas en la entrevista epistémica inicial y en el diario de prácticas de las estudiantes.

Para la realización de las entrevistas se elaboró un guion previo con los grandes tópicos a analizar y algunas preguntas que funcionaron en todo momento a modo de guía, y no como una propuesta cerrada (Díaz de Rada, 2007).

Para realizar el análisis de los datos en nuestra investigación utilizamos un sistema de codificación temática en el que definimos las categorías de análisis y los códigos (Huber, 2003). Para definir el sistema de codificación empleamos estrategias de tipo inductivo y deductivo: partimos de un esquema inicial de variables a analizar, pero el trabajo desarrollado con los datos exigió redefinir algunas de esas categorías y códigos durante el proceso de análisis (Tójar, 2006). Más específicamente, el análisis que aquí desarrollamos corresponde a las categorías de “preocupaciones pedagógicas” y “conexiones biográficas establecidas”, que permiten enmarcar los resultados que aquí presentamos alrededor de los ámbitos que a continuación explicamos.

4. Resultados y discusión

En primer lugar presentaremos los resultados relativos a la *naturaleza de las preocupaciones pedagógicas*; después, los relacionados con el *foco de reflexión y la visión de la tarea docente* subyacente; finalmente, los datos referidos a las *conexiones entre la biografía* de nuestras participantes y sus preocupaciones pedagógicas.

4.1. La naturaleza de las preocupaciones pedagógicas

En la siguiente tabla mostramos las formulaciones iniciales de la preocupación pedagógica, tal y como fueron enunciadas por las estudiantes:

Estudiante ⁵	Preocupación pedagógica
Patricia	“La estrecha relación y colaboración que existe entre todo el profesorado, que creo que es la clave del éxito de este cole [el colegio donde hace las prácticas]”.
Laura	“La diferencia entre los colegios públicos y los concertados. El proyecto de enseñanza [del centro donde hace las prácticas] tiene una serie de factores y elementos que hacen de esta propuesta educativa algo, a mi parecer, diferente a lo que estamos acostumbrados en los centros públicos. Y aquí viene precisamente mi duda, ¿es la clave el hecho de que el centro sea de carácter concertado?”
María	“Si todo lo que hemos estudiado a lo largo nuestra carrera le podemos dar una utilización practica a la hora de estar en un aula”.
Cristina	“Mejorar la comunicación tanto escrita como oral [a pesar de que ahonde más profundamente en la primera que en la segunda] con el fin de proporcionar a los alumnos un grado de comunicación mayor y una seguridad a la hora de expresarse e interactuar con otras personas”.
Elena	“Uno de los principales problemas que me he encontrado ha sido la cantidad de conflictos que ocurren entre los alumnos y espero encontrar una solución [...]. La manera, la pócima mágica que solucione los conflictos”.

Tabla. 1. Formulación inicial de las preocupaciones pedagógicas

Un primer vistazo a las situaciones identificadas revela una heterogeneidad notable de intereses de reflexión. Encontramos algunos estrechamente vinculados con la práctica inmediata de aula (Elena y Cristina), otros relacionados con su trabajo en el centro y las relaciones que en él se desarrollan (Patricia) y, por último, algunos centrados en cuestiones pedagógicas de carácter más general y que trascienden los muros de la escuela (Laura y María). A continuación trataremos de apuntar algunas ideas que explican esta diversidad de tópicos.

Nada más comenzar la propuesta formativa y nuestra interacción con las participantes, empezó a surgir en las investigadoras la percepción de que la cooperativa de enseñanza donde tres de las estudiantes desarrollaban sus prácticas estaba mediando la comprensión que éstas estaban realizando sobre su preocupación pedagógica. En las palabras que rescatamos a continuación llama la atención el ensalzamiento que se realiza de dicho centro:

“Ese colegio es otro mundo, para mí, o sea, me parece un colegio increíble”
(Marta).

“Bueno, que es impresionante el V. [...]. El colegio idílico, es el mejor colegio de Cantabria” (Patricia).

Si bien es cierto que esa imagen idílica se difuminó a medida que fueron conociendo la realidad de la escuela y también reflexionando conjuntamente en los semi-

⁵ El nombre que aparece en el texto es ficticio, respetando el principio de anonimato y confidencialidad que hemos garantizado a las participantes durante el proceso.

narios de formación, parece que la apariencia innovadora y diferente respecto a lo anteriormente conocido dirigió su atención, primeramente, hacia aspectos alejados de la problemática cotidiana de aula:

“si hubiese estado en el M. C. [centro educativo], que fue donde hice las primeras prácticas, hubiese elegido otro tópico seguro, no se me hubiese ocurrido. Seguramente si hubiese estado donde habían estado ellas [refiriéndose a Cristina y Elena, que realizan sus prácticas en otro centro], me hubiese centrado en algún aspecto del aula” (Laura)

En contraste con lo anterior, lo determinante en la decisión de Elena fue una situación de aula: *“me encontré con un montón de veces que los niños por nada, por pasar el uno detrás del otro y rozarse, están como siempre a la defensiva, siempre hay conflictos entre ellos”*, que le apremiaba a encontrar una solución urgente.

Cristina, por su parte, manifiesta un férreo interés personal por cuestiones relacionadas con la expresión oral y escrita, que considera *“la base de la educación”*. Esta inclinación parece ser el principal motivo de la elección.

Finalmente, la preocupación de María no tiene tanto que ver con el ámbito de escuela y sí con el contexto universitario donde ella ha desarrollado sus estudios. Esta alumna considera que los contenidos que se trabajan en la titulación de magisterio tienen poca o ninguna transferibilidad a la práctica que después tiene lugar en el aula real. Una conversación con su tutor del centro le hace conformar la idea de que el motivo de esta poca aplicabilidad reside en que algunos de los docentes universitarios que enseñan a ser maestros *“no han estado nunca en un aula”*.

En conclusión, vemos cómo esta heterogeneidad de situaciones pedagógicas ha estado influida de manera decisiva por el tipo de centro educativo en que las alumnas han desarrollado sus prácticas. De manera especial, aquellas cuya estancia tuvo lugar en la cooperativa de enseñanza orientaron su foco de reflexión hacia cuestiones inesperadas y habitualmente menos prioritarias en un alumnado de Magisterio que, por lo general, tiene un interés preferente en ser provisto de técnicas y estrategias que le permitan desarrollar una enseñanza *“eficaz”* y resolver problemas prácticos del día a día (Rodríguez, 2005; Mule, 2006).

Además, Laura apunta otro motivo interesante que posiblemente haya condicionado la elección de la temática de reflexión: la etapa educativa en la que hacen prácticas. Coincidentemente, las alumnas que desarrollan sus prácticas en el centro educativo concertado lo hacen también en la etapa de Infantil, mientras Elena y Cristina lo hacen en Primaria. Para Laura, las funciones y tareas de un maestro de Infantil divergen considerablemente de las que tiene un maestro de Primaria:

“Yo creo que hay un mayor nivel de participación del maestro, de involucración del maestro en Primaria que en Infantil. El maestro de Infantil tiene preocupaciones diferentes a las que tiene el maestro en Primaria. Creo que el maestro en Primaria tiene las preocupaciones cerradas en el aula”.

A pesar de las puntualizaciones que podrían realizarse a sus argumentos, sí parece que las características (estructurales, organizativas, curriculares...) específicas del trabajo en las diferentes etapas educativas pueden considerarse como uno de los cosmos explicativos que ayudan a comprender la divergencia de preocupaciones e intereses que albergan los estudiantes de magisterio.

4.2. Del enfoque técnico al enfoque crítico: descubrimos su foco de reflexión y su visión de la docencia

Para adentrarnos en el análisis de los focos de reflexión planteados por nuestras participantes asumimos que pueden distinguirse cuatro intereses de reflexión respecto del conocimiento docente: técnico, personal, solucionador de problemas y crítico (Wallace y Loudon, 2000).

El interés técnico hace referencia a la aplicación técnica de ciertos conocimientos y habilidades en el aula, buscando la eficacia de las estrategias didácticas para lograr ciertos fines curriculares. El interés personal implica la conexión de la experiencia profesional con las comprensiones e intereses de la propia vida. Por su parte, el solucionador de problemas conlleva un interés por comprender la práctica del maestro y resolver problemas propios de la acción profesional. El último interés que compone este esquema incorpora criterios morales y éticos a la reflexión sobre la actividad educativa y la localiza dentro del contexto social, histórico y político. Hablamos de un nivel crítico de la reflexión.

Estos ejes de análisis posibilitan identificar niveles, características y alcances de los procesos de reflexión. Finalmente, conocer esos intereses de reflexión nos permitirá descubrir qué visión tienen nuestras participantes de la docencia.

En este análisis encontramos que el paradigma técnico de la reflexión asoma, con matices, en gran parte de las preocupaciones de las participantes y, especialmente, en la manera que tienen de formular la situación pedagógica. Precisamente esta visión técnica de la enseñanza se visualiza de manera cristalina en el caso de María, cuyas reflexiones iniciales giran en torno a la falta de “aplicabilidad” de los contenidos que ha estudiado durante la titulación, asumiendo como incuestionable que la formación universitaria de docentes ha de proporcionar unos conocimientos directamente transferibles a la práctica de aula.

“A la hora de estudiar algo [...], si luego no lo puedes aplicar, no lo puedes llevar a cabo, pues yo creo que eso pues te provoca decir, ‘para qué voy a estudiar esto si luego no lo voy a... no lo voy a poder usar para nada, no me sirve para nada’”

Sus palabras nos sitúan en el corazón del paradigma racional-técnico, entendiendo que la finalidad fundamental de la formación inicial de docentes consiste en enseñar unos aprendizajes “teóricos” que puedan aplicarse directamente en sus prácticas en los centros. Ante la evidente imposibilidad de hacerlo, María opta por desunir la teoría y la práctica y considerar que es esta última la que suscita el aprendizaje del oficio del maestro, llegando a interpretar cualquier experiencia que se produce en la realidad como valiosa.

“Yo creo que aprenderías muchísimo más estando en un aula de Infantil los cuatro años, con distintos profesores [...] ver cómo se comporta uno, ver lo bien que hace unas cosas uno, ver lo bien que hace las cosas otro”

A pesar de valorizar el conocimiento práctico de los docentes por encima del que puede aprehenderse en la universidad, vemos cómo el discurso que María mantiene sobre la enseñanza en los primeros estadios de la iniciativa lo restringe únicamente a rasgos técnicos, reduciendo a un conjunto de técnicas y habilidades la profesión de enseñante.

Ciertos vestigios de una concepción técnica de la enseñanza se adivinan también en las primeras formulaciones que, sobre su preocupación pedagógica, realiza Elena. La resolución de conflictos ante un grupo de clase caracterizado por la rivalidad y las malas relaciones es el foco inicial de su reflexión. Por eso, comienza abordando su proceso reflexivo con la intención expresa de encontrar unas técnicas o “recetas” —“*la pócima mágica que solucione los conflictos*”— que le permitan resolver con rapidez esta situación que tanto le apremia:

“Es que yo pienso: ‘si yo estuviera en un aula sola...’. Imaginate que el año que viene soy profesora ¿qué hago? No me sirve, yo quiero saber algo, quiero leer y quiero saber solucionar eso”

La reducción de un asunto pedagógico complejo como el de las relaciones entre el alumnado a un conjunto de estrategias para solventar conflictos, evidencia en Elena una comprensión de la enseñanza como artificio técnico, además de una inclinación por una explicación individual y psicologicista del fenómeno. Sin embargo, otras palabras nos alientan a pensar que la estudiante no utiliza únicamente una interpretación técnica para comprender los fenómenos educativos:

“No se les ha enseñado a los niños a ser más grupo, que son un grupo y que no son rivales todos. Creo que falta un poco de enseñarles a ser compañeros, y eso, a aprender que hay cosas que se hacen sin querer”

Como puede verse, esta alumna atribuye estos conflictos relacionales a la falta de cultura de grupo y colaboración, considerando al maestro y a la escuela como responsables de gestar otro tipo de relaciones. Pese a su obstinación por encontrar técnicas de resolución de conflictos, durante la entrevista inicial se hace consciente de que la particularidad de contextos y situaciones en educación imposibilita la aplicación directa de técnicas y conocimientos teóricos universales y predeterminados.

“Me encantaría que la universidad me dijese: haz esto y se soluciona. Pero creo que no, creo que tengo que buscar yo y tener muchas técnicas y después, viendo el contexto, modificarlas, hacerlas”

La figura del maestro se aparta así de esa perspectiva técnica para dar lugar a un nuevo docente preocupado por inventar y probar estrategias dirigidas a solucionar

los problemas de su acción profesional. Este perfil docente se muestra más reflexivo con respecto a su práctica y comprometido con unas funciones que trascienden a aquellas asociadas a la imagen del maestro como instructor de contenidos instrumentales. Vemos cómo el enfoque de “resolución de problemas” parece haber sido el enfoque principal que utilizó esta alumna en los inicios de la propuesta de formación.

Similar es el caso de Cristina, quien quiere aprovechar su participación en la propuesta de formación para desarrollar conocimientos sobre su actuación en el aula que le permitan intervenir y mejorar su futura práctica educativa (en el trabajo de la expresión escrita). De su formulación de la preocupación también escapa una última idea que, si bien no es opuesta a la anterior, evidencia la multitud de ángulos a la hora de interpretar un fenómeno tan complejo como el educativo.

“Otro de los puntos que me suscita necesidad de comentar en el diario es la falta de interés por una redacción correcta que considero que tiene la gente de mi edad, mis compañeros de universidad [...] Me he encontrado con que los alumnos no sólo no conocen reglas básicas de ortografía y/o redacción, sino que tampoco están interesados en conocerlas o aprenderlas”

Este ejemplo evidencia una preocupación por la corrección lecto-escrita de forma preferente sobre el valor comunicativo del lenguaje, acentuando un carácter finalista del mismo en lugar de vehicular. La desconsideración de los saberes socialmente significativos que, en ciertos momentos, se traslucen en su discurso nos impele a reflexionar sobre la influencia de la herencia de la tradición academicista clásica en la escuela y sobre la selección del conocimiento que es relevante.

Por otra parte, esta alumna mostró una conexión con el nivel personal de la reflexión cuando justificó la motivación detrás de su interés de indagación como informado, en parte, por su biografía pasada como estudiante universitaria de “traducción, que también está muy vinculado a esta rama”.

Finalmente, los intereses pedagógicos de Patricia y Laura se vinculan con cuestiones que hacen referencia al contexto en el que se inscribe la enseñanza, combinando características que relacionadas con un nivel práctico y crítico de la reflexión. Laura se pregunta sobre el porqué de ese funcionamiento ejemplar que identifica en su centro de prácticas y se atreve a hipotetizar que está relacionado con la titularidad y la estabilidad laboral que existe entre los docentes de un centro concertado y los maestros de uno público:

“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, claro, también eso es parte de la reflexión, porque los centros públicos están casi en su totalidad formados por gente que tiene plazas y los centros concertados están bueno, no son fijas, en cualquier momento pueden despedirte...”

Patricia concreta su atención en la colaboración entre el profesorado y se interesa, al igual que su compañera, en descubrir qué rasgos de ese centro están promoviendo unas relaciones que ella entiende como colaborativas.

Sus formulaciones iniciales son más generales y también menos sujetas a una perspectiva técnico-práctica que las anteriores. Si bien experimentan cierta fascinación por su centro de prácticas y algunas de sus interpretaciones están demasiado mediatizadas por esta adhesión incondicional, su temática de reflexión abre una pequeña ventana hacia cuestiones sociales y políticas de relevancia, en coherencia con un paradigma crítico.

4.3. La comprensión biográfica de las preocupaciones pedagógicas

A pesar de que esta intención de analizar con perspectiva biográfica el dilema ha cosechado resultados dispares para cada uno de los casos, podemos reconocer algunas influencias comunes que parecen haber condicionado la elección de la temática de reflexión y el modo de comprender o interpretar la misma. Estos condicionantes comunes son la cultura familiar y las vivencias escolares. Descubrir esas relaciones permitió, como veremos, una mejor comprensión de su preocupación objeto de reflexión.

4.3.1. La cultura familiar

Todas las participantes reconocen cómo las dinámicas de funcionamiento familiar, los patrones de interacción y los valores transmitidos pueden haber tenido cierta influencia a la hora de fijar el foco de reflexión en la preocupación elegida.

Para Patricia, por ejemplo, la colaboración y repartición de tareas entre los distintos miembros de la familia aparece como una constante en su día a día cotidiano. Lo interesante es, en este caso, cómo la exploración biográfica le permite reconocer la influencia de esa cultura familiar en la configuración de su subjetividad y en el modo de comprender el mundo: *“como soy ahora influye mucho de cómo he sido”*.

La hipótesis que baraja Laura al comenzar se encuentra claramente influenciada y reforzada por las ideas y experiencias personales de su hermana y su cuñada, dedicadas a la docencia en centros públicos:

“Una está de interina, mi cuñada, y mi hermana está con plaza fija. Bueno, ambas comparten el hecho de que en la educación pública se encuentran un tanto limitadas. Mi hermana es una persona creativa a más no poder, porque lo es en su vida diaria y lo ha sido siempre y de alguna manera en su práctica lo es también, pero se ve un tanto limitada por ciertos aspectos de los centros que dicen, vale, tu creatividad pero hasta aquí”

Finalmente, destacamos el caso de María, quien parece mantener la misma convicción que sus padres al considerar que la formación universitaria no es demasiado útil a la hora de aprender un oficio, aunque sí lo es para tener acceso a puestos de trabajo mejor cualificados:

“Mi padre me ha dicho siempre que te da igual lo que hayas estudiado o lo que no, que siempre te tienes que estar actualizando y siempre tienes que estar haciendo cosas, ¿y cómo se aprende? Pues trasteando, mirando, esto para acá, esto para allá”

4.3.2. Las vivencias escolares:

En referencia a la experiencia escolar, Elena y Cristina expresan la relevancia que, por diferentes motivos, tuvo su situación pedagógica en dicha etapa vital. La primera recuerda con entusiasmo las buenas relaciones entre compañeros de la misma clase *“yo me acuerdo que en el cole nos llevábamos genial todos [...] En nuestra clase siempre nos hemos defendido a muerte”*. Cristina, por su parte, señala la influencia que en su pasión por la escritura tuvo una antigua profesora de lengua: *“tuve una tutora que era una apasionada de la lengua y nos hacía leer mucho, nos hacía escribir mucho...”*

María, por otro lado, reconoce que nunca le gustó estudiar en su etapa de escuela, pues sentía que los contenidos escolares no tenían utilidad para la vida cotidiana. Esta experiencia le hizo configurar la noción de un tipo de escuela cuyo sentido se relaciona con ejercitar unos hábitos necesarios para tener éxito en el ámbito laboral. Vemos cómo para esta participante estudiar y trabajar, o teoría y práctica aparecen como elementos independientes e irreconciliables:

“Yo creo que en el colegio más bien, es para coger ese hábito de estudio llevado al hábito de trabajo [...] Una raíz cuadrada que igual jamás en la vida la vas a utilizar en la calle y si la vas a hacer no te vas a poner a hacerla ahí como nos han enseñado a nosotros, para eso coges la calculadora y lo vas a hacer. Pero sí tener ese hecho de tengo que hacerlo, responsabilidad, todas esas cosas”

En la reflexión biográfica de Laura encontramos cómo ella es consciente de que uno de los factores que explica por qué mantiene esa hipótesis sobre los colegios concertados se encuentra, precisamente, en su experiencia como alumna en un centro de esta titularidad al que atribuye las mismas características que al centro donde realiza las prácticas:

“Desde los tres años fui a J. A (centro concertado), que es un centro concertado y los rasgos, por lo general, son muy similares...”

La relación que observamos en el caso de Patricia es diferente a las anteriores. Precisamente porque la colaboración entre el profesorado no fue algo que sobresaliera en su etapa escolar es cómo esta alumna se siente atraída, cuando llega al centro, por este aspecto de la vida educativa que nunca había observado con anterioridad.

“Yo por ejemplo, yo fui al S. J. (colegio), y estaban los de Primaria y luego cuando pasabas a Secundaria era otro mundo ¿sabes? Y luego además en Secundaria incluso menos, cada uno a su bola. Sí y en Primaria tampoco, es que no había...”

5. Conclusiones

El análisis de la naturaleza de los intereses pedagógicos de las estudiantes nos ha llevado a descubrir que el centro educativo donde las alumnas desarrollan sus prácticas

se ha configurado como uno de los elementos más determinantes a la hora de dirigir la atención hacia unos u otros aspectos de la práctica educativa y también de moldear las percepciones que el alumnado tiene sobre la educación. Esta contrastada influencia del centro en la configuración de su pensamiento pedagógico puede acarrear una “tendencia a imitar y reproducir el comportamiento social y profesional que contempla como mayoritario y aparentemente exitoso en el medio social del aula y la escuela” (Pérez Gómez, 1999, p. 639), provocando que, muchas veces, los alumnos vuelvan a la universidad confirmados en prácticas pedagógicas muy tradicionales y con una desconfianza en otro tipo de prácticas que normalmente se describen en las aulas universitarias. Ante esta realidad, se hace imprescindible desarrollar propuestas de *practicum* que promuevan espacios de reflexión donde interpretar, cuestionar y, en definitiva, re-significar las experiencias pedagógicas que vivencian durante su estancia en las escuelas.

Por otra parte, el tipo de preocupaciones pedagógicas elegidas por las estudiantes revela un interés fundamental por un paradigma técnico y práctico de la enseñanza, en contraposición con un enfoque crítico que llega a vislumbrarse tan solo en dos casos.

No obstante, es importante subrayar que ningún estudiante va a desarrollar tipos puros de reflexión, ni la transición entre uno y otro nivel será en todos los casos lineal (Brubacher, Case y Reagan, 2000). Como sugieren las investigaciones (Rodríguez, 2005; Mule, 2006; Cochran-Smith et al., 2009; Lambe, 2011; Arrastia, Rawls, Brinkerhoff y Roehrig, 2014), la reflexión situada en un nivel técnico y fundamentalmente descriptivo va a distinguir, por lo general, las reflexiones de los estudiantes de magisterio o de los maestros principiantes. Por su parte, los docentes experimentados serán más capaces de profundizar en sus reflexiones, anticiparse a situaciones que están por venir e integrar elementos éticos y sociales en su modo de interpretar los fenómenos educativos.

En el marco de la formación inicial es importante que tengamos en cuenta que tenemos frente a nosotros a estudiantes que han comenzado la carrera en educación demandando una ortodoxia y prescripciones con las que abordar su práctica, una búsqueda de certidumbres inalcanzable en un campo profesional tan complejo e incierto como el educativo. A medida que avanzamos de curso, algunos de estos alumnos abandonan la “ilusión prescriptiva” y conforman nuevas preocupaciones que tienen que ver con cuestiones normalmente vinculadas con la inmediatez del aula: disciplina y control rutinas, problemas prácticos, etc. Solo una vez controlan dichas rutinas son capaces de reflexionar sobre otras cuestiones relativas a su trabajo, como aquellas dirigidas al propio contexto donde tiene lugar su formación y/o donde van a desarrollar su labor profesional. En otras palabras, consideramos necesario que la formación de maestros potencie, durante un tiempo, la exploración de esa faceta de la práctica educativa y unos hábitos de funcionamiento que les permitan sentirse seguros y poder transitar por las siguientes etapas de reflexión y de crecimiento profesional (Atkinson, 2000; Akbari, 2007), tal y como hemos procurado en esta propuesta de formación práctica.

Con respecto a la exploración biográfica pretendida en la entrevista epistémica, observamos diferentes grados de conexión entre la interpretación sobre ciertas cuestiones educativas y las experiencias e imágenes que las alumnas han ido conformando a lo largo de su biografía. Parece que el ámbito familiar y el escolar se configuran en todos los casos como espacios de mucha influencia sobre los que

conviene aproximarse retrospectivamente. Por otra parte, podemos enunciar que los condicionantes señalados y otros que dejamos en el tintero no actúan de manera independiente. Por el contrario, resulta más acertado reconocer que dichos factores interactúan entre sí para generar una lente multifocal que las alumnas utilizan para encuadrar e interpretar su preocupación pedagógica. Por otra parte, hemos de señalar que no todas las participantes dan cuenta de la relación biográfica en el mismo punto de la entrevista. En el caso de Cristina y Laura, por ejemplo, esa conexión biográfica se ha tornado evidente desde el momento en que formularon la preocupación. Elena, sin embargo, reconoce cómo gracias a la entrevista comienza a reflexionar sobre aspectos vitales que nunca antes había considerado y que, de algún modo, han moldeado su manera de mirar hacia determinados fenómenos pedagógicos.

En cualquier caso, la relevancia de este tipo de entrevista situada al inicio del programa reflexivo reside en su efecto provocador que incita a considerar asuntos nunca antes planteados acerca de la situación pedagógica formulada (Kelchtermans, 2009; Baron, 2013).

Finalmente, reconocemos el espacio de posibilidades que las nuevas tecnologías abren para promover esta reflexión compartida. Desde una visión prospectiva sería interesante continuar realizando propuestas de formación como la descrita que hicieran uso de las TIC y de las redes sociales con un fin reflexivo en espacios compartidos (Andreu, Mayordomo, Espasa y Bautista, 2011; Iglesias, Lozano y Martínez, 2013). La utilización de portfolios electrónicos (Joseph y Brennan, 2013), como los e-portfolios (Cebrián de la Serna, 2010) o los weblogs portfolios (Chuang, 2010), que permiten una comunicación más fluida y dialógica que los formatos tradicionales en papel, constituyen algunos ejemplos del rumbo que las investigaciones en este ámbito han comenzado a tomar.

6. Referencias bibliográficas

- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35, 2, 192-207.
- Andreu, L., Mayordomo, R. M., Espasa, A. y Bautista, G. (2011). El uso del campus virtual en el practicum de psicopedagogía: un enfoque constructivista y sociocultural. *Revista de docencia universitaria*, 9, 3, 199-217.
- Arrastía, M. C., Rawls, E. S., Brinkerhoff, E. H. y Roehrig, A. D. (2014). The nature of elementary preservice teachers' reflection during an early field experience. *Reflective Practice: international and multidisciplinary perspectives*, 15, 4, 427-444.
- Atkinson, T. (2000). Learning to teach: intuition, reason and reflection. En T. Atkinson y G. Claxton (Eds.), *The intuitive practitioner* (pp. 69-83). Open University Press: Buckingham.
- Baron, C. (2013). Using inquiry-based instruction to encourage teachers' historical thinking at historic sites. *Teaching and Teacher Education*, 35, 157-169.
- Beck, C., y Kosnik, C. (2002). Associate teachers in pre-service education: clarifying and enhancing their role. *Journal of education for teaching*, 26, 3, 207-224.
- Brinkmann, S. (2011). Interviewing and the production of the conversational self. En N. K. Denzin y M. D. Giardina (Eds.), *Qualitative inquiry and global crises* (pp. 56-76). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brubacher, J. W., Case, C. W. y Reagan, T. G. (2000). *Becoming a Reflective Educator: How to Build a Culture of Inquiry in the Schools*. California: Corwin Press.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 99-165). Barcelona: Paidós.
- Cebrián de la Serna, M. (2010). Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum. Estudio de caso. El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 183-208.
- Chuang, H. (2010). Weblog-based electronic portfolios for student teachers in Taiwan. *Educational technology research and development*, 58, 211-227.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: The Jossey-Bass education series.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2002). *Dentro/Fuera: enseñantes que investigan*. Akal: Madrid.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A. y Pine, J. (2009). Inquiry on Inquiry: Practitioner Research and Students' Learning. *Action in Teacher Education*, 31, 2, 17-32.
- Colás, P. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Díaz de Rada, Á. (2007). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Madrid: UNED.
- Domingo, A. (2010). La práctica reflexiva en los estudios de Magisterio de la UIC. En O. Esteve, K. Melief y À. Alsina (Eds), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 171-196). Octaedro: Barcelona
- González, M. y Fuentes, E. J. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Huber, G. L. (2003). Introducción al análisis cualitativo de datos. En A. Medina y S. Castillo (Eds.), *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales* (pp. 81-129). Madrid: Universitat.
- Iglesias, M. J., Lozano, I. y Martínez, M. A. (2013). La utilización de herramientas digitales en el desarrollo del aprendizaje colaborativo: análisis de una experiencia en Educación Superior. *Revista de docencia universitaria*, 11, 2, 333-351.
- Joseph, G. E. y Brennan, C. (2013). Framing quality: annotated video-based portfolios of classroom practice by pre-service teachers. *Early Childhood Educ J*, 41, 423-430.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 15, 2, 257-272.
- Kushner, S. (2000). *Personalizing evaluation*. Londres: Sage.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Medina, J. L., Jarauta, B. e Imbernon, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en educación superior*. Barcelona: Octaedro.
- Mule, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: implications for the practicum. *Teaching and teacher education*, 22, 205-218.
- Lambe, J. (2011). Developing pre-service teachers' reflective capacity through engagement with classroom based research. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 12, 1, 87-100.
- 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.
- Parker, D. C. (2010). Writing and becoming a teacher: Teacher candidates' literacy narratives over four years. *Teaching and teacher education*, 26, 6, 1249-1260.
- Pasternak D. L. y Rigoni, K. K. (2015). Teaching reflective writing: thoughts on developing a reflective writing framework to support teacher candidates. *Teaching/Writing: the journal of writing teacher education*, 4, 1, 91-108.
- Pérez Gómez, A. (1999). El practicum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En A. I. Pérez Gómez, J. Barquín y F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 636-660). Madrid: Akal.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, A. (2005). *La colaboración de la Universidad y los Centros de Prácticas. Fundamento y experiencias de formación de maestros*. Oviedo: Septem.
- Rodríguez, A., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P. et al (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el practicum de formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379.
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp. 923-948). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encuentros de educación*, 13, 71-91.
- Saiz Linares, Á. y Susinos, T. (2014). El desarrollo de profesionales reflexivos: una experiencia en la formación inicial de médicos a través de simulación clínica. *Revista de Docencia Universitaria*, 12, 2, 453-476.
- Salinas, D (2007). EEES y Practicum: ¿Cómo encajar el Practicum en el nuevo marco? En A. Cid, M. Muradas, M. A. Zabalza, M. Sanmamed, M. Raposo y L. Iglesias (Coord.), *Buenas prácticas en el Practicum* (pp. 23-33).
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: the use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and teacher education*, 44, 128-137.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Wallace, J. y Louden, W. (2000). *Teacher's learning: stories of science education*. Hingham, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zabalza, M.A. (2013). El Practicum como contexto de aprendizaje. En P. C. Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. Zabalza, M. y A. Pérez (Coords.), *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes* (pp. 51-68). Santiago de Compostela: Andavira.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp. 44-49.