

LOS SEMINARIOS COLABORATIVOS EN UN *PRACTICUM* REFLEXIVO DE MAESTROS. ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA (ESPAÑA).

COLLABORATIVE SEMINARS IN A REFLECTIVE TEACHER *PRACTICUM*.
ANALYSIS OF AN EXPERIENCE AT THE UNIVERSITY OF CANTABRIA (SPAIN).

Ángela Saiz Linares (*)
Teresa Susinos Rada
Universidad de Cantabria
España

Resumen

En este artículo se analiza el papel de los seminarios colaborativos en una propuesta de *practicum* para futuros maestros, cuyo objetivo es promover procesos formativos más comprometidos con la mejora de la práctica docente a través de la reflexión. Concretamente, se estudia el proceso de indagación desarrollado por una de las alumnas (Laura¹), quien comienza con reflexiones simplificadoras y coherentes con un modelo docente técnico para ir adoptando, a lo largo del programa, un enfoque más complejo de reflexión en el que se incluyen variables sociales, culturales y políticas. El caso examinado evidencia la potencialidad de los seminarios para favorecer el diálogo reflexivo y el aprendizaje transformativo sobre diferentes contenidos pedagógicos, y también nos incita a replantear las relaciones docente-discente hacia formatos más horizontales y dialógicos.

Palabras clave: formación de profesores, prácticas en la enseñanza, reflexión, supervisor, competencias.

Abstract

In this article we analyze the role of collaborative seminars in a *practicum* proposal for future teachers aim at promoting training processes more committed to the improvement of the teaching practice through reflection. Specifically, we will analyze the inquiry process carried out by one of the students (Laura), who begins developing simplifying reflections that are coherent with a technical teaching model to adopt, as the program progresses, a more complex reflection approach that involves social, cultural and political variables. The case analyzed shows the potential of seminars to promote reflective dialogue and transformative learning on different pedagogical contents, and also encourages us to rethink teacher-student relationships towards more horizontal and dialogic formats.

Keywords: teacher training, *practicum*, reflection, supervisor, competencies.

¹El nombre que aparece en el texto es ficticio, respetando el principio de anonimato y confidencialidad que hemos garantizado a los participantes durante el proceso.

(*)Autor para correspondencia:
Ángela Saiz Linares
Universidad de Cantabria.
Facultad de Educación.
Departamento de Educación.
Avda. de los Castros s/n, 39005
Santander, España.
Correo de contacto:
saizla@unican.es

©2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 22 de noviembre de 2016
ACEPTADO: 22 de agosto de 2017
DOI: 10.4151/07189729-Vol.56-Iss.3-Art.577

1. Introducción y fundamentación teórica

El *practicum* es una experiencia formativa cardinal cuando hablamos de la formación inicial de maestros (Zabalza, 2011), aunque se entiende que no tiene valor para generar aprendizajes si no va acompañada de procesos de reflexión. Por ello, definimos el *practicum* como el periodo de formación docente integrado en el plan general de la titulación universitaria. Este es desarrollado por alumnos en escuelas y se presenta con el objetivo principal de reflexionar y aprender a partir de situaciones con carácter de realidad. Así pues, la urgencia formativa aquí 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 & Fuentes, 2011, p. 57).

En relación al concepto de práctica reflexiva es preciso destacar que se viene utilizando en los discursos pedagógicos desde hace varias décadas. Dewey (1989), Schön (1998) y Zeichner (1993), son algunos autores que han enunciado fervorosamente la importancia del pensamiento reflexivo en iniciativas de formación docente. Si bien son variadas las conceptualizaciones, parece que todas ellas coinciden en dibujar a un maestro que toma decisiones relevantes sobre la enseñanza y que es deliberativo con respecto a su práctica, configurándose como mediador curricular fundamental y también, desde enfoques socio-críticos, como un agente de transformación social (Zeichner, 1993).

Por otra parte, las propuestas dialógicas en la formación reflexiva representan hoy una tendencia en alza, siendo numerosas las investigaciones que demuestran la virtualidad de este tipo de prácticas para reinterpretar situaciones pedagógicas y promover aprendizajes, en detrimento de concepciones de la reflexión como acción individual (Brockbank & McGill, 2002; Gelfuso & Dennis, 2014). En tal sentido, autores como Brookfield (1998) y Fendler (2003) advierten el peligro de transformar el proceso reflexivo en un instrumento para la validación de nuestra voz interior, además de convertirlo en un escudo contra las influencias externas. Precisamente, embarcarse en un diálogo reflexivo permite cuestionar dicha voz interior a lo largo de tres estadios. Según Nye y Clark (2016) el primero de ellos es el estadio de desorientación generado por la confrontación con perspectivas diferentes a las propias; el segundo, corresponde a la entrada en un limbo donde se van reconectando y modificando conocimientos; finalmente, el tercero, representa al aprendizaje transformativo, estadio en el que se reconsideran las maneras habituales de comprender que modifican, posteriormente, las decisiones/acciones que tomamos.

Además, la reflexión compartida resulta especialmente rica en un contexto educativo en el

que las exigencias resultan abrumadoras para ser enfrentadas individualmente. Aún más, el sentirse responsable también del grupo promueve un compromiso mucho mayor a que si esta tarea se realizara en solitario (Cochran-Smith & Lyttle, 2002; 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), es decir, permite congregar intereses y desafiar con más fuerza el *statu quo*.

Diferentes estudios actuales siguen aportando información relevante sobre el diálogo reflexivo en los procesos de formación inicial. Mosley, Taylor y Khan (2017) exploran las posibilidades de dialogar reflexivamente alrededor de dilemas pedagógicos entre el tutor universitario y cada alumno. En este enfoque, los tutores abandonan el rol transmisivo tradicional y asumen nuevos papeles como invitar al estudiante a probar nuevas prácticas o co-reflexionar con ellos en una conversación que valoriza todas las voces. Bieler (2010) considera que este tipo de mentorazgo “proporciona buenas oportunidades para que los nuevos maestros sientan sus propias fortalezas y comiencen sus carreras con sentidos fuertes de sí mismos como actores y concedores” (p. 392).

Un espacio tradicionalmente utilizado para generar procesos de diálogo reflexivo son los seminarios grupales que normalmente tienen lugar entre un grupo de alumnos y el tutor universitario. En este contexto, se le puede asignar gran valor en la promoción del análisis compartido, el planteamiento de alternativas de actuación y el desarrollo del aprendizaje sobre diferentes situaciones pedagógicas (Harford & MacRuairc, 2008; Vilá & Aneas, 2013). Jones y Gallen (2015) aportan una conclusión interesante respecto del funcionamiento de esta estrategia: promueve más aprendizaje el trabajo de dar feedback -o retroalimentación- a otros que el de ser receptor de dicha retroalimentación.

Por otra parte, comienzan a proliferar los estudios que enfatizan las posibilidades reflexivas del acompañamiento entre iguales durante el *practicum* (Huber, 2013; Rodríguez et al., 2011; Sorensen, 2014). Esta estrategia implica la observación mutua seguida de un feedback interactivo, así como el desarrollo de reuniones entre dichos estudiantes y su supervisor universitario.

Por último, el estudio del papel de las TIC para promover la interacción reflexiva entre estudiantes de *practicum* es una línea de investigación en auge (Iglesias, Lozano & Martínez, 2013; Kumar, Kenney & Buraphadeja, 2012; Tirado, Hernando & Aguaded, 2011). Además de los beneficios respecto al aprendizaje, se atesta el valor de dichas plataformas para ofrecer el apoyo entre iguales. Sin embargo, los resultados de algunos estudios (Collin & Kar-

sentí, 2012; White, 2007), sugieren una menor relevancia de la interacción online para promover reflexiones significativas y aprendizajes transformativos.

Por otra parte, sabemos que las propuestas reflexivas de formación están fuertemente vinculadas con una enseñanza orientada a la investigación que también se plantea en términos colaborativos (Buschor & Kamm, 2015). En los últimos años, viene siendo habitual incluir algunas formas de investigación por parte del estudiantado en el periodo de *practicum* (véase Henderson, Bellis, Cerovac & Lancaster, 2013; Lambe, 2011; Rees, Pardo & Parker, 2012). Las propuestas, desarrolladas bajo diferentes modalidades (investigación-acción, auto-indagación, investigación narrativa, entre otras), se relacionan con un mejor aprendizaje que permite vincular los conocimientos teóricos y los prácticos, así como con una mejora de su actuación en el aula (Schulz & Mandzuk, 2005).

Considerando las necesidades que anteriormente se han bosquejado, se ha desarrollado en la Universidad de Cantabria una investigación² que tiene por objetivo diseñar, implementar y evaluar una propuesta de *practicum* reflexivo para futuros docentes de Educación Infantil y Primaria. La iniciativa se encuentra sustentada en seminarios colaborativos de indagación. En el presente artículo, se describe la estructura de los seminarios y se presenta un ejemplo paradigmático que permite analizar el proceso reflexivo desarrollado por una de las alumnas participantes.

Para abordar este último objetivo, se utilizan los niveles de reflexión descritos por Larri-vee (2008), encontrando: un nivel técnico referido a la utilización, con fines aplicativos, de ciertos conocimientos y habilidades en el aula; un nivel práctico, focalizado en entender la práctica del maestro y solucionar cuestiones problemáticas vinculadas a la actuación profesional; un último nivel crítico, que emplaza la actividad de enseñar dentro del contexto socio-político y agrega criterios de carácter moral a la reflexión sobre educación.

²Esta investigación constituye la tesis doctoral, defendida en 2016, de Autora bajo la dirección de la Dra. Autora realizada con financiación pública en el marco del Programa de Formación de Profesorado Universitario de la Universidad de Cantabria (NReg. 7208636035 Y0SC000121).

2. Descripción del programa formativo³

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 este tiempo los estudiantes han combinado su estancia en el centro escolar con los seminarios de formación.

El programa comienza solicitando a los estudiantes que seleccionen una preocupación pedagógica de sus prácticas sobre la que quieran reflexionar o aprender más, entendiendo que la iniciación de los procesos reflexivos ocurre cuando abordamos una situación controvertible que nos apremia a descubrir una respuesta y a reestructurar nuestros marcos habituales de comprensión (Loughran, 2002; Schön, 1998;). A esto se añade que trabajar en torno a problemas conectados con mundo pedagógico propio permite conectar la formación docente con asuntos que tienen carácter de realidad y, además, esbozar la tarea docente como un trabajo de aprendizaje permanente.

Posteriormente, tomando como referencia esta identificación inicial de la preocupación pedagógica, se desarrolla un *espacio de aprendizaje en relación*, el que se estructura a partir de Seminarios Grupales de Formación. En este espacio reflexivo cada estudiante desarrolla una indagación personal que puede dirigirse a la búsqueda de datos, lecturas académicas, observaciones, recogida de información de su tutor de prácticas, entrevistas a profesionales educativos, visionado de material audiovisual, entre otras. Esta acción se encuentra orientada a comprender de manera más exhaustiva la temática de reflexión escogida. Los diferentes hallazgos de este proceso indagatorio se comparten con el grupo que, en el diálogo reflexivo, podrá seguir orientando y enriqueciendo el proceso de reflexión de cada estudiante. Si la naturaleza del tópico indagado y discutido lo permite, la última etapa formativa gravitará en torno a la confección de un plan de intervención.

En la experiencia que nos ocupa se han desarrollado 6 seminarios grupales, estructurados en tres fases diferenciadas. Cada una de estas fases responde al siguiente orden temporal:

I. Fase de presentación

Se corresponde con un primer seminario de carácter introductorio. En él cada estudiante presenta su preocupación y recibe, por parte del resto del grupo (estudiantes y tutor uni-

³Una descripción más exhaustiva del programa de formación puede encontrarse en el artículo: Susinos-Rada, T. y Saiz-Linares, Á. (2016). Los problemas pedagógicos son mis aliados. El *practicum* como un proceso de reflexión e indagación colaborativa. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1),5-13.

versitario), sugerencias enfocadas al proceso de indagación personal que deben desarrollar: recomendación de literatura, informantes con quienes dialogar, visionado de algún material audiovisual, entre otras. Algunas tareas guía que orientan su desarrollo son: a) identificar y describir el tópico; b) 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; c) pensar acerca de algún objetivo hacia el que dirigir el proceso reflexivo en relación al tópico: ¿qué quiero conseguir reflexionando 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 y es orquestada a partir de tres seminarios destinados a reflexionar colectivamente sobre las diferentes ideas e informaciones que el proceso de indagación está promoviendo. El fin último de esta etapa es orientar las conclusiones del proceso de investigación y el plan de intervención, si lo hubiera.

- Segundo y tercer seminario:

El propósito de estos dos seminarios es que los alumnos comuniquen al resto las reflexiones y dilemas que las tareas indagatorias están suscitando. Algunas orientaciones para estructurar las reuniones son: a) presentación de las tareas de indagación realizadas hasta el momento; b) presentación de las reflexiones y nuevos interrogantes; c) en el caso de ser una temática vinculada a algún problema de la práctica inmediata, explicar si han llevado a cabo alguna actuación de mejora y los resultados obtenidos.

Es importante destacar que tanto en el segundo y tercer seminario, el resto del grupo comparte sus reflexiones acerca de la exposición de cada compañero y trata de orientar las nuevas preguntas y pasos en la tarea de indagación.

- Cuarto seminario:

Este seminario tiene por objetivo fomentar la reflexión hacia alguna tarea o plan de mejora, aunque las acciones y la contingencia de implementación serán diferentes en función del tipo de preocupaciones pedagógicas seleccionadas. Además, es posible que en algunos casos ya se hayan desarrollado pequeños planes de acción en momentos previos a este seminario, vinculados con necesidades emergentes de la práctica educativa. En otros casos, y debido a las características de su objeto de reflexión, como ha ocurrido en el caso que aquí presentamos, puede que todavía se encuentren en un momento más teórico de exploración de conocimiento que no permita proyectar las reflexiones hacia un plan concreto de actuación.

III. *Fase de conclusiones*

Esta es la última etapa de la propuesta y su objetivo es concluir el proceso reflexivo promoviendo una recapitulación de cada proyecto a través de dos seminarios.

- Quinto seminario:

En esta sesión los estudiantes presentan las conclusiones parciales de su proceso de reflexión o, si ha existido, su plan de intervención. El propósito de este seminario es establecer un cierre, dentro de este marco colaborativo de formación, al ciclo reflexivo e indagatorio desarrollado. Por otro lado, también pretende constituir un espacio para planificar el último seminario. Este aglutina algunas peculiaridades que lo diferencian tenuemente de los seminarios que se han desarrollado en el resto del programa.

El último seminario, *Presentación a un invitado*, ha sido ideado para animar a los estudiantes a recapitular lo hecho hasta ahora y, especialmente, para que tengan la oportunidad de recibir una última retroalimentación desde una perspectiva que haya sido ajena al proceso, que esté relacionada con el ámbito educativo y que pueda aportar nuevas ideas. La persona invitada puede ser otro profesor universitario, un maestro, un estudiante de doctorado, al que cada participante pueda presentar un epítome del proceso reflexivo desarrollado y las conclusiones finales obtenidas.

La actitud del invitado, en este sentido, es un aspecto crucial que debe ser abordado antes de desarrollar esta última sesión. Al igual que el tutor, el rol adoptado debe asociarse al de guía u orientador, provocador de conflictos cognitivos incluso, pero nunca el de portador de respuestas cerradas e infalibles, mucho menos de sancionador o evaluador.

3. Metodología

El análisis de la información que realizamos se orienta a comprender de manera profunda y situada nuestro fenómeno de estudio. Para ello, utilizamos una metodología cualitativa (Denzin & Lincoln, 2012) que posibilita profundizar en la comprensión de cómo los estudiantes experimentan e interpretan la experiencia de formación en la que han participado (Flick, 2009; Rapley, 2014). Esta investigación puede considerarse un estudio de caso evaluativo de programas (Simons, 2011), un enfoque que permite discernir el valor de la iniciativa de formación incluyendo las formas en que los sujetos participantes valoran el caso, objetivo difícilmente asumible desde modelos no humanísticos de evaluación de programas. Por eso, los métodos cualitativos utilizados en este estudio han tratado de documentar las opiniones de los participantes e integrarlas a estos en el proceso, además de representar sus

diferentes intereses y valores. Para ello, se ha recurrido a un repertorio amplio de estrategias de producción de datos (Díaz de Rada, 2007), como entrevistas semi-estructuradas al inicio y final de la propuesta, los seminarios de reflexión y el análisis de diarios de reflexión que cada alumno ha ido produciendo a lo largo del proceso, que permiten un tratamiento cualitativo de la información.

Para realizar el análisis de los datos se utilizó un sistema de doble codificación. Un primer análisis es grupal, a partir de un proceso de codificación temática (Angrosino, 2012), en el que se delimitan categorías según algunos núcleos temáticos que son recurrentes en los discursos de los participantes. Este primer análisis se orienta a describir y valorar la propuesta en sus diferentes fases. Posteriormente, la información que se extrajo de los seminarios y de las entrevistas volvió a codificarse, atendiendo esta vez al momento en que fue producida. En la nueva codificación cronológica se busca analizar la evolución diacrónica de los discursos y reflexiones de las cinco participantes a lo largo de las diferentes etapas de la propuesta formativa, en aras de confirmar la pertinencia del programa de *practicum* en cuanto a su objetivo primordial: favorecer la reflexión hacia el cambio de las preocupaciones pedagógicas elegidas.

Los resultados que aquí se presentan se corresponden con el análisis cronológico de uno de los casos de estudio: el problema pedagógico de Laura. A continuación, se expone la concepción que esta alumna de último curso del Grado de Educación Infantil manifiesta desde el inicio de la experiencia. Al respecto, se reconoce una predilección por el funcionamiento de los centros de titularidad privada y, por ello, su dilema pedagógico se plantea en torno a la siguiente hipótesis: *la calidad del proyecto educativo de un centro y su funcionamiento depende, en gran medida, de su titularidad.*

4. Resultados: análisis del caso de Laura.

Laura realizó sus prácticas en un colegio en régimen de cooperativa (de titularidad concertada⁴), en la etapa de Infantil. Dicha elección no fue azarosa, puesto que fue condicionada por algunas ideas previas -que se confirmaron en su llegada al centro- acerca de un proyecto educativo que prometía ser innovador y, en sus palabras, “único”. Algunos de estos

⁴En España los centros de titularidad pública son sostenidos con fondos públicos y gestionados por la Administración pública. Son centros privados aquellos cuyo titular es una persona física o jurídica. Entre los de titularidad privada, tenemos, por un lado, la red de centros que reciben fondos públicos, que se denominan centros privados concertados y, por otro, los que no tienen convenio con la Administración, que son los centros privados. La educación básica obligatoria impartida en los centros sostenidos con fondos públicos (públicos y privados concertados) es gratuita. En el conjunto del país la enseñanza en centros concertados representa en torno al 30% del total, pero su presencia es mayor en las ciudades, motivo por el cual es un fenómeno muy visible para Laura, que vive en la capital de Cantabria (Santander).

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 de aula/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 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 como alumna en un colegio concertado de características similares y la experiencia, no del todo positiva, de dos familiares en centros públicos contribuyen a configurar esa percepción, hondamente afianzada cuando comienza su *practicum* en la cooperativa de enseñanza.

Se presentará, seguidamente, 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 el asunto que la aqueja, pasarán a ocupar un papel central los docentes y los condicionantes contextuales e institucionales presentes en sus prácticas. Podemos distinguir tres momentos o encuadres de reflexión:

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

Como se ha indicado, 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 comenzó sus estudios en magisterio. Concretamente, alberga la convicción de que los concertados 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” (entrevista inicial). Fundamentalmente, explica estas apreciaciones aludiendo a la seguridad laboral de los maestros funcionarios, las que pueden desembocar en ciertas posiciones acomodaticias. En el siguiente fragmento (seminario 1) se observa cómo la tutora introduce preguntas para ayudarle a examinar y tomar más conciencia de sus creencias:

- *Tutora: ¿Cuáles crees que son los motivos de esas diferencias que dices, entre públicos y concertados?*

- *Laura*: 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.

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 [...] en un centro público 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.

- *Alumna 1*: yo creo que depende de las personas que trabajen, no de si es público o concertado. En los públicos, como se consigue la plaza y ya está... En los concertados como van cambiando de personal... Entonces puede que sea más viable en un concertado, no por el hecho de que sea concertado, sino que se puede ir eligiendo a los que trabajan de esa forma.

- *Alumna 2*: tienes la sensación de que tienes que ir formándote día a día, que lo mismo mañana ya no estás allí.

- *Laura*: Bueno, sí. Yo creo que depende de la persona, pero no por el hecho de que su puesto pueda peligrar o no, tiene que desarrollar ciertas destrezas. Si una persona las tiene, las llevas a cabo. El problema es cuando el sistema es el que limita tus capacidades y te dice "hasta aquí".

-*Tutora*: Vale, ¿y vosotras creéis que los centros concertados son menos limitantes que los públicos?

- *Alumna 3*: depende mucho, mucho de las personas, del director y creo que también depende un poco del poder adquisitivo del colegio.

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 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. En este fragmento del primer seminario observamos cómo la tutora utiliza la recapitulación⁵ de sus palabras como técnica para ayudarla a reconsiderar su hipótesis inicial:

- *Tutora*: [...] tu idea es que en general en los concertados, o eso entendí yo, los docentes comparten un proyecto que es más común que en los públicos y pueden desarrollar mejor sus incitativas, entonces me gustaría que nos centráramos en ese tema...

- *Laura*: Y, de hecho, 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 este que no pueda tener otro y por qué.

- *Tutora*: O sea que de alguna manera quieres explorar cómo se llega a ese proyecto común y si tiene más relación con unas características estructurales o ideológicas que tiene un concertado.

- *Laura*: Eso es, exacto.

De algún modo, estas interpretaciones muestran en la alumna un interés hacia un tema complejo y propio de un paradigma crítico, pero abordado desde una interpretación notoriamente reduccionista del fenómeno que se irá complejizando a medida que el programa avanza. Así, la participante plantea una preocupación que trasciende 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 coherente con un enfoque crítico. Sin embargo, su

⁵Una descripción más pormenorizada de las funciones del tutor universitario en el diálogo reflexivo puede consultarse en el artículo: Saiz-Linares, Á. y Susinos-Rada, T. (2017). "Nos Dabas la Confianza para Hablar". El Supervisor Universitario en un *practicum* Reflexivo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 55-69.

respuesta a esta complicada pregunta se encuentra focalizada en la titularidad como factor explicativo, además de asociarse con una comprensión simplista de un asunto que es complejo y multidimensional. Por otro lado, en los fragmentos se aprecia cómo la diferencia entre la red pública y la privada concertada reside, para Laura, en la titularidad. La primera red se sitúa bajo el amparo de la Administración Educativa, mientras que la segunda, bajo el de una empresa y/o orden religiosa. De esta manera, ignora un debate más profundo sobre la equidad y la justicia social, lo que auspiciaría un enfoque crítico de la enseñanza en el que la educación pública significa una escuela abierta al debate público, además de estar concebida como proyecto comunitario, para todos, sin exclusiones de ningún tipo y entendida como “compensadora, laica, democrática y comprensiva” (Bernal & Lorenzo, 2012, p. 1).

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

Se reconoce un segundo encuadre de la situación pedagógica cuando Laura deja de concentrarse en la titularidad como variable determinante y comienza a considerar otros factores.

En alguna medida, la participación en el primer seminario suscitó que Laura comenzara a cuestionar el planteamiento que había realizado del problema. Se despegaba de la titularidad y comienza a focalizarse en las cualidades personales de los docentes. En el siguiente fragmento (seminario 1), se aprecia cómo el diálogo con otra participante contribuye a que realice este cambio de mirada:

- *Alumna 3*: Ah, yo creo que una de las claves de tu cole [de prácticas] que no hay en uno público es que es una cooperativa y el colegio es de los profesores. Los profesores al sentirse que eso es suyo, pues quieras o no, lo cuidan más, lo quieren más, lo trabajan más. Y además los profesores tienen algo de independencia, ¿no? Sea público o concertado...

- *Laura*: Bueno, sí, una de las cosas claves, pues, tiene mucho que ver la persona, con lo que quiera el docente, tanto en los colegios públicos como en los privados porque si tú quieres... querer es poder, aunque te limiten evidentemente.

A partir del visionado de una entrevista al pedagogo Jurjo Torres (2013) 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 diálogo reflexivo progresa a lo largo de las diferentes reuniones, el interés de Laura se amplía en torno a las características del sistema educativo en el que el maestro se inscribe, tal como se identifica en el siguiente fragmento del tercer seminario:

- *Laura*: En el primer seminario me preguntaba si eso [la calidad del proyecto educativo] dependía de los centros públicos o de los centros concertados, ¿no?, pero de la conversación contigo [tutora] y mis compañeras surgió, digamos, una idea transversal y era también si se trataba de la formación de los maestros o... más que la formación, de la mezcla entre formación y actitud. El otro día, con esa idea que me dijo "Alumna 5", digamos que el tópico se ha centrado en el hecho de que es realmente el maestro el que puede derivar, 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.

- *Tutora*: O sea, ahora estás en el tándem maestro-sistema, entiendo. Entonces de alguna manera lo que estás analizando son los distintos sistemas que hay y qué cualidades del sistema permiten a un docente progresar y cuáles no.

- *Laura*: Eso es, exacto, es un poco a lo que quería llegar.

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. Lo anterior tiene como finalidad *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 profe-

sorado, y otros externos, como las políticas educativas. Por otra parte, esta maestra apunta a 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 inevitablemente va a imponer. En la entrevista final se advierte cómo esta conversación representó un momento decisivo en la orientación reflexiva de la participante:

- *Tutora*: ¿Qué estrategias de investigación sobre tu tópico implicaron un punto de inflexión en tu proceso reflexivo?

- *Laura*: Bueno, yo creo que a partir de la charla con G., que es profesora del M. L., un centro público también, bueno, pues llego a una conclusión importante. Que por supuesto que existían limitaciones y que estas son tangibles y están ahí, y además es que no se pueden evitar, pero ahí está el maestro que se enfrenta de alguna manera a ello, bien por sus ganas, por su esfuerzo, o por su personalidad ya, que sea más luchador, que esté más dispuesto a enfrentarse a ello.

En resumen, a partir del primer seminario y del visionado de la entrevista a Torres (2013), el fenómeno se re-focaliza hacia otros factores que determinan la calidad de la enseñanza, ahora entendido como fenómeno multidimensional, 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 junto con la integración y análisis de más factores explicativos, los que alcanzan su auge con la entrevista a una maestra que desempeña su labor en un centro público.

Por otro lado, las diferentes lecturas consultadas y su discusión en los seminarios de formación promueven en Laura algunas reflexiones acerca de la educación en los centros concertados. Estas le llevan a moderar la postura mantenida en el primer seminario. Así pues, 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 (seminario 2):

- *Laura*: sí que he encontrado lo que hablaba Jurjo [...] que los centros públicos tienen mayor diversidad que los centros concertados, eso es un hecho, de alguna manera los centros concertados eligen.

- *Tutora*: Esa es una de las mayores críticas que se hace a los centros concertados que seleccionan al alumnado y entonces da lugar a guetos, a que los centros con-

certados pues acumulen, aglutinan a un tipo de alumnado.

- *Laura*: Exacto. ¿Te acuerdas lo que comentamos? Me estuve fijando y en clase solo hay una chica gitana, pero me falta...

- *Tutora*: Eso no es diversidad...

- *Laura*: Claro, eso es.

En este segundo encuadre del problema las reflexiones de Laura adquieren tintes críticos más reflexivos que en el caso anterior, asume explicaciones complejas y multifactoriales sobre la calidad de la enseñanza que sitúan al docente y a las condiciones institucionales de su labor profesional en el punto de mira. En consonancia con un paradigma práctico-crítico, el profesor ocupa un papel central en una realidad de enseñanza que se presenta compleja, en la que debe tomar decisiones y mediar en el *curriculum*. El maestro aparece, de esta suerte, como un agente deliberativo que ha de planificar su enseñanza, innovar y trabajar coordinadamente en un equipo conformado también por otros maestros.

(...) hemos llegado a un punto donde es esencial destacar la importancia del rol del maestro, de la metodología que éste lleve a cabo, de la manera en la que se enfrenta al proyecto que va a desarrollar, de la forma en que va a coordinarse con sus iguales, de su disposición, en definitiva, de un gran número de factores que influyen en el desempeño de la labor de educador (diario).

4.3. *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 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 ampliamente reconocido por la literatura: la calidad de los maestros. 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 suficientes para contrarrestar las limitaciones que el sistema muchas veces impone.

A partir de la intervención de la invitada, Laura comienza a replantear la 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*. En el siguiente fragmento se identifica este giro reflexivo, propiciado, como ella misma reconoce, gracias a los feedback recibidos en los últimos seminarios.

Por último, y a partir de nuevo de los tan productivos feedback de las dos últimas reuniones, otro interrogante quedó en el aire, dispuesto a darle una vuelta... comentamos el hecho de que hay docentes que pueden sobreponerse a esas adversidades y otros que no, y que estos 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. (diario).

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. Así, Laura continúa asumiendo el análisis multidimensional sobre la enseñanza realizada 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 Laura 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. En definitiva, concibe al docente como propulsor de dichos cambios y como desestabilizador fundamental de un *statu quo* que perpetúa las adversidades y limitaciones de un sistema muchas veces desigual e injusto.

5. Conclusiones

Este trabajo de investigación se desarrolla al amparo del nuevo panorama formativo que representa el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), caracterizado por la preocupación en el desarrollo de aprendices autónomos, creativos y críticos en situaciones de enseñanza contextualizadas y complejas que sitúan al estudiante como protagonista de su aprendizaje (Fernández, 2006). En este contexto de reforma, surge el cuestionamiento acerca de qué manera se puede potenciar esa capacidad reflexiva que debería ser inherente a la profesión docente y que, por tanto, debiera estar inscrita en la formación inicial. El *practicum*, por la posibilidad que ofrece de organizar momentos estructurados para pensar individual y colectivamente al tiempo que se está inmerso en la práctica escolar, representa un espacio particularmente interesante.

En nuestro programa, reformulamos y nutrimos con algunos elementos innovadores una estrategia de reflexión dialógica de valor ampliamente reconocido en la literatura pedagógica (Harford & MacRuairc, 2008; Vilá & Aneas, 2013) y empleada en los programas de formación práctica de muchas facultades de educación: los seminarios grupales reflexivos.

El análisis exhaustivo del proceso reflexivo de una de las estudiantes, Laura, acerca de un dilema que ella identifica, permite constatar la progresión en sus planteamientos y reflejar la finalidad transformadora del programa en sus diferentes fases. Con ello se corrobora, en primer lugar, los hallazgos de Mosley, Taylor y Khan (2017), respecto a las posibilidades de aprendizaje que representa estructurar un diálogo reflexivo en torno a preocupaciones pedagógicas que los alumnos identifican.

La primera formulación de la hipótesis de la participante fue -claramente- reduccionista, asumiendo explicaciones unidimensionales para una pregunta de indagación que entrañaba una complejidad considerable. Este resultado es congruente, por su parte, con estudios que ponen de manifiesto que las reflexiones de la mayoría de estudiantes de magisterio se caracterizan por un interés técnico y por ser más simplificadoras que aquellas que definen a los docentes más experimentados (Arrastia, Rawls, Brinkerhoff & Roehrig, 2014; Lambé, 2011). Sin embargo, es imprescindible partir de estas primeras afirmaciones y cuidar que la posición de tutores no conlleve a una desautorización de estas ideas desde el primer momento, pues la finalidad de participar en este proyecto es que, gracias los diferentes momentos reflexivos, sean capaces de modificar y enriquecer las hipótesis que formularon al inicio de la propuesta los alumnos.

De esta manera, la participación en los Seminarios de Formación y el proceso de indagación que la estudiante desarrolló (visionado de programas educativos, lecturas académicas, entrevista a una maestra de un centro público) suscitaron una re-focalización de su fenómeno de estudio y reconfiguraron conexiones entre los sus conocimientos experienciales y aquellos de carácter más teórico (Rees, Pardo & Parker, 2012; Schulz & Mandzuk, 2005). A mediados del programa, se va distanciando de la justificación unidimensional concentrada en la titularidad de los centros para añadir todo un conglomerado de variables explicativas que consolidan una comprensión de la situación pedagógica mucho más compleja y multi-dimensional. Observamos cómo hacia el tercer seminario atraviesa el umbral definido por Nye y Clark (2016) y comienza a reorganizar conocimientos y a configurar otros marcos interpretativos. El diálogo reflexivo le permite, en otras palabras, examinar de manera crítica y consciente las propias creencias, reinterpretar la práctica pedagógica con nuevas nociones aportadas por los demás y, finalmente, descubrir el valor de los pares como fuente de apoyo emocional (Hoffman et al., 2015; Huber, 2013; Rodríguez et al., 2011). Además, el análisis de este caso permite matizar los hallazgos de Jones y Gallen (2015) y demostrar las potencialidades de aprendizaje que supone recibir feedback dentro de una conversación reflexiva.

Gracias al seminario final y a la participación de la profesora invitada, se puede identificar una última reestructuración del problema pedagógico, lo que lleva a construir una nueva perspectiva de la situación. La invitada pone en duda la capacidad de superación individual del maestro que Laura defiende en momentos anteriores y su intervención constituye el acicate para que la alumna se plantee la necesidad de exigir también modificaciones en el sistema, fundamento que propone y al que se abandera el docente. En suma, el análisis del programa desarrollado ha permitido cotejar y ampliar los resultados de diferentes estudios recientes (Harford & MacRuairc, 2008; Sorensen, 2014; Vilá & Aneas, 2013) respecto al valor de los seminarios para favorecer el diálogo reflexivo y el aprendizaje transformativo sobre diferentes contenidos pedagógicos.

Cabe señalar algunas limitaciones del estudio y prospectiva de futuro. Una primera limitación refiere a la necesidad de seguir indagando acerca de esta fractura que los estudiantes aprecian entre escuelas públicas y concertadas. La evolución que el fenómeno tendrá en nuestro país es incierta puesto que está fuertemente ligada a decisiones políticas. En cualquier caso, el dilema pedagógico que propone Laura está íntimamente conectado con el debate sobre la escuela pública. Finalmente, concluimos que uno de los retos de la formación inicial de docentes pasa por diseñar procesos formativos que permitan una mayor participación del estudiantado y que posibiliten, asimismo, espacios de colaboración y de

trabajo colegiado (Brockbank & McGill, 2002; Nòvoa, 2009). En el escenario socioeducativo actual, las TIC se presentan como una opción de gran valor a la hora de promover reflexiones dialógicas, tal y como empiezan a demostrar diferentes investigaciones (Kumar, Kenney & Buraphadeja, 2012; Tirado, Hernando & Aguaded, 2011). Sería conveniente, de cara a estudios posteriores, pensar en combinar la reflexión presencial de nuestro programa con otros momentos reflexivos realizados en entornos digitales.

6. Referencias bibliográficas

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Arrastia, M., Rawls, E., Brinkerhoff, E. & Roehrig, A. (2014). The nature of elementary pre-service teachers' reflection during an early field experience. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 15(4), 427-444.
- Bernal, J. & 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.
- Bieler, D. (2010). Dialogic praxis in teacher preparation: A discourse analysis of mentoring talk. *English Education*, 42(4), 391-426.
- Brockbank, A. & 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(4), 197-205.
- Buschor, C. & Kamm, E. (2015). Supporting student teachers' reflective attitude and research-oriented stance. *Education Research Policy Practice*, 14(3), 231-245.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2002). *Dentro/Fuera: enseñantes que investigan*. Akal: Madrid.
- Collin, S. & Karsenti, T. (2012). The role of online interaction as support for reflective practice in pre-service teachers. *Teachers and Teaching*, 20(2), 2012, 46-59.
- Denzin, N. & Lincoln, I. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz de Rada, Á. (2007). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Madrid: UNED.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Flick, U. (2009). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gelfuso, A. & Dennis, D. (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, M. & Fuentes, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión de docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Harford, J. & MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective prac-

- tice. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1884-1892.
- Henderson, M., Bellis, N., Cerovac, M. & Lancaster, G. (2013). Collaborative inquiry: building pre-service teachers' capacity for ICT pedagogical integration. *Australian Educational Computing*, 27(3), 69-75.
- Hoffman, J., Wetzel, M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. & Vlach, S. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99-112.
- Huber, G. (2013). Aprendizaje activo y formación integral de los estudiantes universitarios. En P. C. Muñoz, M. Raposo, M. González, M. Martínez, M. Zabalza y A. Pérez (Eds.), *Un Practicum para la Formación Integral de los Estudiantes* (pp. 19-36). Santiago de Compostela: Andavira.
- Iglesias, M., Lozano, I. & Martínez, M. (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.
- Jones, M. & Gallen, A. (2015). Peer observation, feedback and reflection for development of practice in synchronous online teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(6), 616-626.
- Kumar, S., Kenney, J. & Buraphadeja, V. (2012). Peer Feedback for enhancing students' project development in Online Learning. En H. Yang y S. Wang (Eds.), *Cases on Online Learning Communities and Beyond: Investigations and Applications* (pp. 345-360). Hershey, PA: IGI Global.
- 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. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360.
- Loughran, J. (2002). Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43.
- Mosley, M., Taylor, L. & Khan, S. (2017). Dialogue in the support of learning to teach: a case study of a mentor/mentee pair in a teacher education programme. *Teaching Education*, 1-15.
- Nye, A. & Clark, J. (2016). "Being and becoming" a researcher: building a reflective environment to create a transformative learning experience for undergraduate students. *Journal of Transformative Education*, 14(4), 377-391.
- Nòvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.

- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Rees, C., Pardo, R. & Parker, J. (2012). Steps to opening scientific inquiry: pre-service teachers' practicum experiences with a new support framework. *Journal of Science Teacher Education*, 24(3), 475-496.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Rodríguez, A., Esteban, R., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., Romero, P., Sanz, E., Mampaso, A., Vitón, M. & Messina, C. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el practicum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schulz, R. & Mandzuk, D. (2005). Learning to teach, learning to inquire: A 3-year study of teacher candidates' experiences. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 315-331.
- 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 Teducation*, 44, 128-137.
- Susinos-Rada, T. & Saiz-Linares, Á. (2016). Los problemas pedagógicos son mis aliados. El practicum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1),5-13.
- Tirado, R., Hernando, Á. & Aguaded, I. (2011). Comunidades de aprendizaje a través de plataformas de teleformación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(2), 99-122.
- Vilá, R. & Aneas, M. (2013). Los seminarios de práctica reflexiva en el practicum de pedagogía de la universidad de Barcelona. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 65(3), 165-181.
- White, S. (2007). Investigating effective feedback practices for pre-service teacher education students on practicum. *Teaching Education*, 18(4), 299-311.
- Zabalza, M. (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.