UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

Departamento de Educación



EL PRACTICUM COMO UN PROCESO DE REFLEXIÓN E INDAGACIÓN COLABORATIVA. PROPUESTA DE UN MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE.

TESIS DOCTORAL

Ángela Saiz Linares

Santander, 2016

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

Departamento de Educación



PRACTICUM AS A PROCESS OF REFLECTION AND COLLABORATIVE INQUIRY. PROPOSAL FOR A MODEL OF TEACHER TRAINING

DOCTORAL THESIS

Ángela Saiz Linares

Santander, 2016

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

Facultad de Educación

Departamento de Educación



El practicum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa. Propuesta de un modelo de formación docente.

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctora por la Licenciada Ángela Saiz Linares, dirigida por la Dra. Teresa Susinos Rada.

Santander, 2016

AGRADECIMIENTOS

Empiezo agradeciendo este trabajo a la persona que me ha guiado y apoyado incondicionalmente durante estos casi cuatro años de travesía: mi directora de tesis, Teresa Susinos. Gracias por ayudarme a terminar este trabajo y por la confianza que has depositado en mí en todo momento.

A las estudiantes que participaron en la investigación. Gracias por vuestra colaboración y dedicación desinteresada. Sin vosotras, este trabajo que hoy ve la luz no habría sido posible.

A mis compis de despacho, Irina, Marta y Noe, por todos los ratos que hemos compartido juntas y por ser mi salvavidas en muchos días difíciles. Y por las risas y los buenos momentos.

A mis amigos, por vuestro apoyo y cariño y, sobre todo, por recordarme que hay vida más allá de la tesis. Especialmente a Cris, Jeza y Néstor. Gracias por estar ahí, siempre.

A mis padres, por su amor incondicional.

Y sobre todo a ti, Coterillo, por creer en mí más que yo misma y empujarme a seguir adelante en los momentos de desánimo. Gracias por estar en todo momento, por soportarme, por quererme tanto. Si hay alguien que ha hecho posible este trabajo, eres tú.

Índice de contenido

RESUMEN **1**

ABSTRACT **13**

Capítulo 1. INTRODUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN **23**

1. Planteamiento de la investigación: dilemas y reflexiones 23

2. Organización del trabajo de investigación 26

Capítulo 2. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN **29**

1. La formación inicial de maestros 29

1. 1. La Universidad de la Convergencia Europea 29

1. 2. La formación inicial de maestros en el EEES 32

1. 3. Horizontes deseables para la formación inicial de maestros 34

1. 3. 1. Una formación inicial provisional basada en la incertidumbre 35

1. 3. 2. Una formación inicial con un fuerte componente práctico 36

1. 3. 3. Una formación inicial colaborativa entre alumnos y entre instituciones de formación 36

1. 3. 4. Una formación inicial crítica y comprometida con el cambio social 37

2. El practicum de docentes en su formación inicial 39

2. 1. Conceptualización del practicum 39

2. 2. El papel de la reflexión en el practicum de magisterio 41

2. 3. Algunos factores promotres de un practicum reflexivo 44

3. La práctica reflexiva 50

3. 1. Primeras clarificaciones: pensamiento, reflexión y práctica reflexiva 50

3. 2. Algunas conceptualizaciones en el terreno de la reflexión 52

3. 3. Tradiciones de la práctica reflexiva 56

3. 3. 1. El precursor de la práctica reflexiva: John Dewey 56

3. 3. 2. La práctica reflexiva desde un paradigma técnico de la enseñanza 59

3. 3. 3. La práctica reflexiva desde un paradigma práctico de la enseñanza 60

3. 3. 4. La práctica reflexiva desde un paradigma crítico de la enseñanza 67

3. 4. La teoría y la práctica en educación: el conocimiento del docente y el papel de la reflexión 72

3. 5. Elementos para el análisis de los procesos reflexivos 76

3. 5. 1. Consideraciones finales: la naturaleza de las reflexiones de los alumnos de magisterio y sus consecuencias para la formación inicial 81

3. 6. Componentes vertebradores de nuestra propuesta de practicum reflexivo 82

3. 6. 1. La importancia de la biografía de los profesores en el desarrollo de sus prácticas docentes 82

3. 6. 2. El impacto de los factores sociopolíticos en el trabajo de los docentes 83

3. 6. 3. La reflexión como práctica colaborativa 83

3. 6. 4. Una formación participativa que promueve la agencia de los estudiantes 85

3. 7. Algunas investigaciones actuales en torno al practicum y a la práctica reflexiva ... 86

Capítulo 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 93

1. La investigación cualitativa 93

1. 1. El estudio de caso evaluativo 96

2. Proceso de investigación: diseño y desarrollo 99

2. 1. Propósito y preguntas de investigación 99

2. 2. Elección de los participantes que configuran nuestro caso de estudio 100

2. 3. La elección de un rol en la investigación 102

2. 4. Fases de la investigación 103

2. 4. 1. Revisión bibliográfica y diseño de la investigación 105

2. 4. 2. Entrada al escenario 106

2. 4. 3. Inicio del estudio 108

2. 4. 4. Retirada del escenario 125

Capítulo 4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN 131

1. Resultados del análisis temático 131

1. 1. ¿Por qué las estudiantes decidieron participar en esta propuesta? 131

1. 1. 1. El proceso de Convergencia Europea y la formación inicial de docentes 132

1. 1. 2. El practicum y sus limitaciones: el Portfolio y la figura del tutor universitario a revisión 138

1. 2. La preocupación pedagógica 144

1. 2. 1. Foco de reflexión 144
1. 2. 2. ¿Qué motivos hay detrás de la elección de las diferentes preocupaciones pedagógicas? 147
1. 2. 3. ¿Cuál es el enfoque de reflexión de cada una de las preocupaciones? ¿Qué visión de la enseñanza subyace? 149
1. 2. 4. La exploración biográfica 152
1. 3. Dinámica relacional 158
1. 3. 1. El papel de la tutora/investigadora en las sesiones formativas 159
1. 3. 2. El clima de trabajo y la participación de las estudiantes 165
1. 4. Valoración de la propuesta formativa 166
1. 4. 1. Valoración general de la experiencia 167
1. 4. 2. Valoración de los momentos y estrategias que han articulado la propuesta 174
1. 5. Impacto de la propuesta formativa: aprendizajes desarrollados 188
2. Resultados del análisis cronológico 193
2. 1. El caso de Elena 193
2. 2. El caso de Laura 210
2. 3. El caso de María 222
2. 4. El caso de Cristina 232
2. 5. El caso de Patricia 243

Capítulo 5. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN 251
1. Conclusiones generales de la investigación 251
1. 1. La necesidad de una formación de docentes reflexiva 251
1. 2. Los pilares de la propuesta de practicum reflexivo 254
1. 2. 1. Diseño de la propuesta estructurado, pero flexible 254
1. 2. 2. Una propuesta que es sentida como útil y sostenible con el resto del plan formativo 256
1. 2. 3. El clima de trabajo: una relación más horizontal y dialógica con el tutor universitario 256
1. 2. 4. La convergencia de diferentes estrategias complementarias para favorecer la reflexión 258

1. 3. El impacto de la experiencia 260
1. 3. 1. La heterogeneidad de preocupaciones pedagógicas 260
1. 3. 2. Las vivencias escolares y familiares como conexión biográfica central 261
1. 2. 3. La evolución de los procesos reflexivos 262
*1. 3. 4. La colaboración como forma de aprendizaj*e 264
1. 3. 5. La reflexión sobre la práctica como oportunidad de mejora profesional 264
1. 4. Algunas líneas de futuro de la propuesta de practicum reflexivo 264
1. 4. 1. La participación de los tutores de prácticas en la propuesta 265
1. 4. 2. La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación 265
1. 4. 3. La necesidad de una coherencia mayor entre el practicum y el plan general de la titulación 266
2. Conclusiones metodológicas de la investigación. Alcance y limitaciones 267
2. 1. Credibilidad de la investigación 267
2. 2. Limitaciones del trabajo de investigación 268

CONCLUSIONS OF THE RESEARCH **271**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **288**

ANEXOS ..... Soporte digital (CD)

Índice de tablas y cuadros

Capítulo 2. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Tablas

Tabla 1. Modelos de practicum, según González (2001) 44
Tabla 2. Características principales de los diferentes paradigmas de reflexión 71
Tabla 3. Niveles de reflexividad según Van Manen (1977) 77
Tabla 4. Niveles de reflexión, según Larrivee (2008) 78
Tabla 5. Adaptación de los niveles de reflexión según Hatton y Smith (1995) 78
Tabla 6. Niveles de reflexión según Mezirow 80
Tabla 7. Líneas de investigación actuales sobre practicum reflexivo 91

Cuadros

Cuadro 1. Resumen de los principales factores promotores de un practicum reflexivo 49
Cuadro 2. Ciclo del aprendizaje experiencial de Kolb (1984) 53
Cuadro 3. Componentes fundamentales del proceso de reflexión 55

Capítulo 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Tablas

Tabla 8. Criterios de selección se los participantes 102
Tabla 9. Resumen de las alumnas participantes 102
Tabla 10. Estructura de la propuesta de formación 110
Tabla 11. Núcleos temáticos de la entrevista biográfico-epistémica 113
Tabla 12. Temporalización de las actividades de la propuesta formativa 120
Tabla 13. Resumen de la entrevista final de evaluación 122
Tabla 14. Sistema de códigos y categorías 128

Cuadros

Cuadro 4. Preguntas de investigación 100
Cuadro 5. Fases de la investigación 105
Cuadro 6. Indicadores del grado de reflexividad discursiva 129

Capítulo 4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tablas

Tabla 15. Formulación inicial de las preocupaciones pedagógicas 144

Cuadros

Cuadro 7. Características fundamentales de las preocupaciones pedagógicas 157
Cuadro 8. Funciones del tutor universitario en la propuesta de practicum reflexivo. 165
Cuadro 9. Valoración general de la propuesta: aspectos positivos 179
Cuadro 10. Aspectos positivos y negativos de la formulación de una preocupación pedagógica 177
Cuadro 11. Aspectos positivos y limitaciones de la entrevista biográfico epistémica 179
Cuadro 12. Aspectos positivos y limitaciones de los Seminarios de Formación 185
Cuadro 13. Aspectos positivos y limitaciones de la memoria 188
Cuadro 14. Infografía para el caso de Elena 209
Cuadro 15. Infografía para el caso de Laura 221
Cuadro 16. Infografía para el caso de María 231
Cuadro 17. Infografía para el caso de Cristina 242
Cuadro 18. Infografía para el caso de Patricia 249

Capítulo 5. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Cuadros

Cuadro 19. Resumen de los principales elementos para la mejora de la propuesta.... 266

RESUMEN

En esta tesis doctoral se describe, analiza y valora un programa de practicum para la formación de futuros docentes que se articula como un proceso reflexivo de indagación sistemática y colaborativa sobre una situación problemática de la práctica. La propuesta se estructura a través de varios espacios de reflexión individual (selección de un problema pedagógico, entrevista biográfica y diario de prácticas) y de varios seminarios que promueven una reflexión colectiva ordenada. La combinación de estos diversos mecanismos de indagación aplicados a problemas pedagógicos reales nos permite proponer un modelo de practicum realista y sostenible que atiende a las peculiaridades del contexto universitario español y que constituye una aplicación práctica de los principios de la formación de profesionales reflexivos. En este resumen recogemos las aportaciones y reflexiones más significativas de cada uno de los capítulos que estructuran el proceso de investigación que hemos desarrollado.

1. La necesidad de un practicum de magisterio reflexivo y colaborativo

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 (González y Fuentes, 2011; Salinas, 2007).

Comprendiendo la necesidad de configurar propuestas de formación práctica de docentes que contemplen la importancia de la reflexión, en este trabajo de investigación recuperamos la tradición de la *práctica reflexiva*. Bajo este lema se han desarrollado muchos y muy diferentes programas que sitúan la reflexión como corazón de los mismos (Ryan y Ryan, 2012; Russell, 2012; Zeichner, 2005). Sin embargo, en España estas experiencias no son tan abundantes (Cornejo, 2003; Medina, Jarauta e Imbernón, 2010), quizá porque las condiciones estructurales de la docencia universitaria, así como la tradición de la formación de maestros en nuestro país en exceso masiva y basada en un modelo de enseñanza transmisivo han dificultado su puesta en marcha.

Partiendo de este contexto, y aprovechando las reformas que el sistema universitario experimenta en el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior, nos preguntamos de qué manera podríamos potenciar y optimizar esa capacidad reflexiva que debería ser inherente a la profesión docente y que, por tanto, debiera estar inscrita en la formación inicial. En este sentido, el practicum se presenta como un espacio particularmente interesante para desarrollar propuestas formativas sustentadas en la reflexión, pues ofrece la posibilidad de organizar momentos estructurados para reflexionar individual y colectivamente al tiempo que se está inmerso en la práctica escolar.

Como hemos dicho, el concepto de práctica reflexiva se viene utilizando en los discursos pedagógicos desde hace varias décadas. Así, son muchos los años que han pasado desde que Dewey (1989), considerado por muchos como el padre del concepto de reflexión, enunciara la importancia del pensamiento reflexivo. Mucho más tarde Schön (1992, 1998), a partir de su fervorosa crítica a la racionalidad técnica, desarrolla el concepto de *profesional reflexivo* desencadenando numerosos escritos y revisiones en torno a la reflexión docente como práctica profesionalizadora. Los conceptos de profesional reflexivo o práctica reflexiva están desde entonces presentes en cualquier iniciativa de reforma educativa y de formación del profesorado, si bien lo hacen bajo muy distintas interpretaciones (Calderhead, 1989; Cochran-Smith y Lytle, 1999; Richardson, 1992; Rodgers, 2002; Zeichner, 1993).

Sin negar sus diferencias, podemos decir que todas ellas reivindican la necesidad de formar profesionales de la educación que sean capaces de pensar y decidir sobre la enseñanza, que tengan un pensamiento complejo y elaborado sobre la misma y que ostenten un papel activo y decisivo a la hora de definir los medios y los fines de su trabajo (Zeichner, 1993).

Otro elemento común en la conceptualización de la práctica reflexiva es la noción de situación-problema (Schön, 1992, 1998; Loughran, 2002). Parece que el proceso de reflexión se desencadena cuando nuestros esquemas y representaciones, 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 la situación y en el proceso de reestructuración del problema que se produce tanto en la inmediatez del actuar como después, cuando pensamos acerca de la situación y valoramos las decisiones tomadas fuera del impulso de la acción (Brockbank y McGill, 2002; Harvey y Knight, 2002; Perrenoud, 2004). La reflexión se configura así como una manera de ayudar a los profesionales educativos, por una parte, a entender lo que saben, su conocimiento práctico (Clandinin y Connelly, 1988; Elbaz, 1981) y, por otra, a generar nuevas comprensiones acerca de su práctica.

Desde una perspectiva crítica, otros autores (Brubacher, Case, y Reagan, 2000; Fendler, 2005; Larrivee, 2000; Morley, 2007; Smyth, 1989; Zeichner y Liston, 1999) defienden que la reflexión no es solamente una actividad de análisis de la propia práctica como docentes ni, mucho menos, un fin en sí mismo (Fendler, 2005). Por el contrario, la reflexión debiera dirigirse a cuestionar tanto las acciones docentes y sus consecuencias como a los contextos ideológicos y materiales en los que esas acciones tienen lugar (Van Manen, 1977). En

definitiva, con su reflexión y sus acciones, los docentes se configuran como importantes agentes para orientar el la sociedad hacia un modelo más justo y democrático.

Además de las ideas que acabamos de mencionar, sintetizamos, a continuación, cuatro grandes elementos en la formación de profesionales reflexivos que sustentan el programa de formación práctica que hemos desarrollado en nuestra investigación:

- *La importancia de la biografía* de los profesores en el desarrollo de sus prácticas docentes. El aspirante a docente entra a la escuela de magisterio con un sinfín de creencias implícitas muy poderosas sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje y sobre la condición de profesor y de alumno que se han ido construyendo biográficamente a lo largo de su proceso de escolarización y que van a determinar, en gran medida, sus actuaciones pedagógicas (Brookfield, 1998; Bullough, 2000; Clandinin y Connelly, 2000; Lortie, 1975). Explicitar y comprender dichas biografías es fundamental para afrontar una formación de maestros que contribuya a promover cambios y aprendizajes significativos que alteren las prácticas tradicionales de enseñanza en las que, por lo general, los estudiantes de magisterio se han socializado.

- *La reflexión como práctica colaborativa*. La práctica reflexiva no puede entenderse exclusivamente como una acción individual que se desarrolla aisladamente (Brockbank y McGill, 2002; Cochran-Smith y Lyttle 2002; Larrivee, 2000) pues, si únicamente usamos nuestros propios marcos de percepción para hacernos conscientes de nuestras creencias y pensamientos, convertiremos el proceso reflexivo en un proceso auto-confirmatorio (Brookfield, 1998). Desarrollar los procesos reflexivos de manera conjunta con otros compañeros es imprescindible para poder comprender las situaciones desde otros marcos de interpretación y cuestionar los supuestos aceptados de la práctica. Esto es lo que Zeichner (1993) denomina la "reflexión en cuanto a práctica social".

- *La indagación sobre la propia práctica* como catalizador de los procesos reflexivos: la indagación deliberada, sistemática y colaborativa sobre las prácticas educativas se configura como un potente mecanismo para favorecer que los candidatos a docentes reflexionen sobre su práctica como docentes, se planteen preguntas acerca de las prácticas y culturas escolares, repiensen el currículum y los métodos de enseñanza y comiencen a embarcarse en el proceso abierto de aprendizaje que supone convertirse en un docente investigador de su propia práctica (Barlow, Burbank, Kauchak y Stevens, 1999; Cochran-Smith, Barnatt, Friedman y Pine, 2009; Gitlin et al., 1992; Mule, 2006; Price, 2001).

- Una formación participativa que promueve la *agencia de los estudiantes*: este proyecto de formación y de investigación se reconoce también en algunas propuestas del denominado movimiento de voz del alumnado (Bragg, 2007; Fielding y Bragg, 2003; Susinos, 2009). Defendemos la necesidad de que los procesos formativos sean diseñados de forma que permitan una mayor participación del alumnado y les

sitúen como agentes activos y responsables de sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje. Nuestro trabajo revaloriza la voz de los estudiantes y sus experiencias como saber necesario en los procesos de formación, siempre que este ejercicio de escucha por parte de los supervisores sea sincero y no superficial o demagógico (Calvo y Susinos, 2010). Por su parte, el trabajo del tutor o supervisor universitario se transforma consecuentemente y adopta una posición más horizontal, de forma que se puede afirmar que el practicum planteado como un proceso de indagación colaborativo es un ejemplo en acción de lo que lo que Fielding (2012) ha denominado colegialidad radical, que plantea un nuevo modelo de relaciones entre profesores y alumnos.

2. Estructura de la propuesta de practicum

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

Esta iniciativa de formación comienza con la identificación individual, por parte de los participantes, de una situación o preocupación pedagógica que haya tenido centralidad durante sus prácticas en los centros educativos en los que se encuentran, entendiendo que el desencadenamiento de los procesos reflexivos tiene lugar cuando nos enfrentamos a una situación desconcertante que nos compromete a encontrar una respuesta (Loughran, 2002; Schön, 1992, 1998). Asimismo, identificar una preocupación pedagógica de su práctica docente permite, en primer lugar, plantear críticamente la tarea educativa como un trabajo constante de perfeccionamiento. Por otra parte, suscita una reflexión sobre asuntos pedagógicos de relevancia que tienen carácter de realidad, conexión que desde el trabajo dentro de las aulas de la facultad no siempre se realiza o no con la profundidad que a muchos alumnos les gustaría. Posteriormente, y tomando como referencia esta identificación inicial de la preocupación pedagógica, se desarrolla el artefacto formativo que consta de dos espacios de reflexión diferenciados:

1. Un primer espacio de reflexión individual, desarrollado entre el formador y cada participante, trata de facilitar una primera aproximación reflexiva a la preocupación pedagógica elegida. Para este fin hemos desarrollado una entrevista semiestructurada que el tutor universitario desarrolla con cada participante. Su valor debiera ser epistémico (Brinkmann, 2007) y biográfico, es decir, con la función principal de empezar a reflexionar juntos y explorar sobre el dilema planteado, así como sobre la relación entre la preocupación identificada y la biografía personal y profesional de dicho alumno. Consideramos, de este modo, que es necesario que el

alumnado tome conciencia de lo que subyace a la manera de plantear los problemas educativos y articular soluciones (cómo su formulación del problema se conecta con sus prioridades, sus valores y, en general, su cosmovisión) para, de esta forma, poder reorientar sus prácticas y mejorar.

Otra estrategia de reflexión individual ha sido el diario de prácticas (Zabalza, 2004), considerando que la escritura se configura como un potente método para investigar acerca de uno mismo y de las preocupaciones personales y profesionales (Richardson, 1994). El diario se ha planteado, así, como un espacio narrativo donde recoger, de manera sistemática, informaciones, pensamientos, impresiones y reflexiones sobre la preocupación pedagógica escogida por cada estudiante.

2. Como señalamos más arriba, para desarrollar una práctica genuinamente reflexiva es preciso que visualicemos y reformulemos el problema desde ópticas que abarquen marcos de percepción diferentes al propio (Brockbank y McGill, 2002; Brookfield, 1998; Larrivee, 2000; Parsons y Stephenson, 2005). De este modo, la práctica dialógica y colaborativa de reflexión requiere de espacios expresamente diseñados para el aprendizaje, lo que debe comenzar a trabajarse en la facultad. Por otra parte, enfatizamos también la virtualidad de la indagación sistemática sobre la práctica como fórmula o estrategia para potenciar los procesos reflexivos y de revisión de las propias creencias. Sobre estos dos pilares fundamentamos el segundo nivel de reflexión de la propuesta de practicum, que se configura como un espacio de reflexión colectiva o de "aprendizaje en relación" y se estructura a partir de Seminarios de Formación. Para este periodo reflexivo cada alumno ha de realizar una indagación personal (basado en lecturas, observaciones, recabar información del tutor, de expertos, participación en foros, etc.) que le permita desarrollar una comprensión más amplia de la preocupación pedagógica elegida. Dicho proceso de indagación se comparte con el grupo que, en la medida de lo posible, genera feedback y trata de guiar el proceso con sus aportaciones.

3. Principios metodológicos: la investigación cualitativa y el estudio de caso evaluativo

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación se asienta en el paradigma cualitativo de investigación (Denzin y Licoln, 2012), pudiendo ser enmarcada, más concretamente, dentro del estudio de caso evaluativo de programas (Simons, 2011). La elección de una metodología cualitativa responde al propósito de profundizar en la comprensión de cómo los sujetos participantes experimentan e interpretan dicha experiencia de formación (Rapley, 2014) y nos permite alcanzar un conocimiento profundo y situado sobre el fenómeno de estudio que reconoce la diversidad de subjetividades a la hora de comprender una realidad que es compartida (Flick, 2009).

La muestra elegida para desarrollar la propuesta formativa y de investigación se compuso de un total de cinco estudiantes del último curso de la titulación, en el año 2013-2014. La técnica de muestreo utilizada para la selección ha sido intencional basada en criterios (Colás, 1998), de entre los que destacamos las posibilidades de acceso, la representación de las diferentes especialidades y menciones de las titulaciones de maestro y, 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), respondiendo a la intención de hacer de la propuesta algo realizable y también de desplegar todas las posibilidades de un "equipo de reflexión". Estas cinco estudiantes, junto con la supervisora, han conformado el *Grupo de Reflexión Colaborativa.*

Hemos utilizado varios instrumentos de producción de datos (Díaz de Rada, 2007) que permiten un tratamiento cualitativo de la información. Concretamente, hemos analizado las informaciones producidas en los seis seminarios de formación, en cada diario de prácticas de cada alumna, en cada entrevista inicial biográfico-epistémica y en una entrevista semiestructurada realizada a las alumnas participantes, tras finalizar el practicum, destinada a valorar el programa formativo en su totalidad.

Para realizar el análisis de los datos utilizamos un sistema de doble codificación. En primer lugar, realizamos una codificación temática (Angrosino, 2012), coincidente con un nivel de análisis grupal, en la que definimos las categorías de análisis y los códigos (Huber, 2003) según una serie de tópicos que son recurrentes en los discursos de las cinco participantes y que permiten, en última instancia, realizar una descripción y valoración general de la propuesta en sus distintas fases. En un segundo momento la información de los seminarios y de los diarios se volvió a codificar con la intención de analizar la evolución diacrónica de las reflexiones de las cinco participantes a lo largo del programa. La finalidad de este análisis fue analizar en qué medida el programa favoreció la reflexión transformativa de las preocupaciones pedagógicas elegidas por cada participante.

Finalmente, la complejidad para manejar tal volumen de información requirió la utilización del programa informático MAXQDA para facilitar la reducción de los datos.

4. Algunos resultados y conclusiones relevantes

La puesta en marcha de la propuesta de formación reflexiva nos permite avanzar algunas conclusiones sobre la pertinencia de la estructura y de las diferentes estrategias formativas que conforman nuestro programa de practicum, por una parte, y sobre los procesos reflexivos y aprendizajes desarrollados por las alumnas, por otra. A continuación sintetizamos las más relevantes:

a) Planificación, flexibilidad, utilidad, sostenibilidad

Las palabras que dan título a este epígrafe se configuran como cuatro elementos clave que justifican el valor de esta propuesta de formación.

En primer lugar, sabemos que la reflexión es un proceso de análisis crítico y sistemático que requiere de espacios expresamente organizados, con fases y tareas de reflexión bien definidos, para promocionar dicho pensamiento reflexivo (Gelfuso y Dennis, 2014). Así, hemos comprobado que planificar minuciosamente el programa y estructurarlo en torno a diferentes momentos de indagación ha hecho de la reflexión un proceso operativo y ha contribuido a atenuar el desconcierto inicial ante un programa formativo novedoso.

Si bien es fundamental operativizar la tarea reflexiva y planificar temporalmente el trabajo de indagación, también es importante conceder cierta flexibilidad para acomodarse a las circunstancias y necesidades formativas de las participantes y, a ellas mismas, a gestionar su propio proceso de formación.

Por otro lado, conectar la propuesta de formación con las inquietudes pedagógicas de las participantes es otro aspecto que ha contribuido al éxito del programa. La libertad a la hora de elegir las preocupaciones pedagógicas y la flexibilidad para orientar su proceso reflexivo según sus intereses les ha permitido vivir las prácticas desde su propia perspectiva y generar aprendizajes de un valor personal, difícilmente alcanzables en el resto de su formación académica.

Finalmente, limitar la envergadura de este trabajo y asumir una sostenibilidad con el resto de su programa académico se presenta como otra condición fundamental que garantiza el buen funcionamiento de la propuesta. En resumidas cuentas, comprobamos que el programa debe resultar factible en cuanto a duración y en cuanto a intensidad para promover una verdadera implicación y aprendizaje de las participantes.

b) Estrategias de reflexión

Las diferentes herramientas de reflexión (formulación de una preocupación pedagógica, entrevista biográfico epistémica, grupos de reflexión colaborativa, diario) han convergido para alcanzar un mismo fin: la promoción de la reflexión y el aprendizaje sobre las preocupaciones pedagógicas seleccionadas. La reflexión es un constructo complejo y multidimensional que difícilmente puede abordarse desde una sola estrategia. Ha sido precisamente la confluencia de todas ellas el motor que ha impulsado a mirar con otras lentes los diferentes tópicos de reflexión y, finalmente, a transitar de unos marcos de interpretación a otros.

La *formulación de una preocupación pedagógica* posibilita abordar de manera exhaustiva una situación pedagógica de interés y concretar la reflexión en torno a una temática bien definida. Por otro lado, permite también aprender de los temas educativos escogidos por las compañeras.

La *entrevista biográfico-epistémica* supone una primera toma de contacto con la investigadora y permite empezar a trazar un proceso relacional sustentado en la colaboración. Por otro lado, se configura como un primer espacio que incentiva la consideración de otros puntos de vista con que interpretar la preocupación pedagógica y, finalmente, permite hacer explícitas algunas conexiones entre las ideas y valores que ahora mantienen sobre la

docencia y sus experiencias personales y escolares. Concretamente, observamos que el ámbito familiar y el escolar se configuran, en todos los casos, como espacios de mucha influencia sobre los que conviene aproximarse retrospectivamente. Los valores e ideales y el carácter también se presentan, con menor intensidad, como factores que han orientado su interpretación de la situación pedagógica.

Los *seminarios* se configuran como uno de los elementos nucleares de la propuesta. En primer lugar, reflexionar colaborativamente permite a las estudiantes considerar la naturaleza colaborativa del acto pedagógico y la necesidad de trabajar en grupo para comprender algunas situaciones educativas e idear nuevas respuestas pedagógicas. Por otra parte, ha conllevado el descubrimiento de los compañeros como fuente valiosa de conocimiento y de aprendizaje. El carácter horizontal de la propuesta, que alcanza su máxima expresión en los seminarios, supone un acicate interesante que ha animado y autorizado a las estudiantes a participar y a exponer sus experiencias y sus teorías pedagógicas. Finalmente, la reflexión colaborativa promueve la reinterpretación de la práctica pedagógica con nuevas claves que los otros aportan, animando a considerar asuntos y puntos de vista que, hasta ahora, no habían formado parte de sus esquemas de pensamiento y de procesamiento. El resultado, como veremos, ha redundado en una modificación significativa de los marcos de representación de las participantes y en la generación de teorías pedagógicas más fundamentadas y consistentes.

Finalmente, la *memoria de prácticas* confirma su valor para reinterpretar situaciones pedagógicas con cierta distancia y enriquecer la óptica con que observamos algunos fenómenos educativos. Asimismo, se convierte en el único espacio que permite "contener" las reflexiones y experiencias de las estudiantes en un formato perdurable, permitiendo mirar atrás para reexaminar lo que un día se pensó o se hizo.

c) Dinámica relacional y el papel de la tutora universitaria

La generación de un ambiente amable, cómodo y seguro se ha configurado como indispensable para aprovechar el potencial formativo de la propuesta, especialmente en el caso de los seminarios. El *grupo de reflexión colaborativa* ha constituido, de esta forma, un apoyo formativo y también emocional en el proceso reflexivo de cada estudiante. La figura de la tutora a ese respecto ha sido determinante. Destacaremos algunas de sus funciones:

- Dinamizadora: marcar turnos de palabra, organizar tiempos, definir esquema de trabajo, aclarar dudas, recordar tareas pendientes.
- Guía de los procesos reflexivos: facilitar la reflexión, recapitular y devolver algunas aportaciones relevantes, ofrecer medios y recursos, proporcionar apoyo continuo.

En definitiva, trabajar en el grupo de reflexión colaborativa ha supuesto un replanteamiento del papel y del trabajo del tutor o supervisor universitario donde éste ha adoptado una posición más horizontal: de transmisor y evaluador de resultados a orientador, guía e intermediario del aprendizaje. El resultado ha sido una gran implicación de todas las

alumnas durante el proceso formativo, colaborando activamente con sus aportaciones en los seminarios y donde sus niveles de participación han sido muy homogéneos.

d) Procesos reflexivos de las estudiantes y pertinencia del programa

Las preocupaciones pedagógicas escogidas por nuestras estudiantes son vastamente heterogéneas. Algunas se vinculan con problemáticas cotidianas de aula (resolución de conflictos y mejora de la expresión escrita), con la organización del centro escolar (colaboración docente) y las condiciones de trabajo de los docentes (diferencias entre colegios públicos y concertados) e, incluso, con el ámbito universitario y el conocimiento que en él se produce y trabaja (teoría versus práctica).

A pesar de esta diversidad, la concepción general de la enseñanza que subyace a las diferentes temáticas pedagógicas es común: descubrimos que un paradigma técnico puede apreciarse, con variaciones, en gran parte de las preocupaciones de las participantes. De este modo, observamos que las interpretaciones sobre los fenómenos educativos con que se embarcan en el programa tiendan a ser unidimensionales y simplificadoras, desconsiderando los numerosos determinantes (políticas, sociales, éticas…) que indudablemente condicionan la labor de enseñar. Sin embargo, también reconocemos cómo, a medida que el programa formativo progresa, las significaciones que la mayoría de alumnas realizan sobre su tópico se van enriqueciendo y matizando, resultando, finalmente, en modificaciones sustanciales del encuadre con que interpretan sus situaciones pedagógicas. Estas reestructuraciones se realizaron a la luz de las concepciones alternativas provenientes de perspectivas aportadas por las compañeras y la propia tutora universitaria y del proceso de indagación que paralelamente desarrollaron. Todo ello nos permite constatar, al término del programa, que la visión de las preocupaciones pedagógicas formuladas en la mayoría de casos representa una mirada mucho más compleja y enriquecida del fenómeno, conectada con acontecimientos dentro de un marco más amplio y coherente con un modelo crítico de la educación.

Comprobar que las estudiantes modificaron y enriquecieron sus hipótesis y planteamientos de partida nos permite reconocer, en resumidas cuentas, la pertinencia del programa y el valor de las diferentes estrategias de reflexión e indagación propuestas.

e) Otros aprendizajes desarrollados

Finalmente, sintetizamos algunos aprendizajes que la experiencia de formación ha promovido con respecto a la práctica docente y la formación inicial de maestros:

- La importancia de reflexionar sobre la práctica docente, lejos de la urgencia del día a día, a fin de comprender por qué se hacen las cosas y de dirigirse hacia la mejora.
- El valor de trabajar juntos y aprender del otro, concibiendo al compañero como fuente valiosa de información para analizar y mejorar la práctica educativa.

- La necesidad de permanecer abiertas a otros puntos de vista para comprender y afrontar determinadas situaciones o problemas pedagógicos difícilmente resolubles desde enfoques particulares.
- Algunas herramientas útiles para favorecer la reflexión individual y colaborativa: tener objetivos de reflexión, realizarse, regularmente, preguntas sobre la práctica y utilizar diferentes mecanismos de indagación aparecen como procesos imprescindibles en favor del desarrollo de una práctica verdaderamente reflexiva.
- La complejidad de las situaciones educativas, que reclama una forma de intervención también compleja: precisa tomar un tiempo para analizar e interpretar determinadas situaciones e idear actuaciones *ad hoc* y con carácter de provisionalidad.
- Una concepción de teoría y práctica armonizadas, asumiendo que es la articulación de ambos tipos de conocimiento la que permite comprender y abordar la enseñanza en toda su complejidad.
- Una concepción del conocimiento como proceso en continua construcción donde los planteamientos formativos que pretenden el aprendizaje autónomo y permanente de los futuros maestros son imprescindibles.
- La necesidad de hacer al estudiante partícipe de su formación, situándolo como agente activo y responsable de su propio proceso de aprendizaje.

5. Algunos elementos de mejora y líneas de futuro

a) La participación de los tutores de prácticas en la propuesta

Consideramos que la institución universitaria y la escuela tienen responsabilidad compartida a la hora de formar a los futuros docentes. Por tanto, una propuesta de practicum reflexiva ha de involucrar a los tutores de escuela en alguna de las tareas de reflexión. Investigaciones futuras en la misma línea deberán dar respuesta a algunas cuestiones como: de qué modo puede asegurarse su colaboración en un plano de igualdad, cuáles serán sus funciones concretas, cómo pueden participar en algún Seminario de Reflexión Colaborativa, etc.

b) La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación

A pesar de las bondades de la memoria como espacio de reflexión individual, no podemos desestimar los beneficios y posibilidades de otros formatos. En tal línea, consideramos que las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen grandes oportunidades para promover la reflexión colaborativa que es elemento nuclear en nuestra propuesta. Por ello, creemos que en un futuro debe plantearse un diseño de la propuesta que integre el uso de las TIC (blogs, foros, grupos de Facebook, etc.) en alguna modalidad de reflexión colaborativa.

c) La necesidad de una coherencia mayor entre el practicum y el plan general de la titulación

Finalmente, consideramos que el practicum y la formación académica deben articularse en función de los mismos objetivos de formación. La promoción de una formación reflexiva que se sostenga en el tiempo pasa por la creación de marcos formativos más coherentes e internamente consistentes. En este sentido, sugerimos como primera línea de actuación la integración del Trabajo de Fin de Grado en la propuesta de practicum, en lugar de plantearse como trabajos independientes.

ABSTRACT

This doctoral thesis describes, analyses and evaluates a programme of practicum for student teachers articulated as a reflective process of systematic and collaborative inquiry with regard to a teaching dilemma. The proposal is structured using various spaces for individual reflection (selection of a pedagogical concern, biographical interview and teacher diary) and various seminars that promote organised, collective reflection. The combination of these different indagatory tools applied to real pedagogical problems allow us to propose a realistic and sustainable practicum model, that recognises the peculiarities of the Spanish university context and constitutes a practical application of the main principles of reflective practitioners' training. In this abstract we bring together the most significant contributions and reflections from each of the phases of the research process that we have developed.

1. The need for a reflective and collaborative teaching practicum

Today, the practicum is a key part of initial teacher training and is an irreplaceable tool for learning the teaching profession (Beck y Kosnik, 2002; González y Fuentes, 2011; Sorensen, 2014). However, it is also true that in Spain the lack of an agreed official definition has resulted in the absence of a unified model (Zabalza, 2011).

It appears that the divergences in models of practicum that we have found are based on different ways of interpreting the relation between theory and practice and, therefore, between the teaching which occurs in university classrooms and the teaching that takes place in the school placements. The models that attempt to link theory and practice are precisely the ones that prioritise training proposals grounded in reflection. Within the context of this interpretation, the practicum is understood to be a place in which students need to analyse the different beliefs, situations and dilemmas which they are going to face during their teaching practice (González y Fuentes, 2011; Salinas, 2007).

Given the need to make proposals for practical teacher training which consider the importance of reflection, this research project returns to the tradition of *reflective practice*. Under this expression many different programmes, in which reflection is a core element, have been developed (Ryan y Ryan, 2012; Russell, 2012; Zeichner, 2005). However, in Spain there have not been many examples of such programmes (Cornejo, 2003; Medina, Jarauta e Imbernón, 2010). One possible explanation for this could be that the structural conditions of university teaching, together with the tradition of teacher training, which is excessively massive and based on a model of transmissive teaching, have hindered their implementation.

Based on this context, and taking advantage of the reforms that the Spanish University system is going through during the process of convergence with the European Higher

Education Area, we wonder how we could strengthen and optimize this reflective capacity, something which should be inherent in the teaching profession and therefore be included in initial teacher training. Thus, practicum are a particularly interesting area for developing training proposals grounded in reflection as they offer the chance to organise structured moments for individual and collective reflection at the same time as the students are immersed in teaching practice.

As we said earlier, the concept of reflective practice has been used in pedagogical discourses for several decades. Many years have passed since Dewey (1989), considered by many as the founding father of the concept of reflection, stated the importance of reflective thinking. Much later Schön (1992, 1998) developed the concept of *reflective practitioner* based on his fervent critique of technical rationality, resulting in numerous papers and reviews in relation to teaching reflection as a professionalising practice. The concepts of reflective practitioner or reflective practice are therefore present in any educational reform and teacher training initiatives, although they may appear under different interpretations (Calderhead, 1989; Cochran-Smith y Lytle, 1999; Richardson, 1992; Rodgers, 2002; Zeichner, 1993).

While not denying the differences between these concepts, it can be said that all of them recognise the need to train education professionals in the ability to think and decide on issues related to teaching, and the need for complex, profound thinking in this regard with the ability to take on an active and decisive role when defining the means and ends of their work (Zeichner, 1993).

Another common element in the conceptualisation of reflective practice is the notion of problem-situation (Schön, 1992, 1998; Loughran, 2002). It appears that the process of reflection takes place when our system of representations, which is normally implicit, does not fit with any complex or dilemmatic situations of practice. The heart of the process of reflection could be found in our attempts to understand and respond to the situation and in the process of restructuring which is produced both in the immediacy of acting and afterwards, when we think about the situation and assess decisions, outside the impulse of the action (Brockbank y McGill, 2002; Harvey y Knight, 2002; Perrenoud, 2004). On the one hand, reflection helps education professionals to understand what they know, their practical knowledge (Clandinin y Connelly, 1988; Elbaz, 1981) and, on the other hand, it helps to generate new understanding with regard to their practice.

From a critical perspective other authors (Brubacher, Case, y Reagan, 2000; Fendler, 2005; Larrivee, 2000; Morley, 2007; Smyth, 1989; Zeichner y Liston, 1999) argue that reflection is not merely an analytical activity of their own practice as teachers and, much less, an end in itself (Fendler, 2005). Reflection should aim to question teaching actions and their consequences as well as the ideological and material contexts in which these actions take place (Van Manen, 1977). In short, with their reflection and actions, teachers are important agents for guiding society towards a more just and democratic model.

In addition to the ideas we have already discussed, the following section summarizes four core elements in the training of reflective professionals that support the practical training programme that we have developed in our research:

- *The importance of teachers' biography* in the development of their teaching practice. An aspiring teacher enters teaching training school with a multitude of powerful, implicit beliefs about teaching, learning and the teacher-student relationship, which have been gradually formed biographically during their own schooling process and which determine, to a great extent, their pedagogical actions (Brookfield, 1998; Bullough, 2000; Clandinin y Connelly, 2000; Lortie, 1975). Explaining and understanding these biographies is essential, in the initial teacher training period, for promoting changes and significant learning which in turn alters traditional teaching practice in which, for the most part, student teachers have been socialized.

- *Reflection as a collaborative practice.* Reflective practice cannot be exclusively understood as an individual action which is developed in isolation (Brockbank y McGill, 2002; Cochran-Smith y Lyttle 2002; Larrive, 2000) in other words, if we only use our own frameworks of perception to make us aware of our beliefs and thoughts we will convert the reflective process in one of self-confirmation (Brookfield, 1998). Developing reflective processes together with peers is fundamental in order to be able to understand situations from other perspectives and question assumptions based on accepted practice. This is what Zeichner (1993) calls "reflection as a social practice".

- *Inquiry into one's own practice* as a catalyst for reflective processes: deliberate, systematic and collaborative inquiry into educational practices is a powerful mechanism for encouraging teaching candidates to reflect on their own actions as teachers, to question these actions and school culture, to rethink the curriculum and teaching methods and embark on an open process of learning which means becoming a teacher-researcher of their own practice (Barlow, Burbank, Kauchak y Stevens, 1999; Cochran-Smith, Barnatt, Friedman y Pine, 2009; Gitlin et al., 1992; Mule, 2006; Price, 2001).

- Participative training that promotes *the agency of the students*: this training and research project is also recognised in some proposals from the student voice movement (Bragg, 2007; Fielding y Bragg, 2003; Susinos, 2009). We advocate the need for training processes to be designed to allow greater student participation, where they are placed as active and responsible agents in their own teaching-learning processes. Our work revalues the voice of students and their experiences as a necessary knowledge in training processes, provided that the listening carried out by supervisors is sincere and not superficial or demagogic (Calvo y Susinos, 2010). For its part, the work of the university tutor or supervisor is consequently transformed in such a way that they adopt a more horizontal position. It can be said the practicum presented as a process of collaborative inquiry is an example in action of

what Fielding (2012) called radical collegiality, offering a new model of relations between teachers and students.

2. Structure of the practicum proposal

The proposal was developed with a group of five final year students from the Infant and Primary Education Teaching degree in the Faculty of Education at the University of Cantabria (Spain). The practicum took place over sixteen weeks from February to May 2014, during these students' final semester at university. During this period the students combined their time spent at school with the training seminars that, as will be explained later on, constitute one of the fundamental training elements of this programme.

This training initiative begins with the individual identification by participants of a pedagogic situation or concern which has been central to their teaching practice, based on an understanding that reflective processes start when we are faced with a perplexing situation which forces us to look for an answer (Loughran, 2002; Schön, 1992, 1998). We understand that identifying a pedagogical concern in their teaching practice firstly permits them to critically examine teaching as a constant seeking of improvement. Furthermore, it allows the students to reflect upon pedagogical matters of relevance based on their own reality a connection that is not always present in the work carried out in university classrooms or at least not with the depth that many students would like. Subsequently, using this initial identification of a pedagogical concern as a reference, the training programme is developed consisting of two distinct spaces for reflection:

3. A first space for individual reflection, developed between the trainer and each participant, seeks to facilitate the first reflective approach to the chosen pedagogical concern. To this end, the university supervisor carries out a semi-structured interview with each participant. Its value should be epistemic and biographical (Brinkmann, 2007), that is, with the main function of beginning to reflect together and jointly explore the dilemma, as well as the relation between the concern identified and the personal and professional biography of each student. We believe students should be aware of what underlies the way in which they articulate their own educational concerns (how their identification of the problem is connected to their priorities, their values and, in general, their view of the world) in order to be able to refocus their practices and improve.

   Another strategy for individual reflection we have proposed is the teacher diary (Zabalza, 2004), given that writing is a powerful method for finding out about oneself and personal and professional concerns (Richardson, 1994). Keeping a diary is regarded as a narrative space where information, thoughts, impressions and reflections on the pedagogical concern chosen by each student are registered systematically.

4. As we mentioned earlier, in order to develop a genuinely reflective practice we need to visualise and develop the problem from other perspectives, different to our own (Brockbank y McGill, 2002; Brookfield, 1998; Larrive, 2000; Parsons y Stephenson, 2005). Thus, the dialogic and collaborative practice of reflection requires spaces specifically designed for learning, work which should begin in the faculty. Moreover, the potential of systematic inquiry into practice as a formula or strategy for increasing reflective processes and rethinking set beliefs should also be recognised. The second level of reflection of the practicum proposal is based on these two assumptions. It consists of a space for collective reflection or "learning in relation" and is structured in different Training Seminars. For this reflective period each student must carry out a personal inquiry (based on readings, observations, information obtained from tutors or experts, participation in forums etc.) which allows them to develop a broader understanding of the chosen pedagogical concern. This inquiry process is then shared with the group who, as far as possible, generate feedback and try to guide the process through their contributions.

3. Methodological principles: qualitative research and evaluative case study

From a methodological point of view, this research falls within the paradigm of qualitative research (Denzin y Licoln, 2012), and can be placed within the specific context of an evaluative case study of programmes (Simons, 2011). The choice of a qualitative methodology serves the purpose of reaching deeper levels of understanding of how subject participants experience and interpret this training situation (Rapley, 2014) and also enables us to gain in-depth knowledge with regard to the phenomenon of study which recognises the diversity of subjectivities when understanding a shared reality (Flick, 2009).

The sample chosen to develop the training and research proposal consisted of a total of five students in their final year of their degree course in 2013-2014. The sampling technique used for selection was intentional based on criteria (Colás, 1998), where the main ones being the opportunities for access, the representation of different specialities and teaching qualifications and finally the creation of a small group of reflection coinciding with the number of student teachers normally supervised by university tutors atthe University of Cantabria (5-6 students), with the intention of making the proposal workable and also opening up all the possibilities for a "team of reflection". These five students together with their supervisor formed the *Group of Collaborative Reflection*.

We have used various tools for the production of data (Díaz de Rada, 2007) that allow a qualitative processing of information. Specifically, we have analysed the information produced in the six training seminars, in the teachers diaries by each student, in each initial biographic-epistemic interview and in a semi-structured interview carried out with each participant after ending the programme, with the objective of evaluating the practicum proposal as a whole.

To perform the analysis of the data we used a dual coding system. Firstly, we carried out a thematic coding (Angrosino, 2012), coinciding with a level of group analysis in which we defined the categories of analysis and the codes (Huber, 2003). This was done based on a series of topics that are recurrent in the discourses of the five participants thus enabling us to make, ultimately, a description and an assessment of the proposal in its different phases. Secondly, the information from the seminars and the diaries was coded again with the intention of analysing the diachronic evolution of the reflections of the five participants during the programme. The purpose of this analysis was to analyse how the programme favoured the transformative reflection of the pedagogical concerns chosen by each participant.

Finally, the complexity of managing such a large volume of information required the use of the MAXQDA software programme in order to facilitate the reduction of data.

4. Some results and relevant conclusions

The implementation of the proposal for reflective training has allowed us, on the one hand, to make some preliminary conclusions about the relevance of the structure and the different training strategies that shape our programme of practicum and, on the other hand, make some conclusions about the reflective processes and the learning developed by students. The following section summarizes those we consider to be most relevant:

a) Planning, flexibility, utility and sustainability

The words used for the title to this heading are configured as four key elements that justify the value of this training proposal

Firstly, it is well known that reflection is a process of critical, systematic analysis which requires specifically organised spaces with phases and clearly defined reflection tasks in order to encourage reflective thinking (Gelfuso y Dennis, 2014). Thus, we have found that planning the programme in detail and organising it around different moments of inquiry has made reflection an operational process and contributed to alleviating initial confusion in the face of a new training programme.

While it is essential to operationalise the reflective task and temporarily plan the inquiry work, it is also important to allow a certain amount of flexibility in order to adapt to the circumstances and the training needs of the participants and allow them to manage their own training process themselves.

Moreover, connecting the training proposal with the participants' pedagogical concerns is another aspect that has contributed to the success of the programme. The freedom to choose pedagogical concerns and the flexibility to guide their reflective process according to their interests has enabled participants to experience their teaching practice from their

own perspective and to generate learning with a personal value, something difficult to achieve in the rest of their academic education.

Finally, limiting the scope of this work and making it sustainable with the rest of their academic programme is another fundamental condition which guarantees the proper functioning of the proposal. In short, we found that the programme must be feasible with regard to its length and intensity in order to promote real involvement and learning on the part of the participants.

b) Strategies for Reflection

The various tools for reflection (formulation of a pedagogical concern, epistemic biographical interview, groups of collaborative reflection, inquiry, teacher diary) have come together in order to achieve the same objective: the promotion of reflection and learning about the pedagogical concerns. Reflection is a complex and multidimensional construction which is difficult to address from a single strategy. The convergence of all of the strategies has been the driving force behind looking at the different topics related to reflection from other perspectives and finally moving from some frameworks of interpretation to others.

The *formulation of a pedagogical concern* enables students to develop a comprehensive understanding of an educational situation of interest and to focus their reflection on a clearly defined subject. Moreover, it also allows learning from the educational topics chosen by the other students.

The *biographical-epistemic interview* is a first point of contact with the researcher and allows to him to start mapping a relational process based on collaboration Furthermore, it is a first space that encourages the consideration of other points of view for interpreting the pedagogical concern. Lastly, it allows the participants to express some connections between the ideas and values they already have about teaching and their personal and school experiences. In particular, we can see that the family and school are present, in all cases, as very influential spaces which need to be approached retrospectively. Values, ideals and personality are also present, albeit to a lesser extent, as factors that have guided their interpretation of the pedagogical situation.

The *seminars* are one of the core elements of the proposal. Firstly, reflecting collaboratively allows students to consider the collaborative nature of teaching and the need to work together in order to understand some educational situations and devise new pedagogic responses. On the other hand, they have led to the discovery of peers as a valuable source of knowledge and learning. The horizontal character of the proposal, which reaches its highest expression in the seminars, is a significant incentive which has encouraged and given students the authority to participate and present their experiences and pedagogical theories. Finally, collaborative reflection promotes the reinterpretation of pedagogical practice with new ideas provided by others, encouraging students to consider issues and points of view that, until now, had not formed part of their patterns of thought and processing. The result, as we shall see, has led to a significant modification of the

participants' frameworks of representation and the generation of more informed and consistent pedagogical theories.

Finally, the teacher diary confirms its value for reinterpreting pedagogical situations from a distance and enriching the way in which we see some educational phenomena. It becomes the only space where the reflections and experiences of students can be "contained" in a lasting format, thus enabling participants to look back and re-examine what they did or thought.

c) Relational dynamics and the role of the university tutor in practicum

Generating a friendly, comfortable and safe environment is essential for exploiting the educational potential of the proposal, especially in the case of the seminars. Thus the *group of collaborative reflection* is a training and emotional support in the reflective process of each student. The role of the tutor in this regard has been decisive. Some of their functions are highlighted below:

- Facilitator: moderate who speaks and for how long, organise time, define schemes of work, clarify doubts, keep a record of pending tasks.
- Reflective processes guide: facilitate reflection, summarize and return to some relevant contributions, offer means and resources, provide continuous support.

In short, working in the *group of collaborative reflection* has led to a rethinking of the role and work of the university tutor or supervisor in which they have adopted a more horizontal position: from a transmitter and assessor of results to taking on the role of counsellor, guide and facilitator of learning. The result has been greater involvement of all students during the training process, collaborating actively with their contributions in the seminars where their levels of participation have been very homogeneous.

d) Reflective processes of the students and relevance of the programme

The pedagogical concerns chosen by our students are vastly heterogeneous. Some are related to daily classroom problems (conflict resolution and improving written expression), school organization (teacher collaboration) and teacher working conditions (differences between state and private schools) and even the university environment and the knowledge and work that is produced in it (theory versus practice).

Despite this diversity, the general conception of teaching underlying the different pedagogical subjects is common: we discovered that a technical paradigm can be seen, albeit with variations, in most of the concerns of the participants. Thus, we noted that the interpretations of educational phenomena present at the start of the programme tend to be one-dimensional and simplifying, disregarding numerous factors (politics, social, ethical…) which undoubtedly condition the work of teaching.

However, we also recognise how, as the training programme progresses, the meanings that most students give to their chosen topic are enriched and refined, finally resulting in

substantial modifications to the framework they use to interpret their pedagogical situations. These changes were made in the light of alternative conceptions resulting from perspectives provided by their fellow students and the university tutor and the process of inquiry they were developing. At the end of the programme we have been able to observe that in most cases the vision of the pedagogical concerns raised represents a much more complex and enriched view of the phenomena, connected to matters within a broader framework in line with a critical model of education.

To sum up, corroborating that students have modified and enhanced their early hypotheses and ideas allows us to recognise the relevance of the programme and the value of the different strategies proposed for reflection and inquiry.

e) Other learning experiences

Finally, the next section summarizes some of the learning experiences promoted by the training proposal with regard to teaching practice and initial teacher training:

- The importance of reflecting on teaching practice, far from the urgency of everyday life, in order to understand why things are done and move towards improvement.
- The value of working together and learning from one another, regarding peers as valuable sources of information for analysing and improving educational practice.
- The need to remain open to other points of view in order to understand and deal with certain situations or pedagogical problems which are difficult to resolve from specific approaches.
- Some useful tools favouring individual and collaborative reflection: having objectives of reflection, regularly questioning practice and using different mechanisms of inquiry appear to be essential processes encouraging the development of a genuinely reflective practice.
- The complexity of educational situations that require a form of intervention which is also complex: taking time to analyse and interpret determined situations and devise provisional, *ad hoc* actions.
- A conception of linked theory and practice, assuming that it is the link between both types of knowledge which allows teaching in all its complexity to be addressed and understood.
- A conception of knowledge as a process in continuous construction where training approaches which seek autonomous and permanent learning on the part of future teachers are fundamental.
- The need for students to participate in their training, making them active agents responsible for their own learning processes.

5. Some areas for improvement and future lines of research

a) The participation of mentors from school in the proposal

We believe that the university and the school have a shared responsibility when it comes to training future teachers. Thus, a proposal for reflective practicum should involve tutors from the school in some of the reflective tasks. Future research along the same lines should answer some questions such as: how their collaboration on an equal footing can be ensured, what their specific functions will be, how they can participate in Collaborative Reflection Seminars etc.

b) The use of information and communication technologies

Despite the benefits of memory as a space for individual reflection, we cannot dismiss the advantages and opportunities offered by other formats. Consequently, we consider that information and communication technologies offer considerable opportunities for promoting collaborative reflection, a core element of our proposal. We also believe that future proposals should integrate the use of ICT (blogs, forums, facebook groups etc.) in some form of collaborative reflection.

c) The need for greater coherence between the practicum and the general studies plan of the degree

Finally, we consider that the practicum and academic training must be designed according to the same training objectives. The promotion of reflective training which is sustained over time requires the creation of more coherent and internally consistent training frameworks. Thus, as a first line of action we suggest integrating the final degree project in the practicum, instead of considering the two as separate tasks.

Capítulo 1.

INTRODUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Comenzamos esta investigación con un capítulo introductorio destinado a presentar el trabajo y ofrecer algunas aclaraciones previas que pueden ser útiles en la lectura del texto. Con ello, pretendemos sumergir al lector en el contexto en que se desarrolla la investigación y facilitar su aproximación a los dilemas e interrogantes a partir de los cuales se inicia. Por otro lado, realizaremos una breve presentación de la estructura del trabajo y del contenido de cada capítulo de la tesis. Esperamos que este primer capítulo suscite un interés en el lector por descubrir qué reflexiones e interrogantes depara un trabajo que, con mucha ilusión y denuedo, ha realizado, pensado y vivido la investigadora que ahora escribe estas líneas.

1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN: DILEMAS Y REFLEXIONES

Resulta complicado echar la vista atrás. Nada más y nada menos que cuatro años, cuando decidí emprender el largo camino que conlleva la realización de una tesis doctoral. Son muchos y muy razonables los motivos pedagógicos que me empujaron a comenzar con el trabajo que ahora presento, pero sobre ellos me detendré después. Ahora querría abordar otra serie de razones personales, para mí más difíciles de verbalizar, que me llevan hoy a presentar esta tesis.

Cuando inicié esta travesía, subí a bordo de un navío diferente del que ahora desembarco. Tan diferente era que mi proyecto primero de tesis estaba vinculado al ámbito de la medicina. Todo comenzó con mi trabajo de fin de máster (TFM), para el que colaboré con el principal hospital que tenemos en Cantabria, el *Hospital Universitario Marqués de Valdecilla*. Allá por el 2012, en dicha institución surgía una iniciativa innovadora y pionera en España en el ámbito de la salud y la formación sanitaria: el empleo de técnicas de simulación clínica para entrenar a profesionales sanitarios, combinando simulacros de casos médicos emuladores de la realidad con seminarios de análisis y reflexión sobre dichos casos. Esta iniciativa[1], que contaba con una larga trayectoria en Norteamérica, en nuestro territorio se encontraba todavía en un momento incipiente y únicamente auspiciada por profesionales

[1] Si quiere ampliarse la información sobre esta experiencia, sugerimos la lectura del siguiente artículo que recoge las aportaciones fundamentales del TFM y que puede consultarse en el siguiente enlace: Saiz Linares, A. 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. http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/884/public/884-3305-2-PB.pdf

del campo de la medicina. Es por ello que la misma institución demandó la participación de profesionales con formación pedagógica para participar en un proyecto de naturaleza interdisciplinar y en el que el componente didáctico resultaba sustancial y preferente.

El referente teórico que fundamentaba esta propuesta formativa es Donald Schön, que acuñó, en los años 80, el término de *profesional reflexivo* (Schön, 1992, 1998). Este autor entendía que los profesionales de cualquier ámbito no podían configurarse como técnicos aplicadores de los conocimientos producidos por otros, sino que habían de reflexionar durante y después de sus actuaciones para generar su propio corpus de conocimiento sobre las realidades profesionales a las que cotidianamente se enfrentaban. Ese conocimiento personal y fruto de un proceso de reflexión sistemática es el que les iba a permitir afrontar aquellas situaciones de la práctica atípicas y bañadas por una incertidumbre difícilmente resoluble acudiendo únicamente a preceptos teóricos universales. Schön consideraba, en definitiva, que los profesionales tenían que convertirse en pensadores e investigadores en un contexto práctico que está marcado ineluctablemente por la toma de decisiones continua.

Sobre el profesional reflexivo en los contextos sanitarios realicé mi trabajo de fin de máster y también empecé mi proyecto de tesis. Sin embargo, mi inclinación preferente por el ámbito educativo y la distancia cada vez mayor que percibía entre mis pretensiones académicas y la orientación que la investigación estaba tomando, decidí virar el rumbo de mi barco, que redirigí al campo que nunca quise abandonar. No obstante, la oportunidad que me fue brindada en el Hospital de Valdecilla no cayó en saco roto. Al contrario, suscitó un interés grande por profundizar sobre algunos conceptos relacionados con el profesional reflexivo, pero orientados, esta vez, a la formación inicial de maestros. Este es el modo como personalmente arribo al trabajo que pronto va a ver la luz: tomando un navío en el que embarco de manera azarosa, pero cuya travesía me ha permitido descubrir parajes inhóspitos e irrenunciables y llegar a un destino que, al término de mi recorrido, me permite sobradamente justificar el valor de mis cuatro años de viaje.

¿Por qué una investigación sobre el profesional en la formación inicial de docentes?

Sobre la formación inicial y la práctica reflexiva es mucha la literatura que se ha escrito, como el lector podrá refrendar en el marco teórico de este trabajo. Se trata de un asunto altamente recurrente en educación que, precisamente por su extrema relevancia, no debe dejar de visitarse.

Así, las aportaciones teóricas sobre el profesional reflexivo se encuentran circulando desde hace varios años en el debate educativo, si bien, en España, su expresión en la retórica pedagógica no se acompaña de prácticas acordes con nuestros sistemas de formación inicial. Estas contribuciones reclaman la agencia de los docentes a la hora de pensar y actuar sobre la enseñanza, reconociendo el saber que se desprende de su experiencia y de sus reflexiones como un conocimiento valioso y relevante (Zeichner, 1993). También estiman que el proceso reflexivo se desencadena cuando nos enfrentamos con situaciones complejas que no encajan con las representaciones mentales con las que actuamos

habitualmente y nos impelen a encontrar una respuesta (Schön, 1998; Loughran, 2002). Es decir, que la reflexión está directamente ligada a la práctica o la experiencia. Estas consideraciones tienen repercusiones para la formación universitaria de maestros: replantean la formación inicial hacia propuestas que asuman un fuerte componente práctico y que se orienten a formar a docentes para desenvolverse autónomamente en contextos altamente complejos y cambiantes.

Por otro lado, 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 (EEES) en el que nuevos modelos de formación comienzan a apuntalarse. La creación de nuevos planes de estudio, la ampliación sustancial de los periodos de prácticas y la experiencia de la primera promoción del Grado de Maestro constituyen una oportunidad, en el caso de las Facultades de Educación, 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). En este sentido, el practicum se presenta como uno de los ámbitos fundamentales donde centrar el debate pues, aun habiéndose ampliado el número de horas de dedicación, el modelo real de prácticas que tenemos aparece, en esencia, inalterado. Asumiendo la importancia del practicum en la formación pedagógica, consideramos la oportunidad de plantear este periodo como espacio particularmente idóneo para ensayar maneras de formación reflexiva.

Esta preocupación por avanzar hacia propuestas de formación que subrayan la agencia de los maestros para intervenir y tomar decisiones relevantes sobre la educación se vuelve especialmente inaplazable en el momento presente de reformas educativas que devuelven, otra vez, a un modelo profesional técnico. En este entorno presidido por los sistemas de evaluación y control, una obsesión por las competencias, la publicación de resultados, la autonomía controlada, etc. (Bernal y Lorenzo, 2012), se hace aún más necesario cultivar modelos de formación que legitimen a los futuros docentes como profesionales con una responsabilidad prioritaria en las decisiones educativas.

Finalmente, señalar que al mismo tiempo que leía sobre estas temáticas y fraguaba algunas ideas sobre las necesidades reflexivas de la formación inicial de maestros actual, me formaba como investigadora en el seno de un grupo de investigación liderado por quien ha sido mi compañera de viaje estos últimos años: mi directora de tesis, Teresa Susinos. En este equipo trabajo y aprendo sobre el *movimiento de voz del alumnado* que, en síntesis, auspicia la construcción de espacios educativos que promuevan la participación del alumnado en la toma de decisiones sobre cuestiones relevantes de la vida en la institución, reconociéndolos como voz autorizada en los procesos de cambio educativo (Susinos, 2009). Estas ideas en que me imbuyo durante mi formación investigadora tienen influencia en mi modo de mirar la formación universitaria de maestros y me llevan a abogar por procesos formativos que acrezcan la participación del estudiantado en el diseño de sus propias experiencias de aprendizaje. En tal sentido, Fielding (2011) plantea la creación de una institución que se configure como comunidad en la que alumnos y profesores se conviertan en compañeros y co-creadores del aprendizaje y de la vida en esa comunidad, avanzando hacia relaciones

mucho más simétricas e interactivas de las que actualmente encontramos en las aulas universitarias. De algún modo, estas preocupaciones conectan con algunos supuestos de la práctica reflexiva que respaldan enfoques de enseñanza sustentados en la colegialidad y en la reflexión compartida (Brockbank y McGill, 2002; Cochran-Smith y Lytle, 2002; Zeichner, 1993) y que son incompatibles con modelos de enseñanza tradicionales caracterizados por la unidireccionalidad y la transmisión.

Bajo el foco de estas necesidades y reflexiones, se enmarca el trabajo de investigación que aquí se presenta. Como hemos dicho, si bien es profusa la literatura dedicada a conceptualizar la práctica reflexiva, en España no es tan grande el repertorio de prácticas sobre cómo formar en la reflexión (Olmeda y Villamor, 2014). Por ello, en este trabajo hemos tratado de examinar, desde las preocupaciones presentes, los principales elementos teóricos que nutren este campo de estudio con el fin de elaborar una propuesta formativa sustentada en lo que conocemos en la literatura pedagógica, desde hace tiempo, como *profesional reflexivo*. Asimismo, considerando las características que singularizan 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. Todo ello nos permite formular un propósito fundamental de esta investigación que podría quedar redactado como sigue:

> *Diseñar, implementar y evaluar una propuesta de formación práctica (practicum) en la titulación de maestro sustentada en un modelo de formación reflexiva y colaborativa*

2. ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

El trabajo presente se estructura en torno a cinco capítulos que procuran recoger las reflexiones, contribuciones y aprendizajes fundamentales del proceso de investigación que hemos desarrollado.

Tras un *primer capítulo*, este que nos ocupa, que trata de explicitar los motivos fundamentales que explican el sentido del presente trabajo y describir su organización, el *capítulo segundo* tiene como propósito exponer algunas aportaciones teóricas sobre la necesidad de fundamentar la formación inicial de docentes en una práctica reflexiva. El lector podrá encontrar, en un primer momento, algunas reflexiones fundamentales sobre las características, obstáculos y necesidades que actualmente enfrenta la formación inicial del profesorado en el contexto español. Seguidamente, realizamos un esfuerzo por analizar el papel de la reflexión en el practicum y meditamos sobre algunos componentes del mismo alineados con propuestas reflexivas. Finalmente, conceptualizamos la práctica reflexiva y realizamos una aproximación a las tradiciones más importantes sobre este concepto, que nos permiten delinear, en un último momento, cinco elementos teóricos fundamentales que articulan la propuesta de formación que presentamos en el capítulo siguiente.

En el *capítulo tercero* presentamos los principios metodológicos que han orientado el trabajo y explicamos el diseño de la investigación, que se reconoce el paradigma cualitativo de investigación y se enmarca, más concretamente, dentro del estudio de caso evaluativo de programas. Por otra parte, describimos exhaustivamente la estructura de la propuesta de formación y justificamos el uso de diferentes estrategias formativas que ofrecen un marco común de actuación en el contexto de una formación reflexiva.

Continuaremos, en el *capítulo cuarto*, compartiendo los principales resultados que se desprenden del proceso investigador. Se pueden distinguir, aquí, dos tipos de informe diferentes: en primer lugar, describimos y analizamos algunos resultados referentes a la valoración de la propuesta formativa en el marco de las reflexiones realizadas por los participantes, que se derivan de un análisis temático y a nivel grupal de la información. Por otro lado, el análisis individual de los cinco casos de reflexión desarrollados por las estudiantes, a partir de una codificación cronológica, nos permite dilucidar la pertinencia del programa para promocionar la competencia reflexiva. A lo largo de este capítulo se bosquejan algunas conclusiones, que serán retomadas y detalladas en el capítulo siguiente.

El *capítulo quinto* tiene como propósito presentar las principales conclusiones de la investigación, aglutinando las reflexiones, dudas y aprendizajes más relevantes que este trabajo ha generado en su autora. Ofrecemos, para finalizar, algunas recomendaciones que pueden orientar futuros programas de formación reflexiva.

En último lugar, ponemos a disposición de los lectores un conjunto de materiales y recursos (diarios de campo, guiones de entrevista, transcripciones, etc.) que se utilizaron durante el desarrollo de la investigación y que se recogen en un *apartado de anexos*.

Capítulo 2.

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

1. LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS

Uno de los asuntos que genera más consenso en la literatura pedagógica es que la clave principal para configurar un buen sistema educativo está en la calidad de su profesorado (Enkvist, 2011; Tiana, 2013). Del mismo modo, contamos con certezas suficientes para afirmar que la formación del profesorado es el espacio más poderoso para la construcción de maestros a la altura de esta demanda (Escudero y Luis, 2006). Sin embargo, el reto no es fácil pues ya anunció Fullan (1993) que, si bien la formación de docentes parece la solución más promisoria para ofrecer una buena educación es, al mismo tiempo, uno de los problemas más complicados de resolver.

A lo largo de esta sección vamos a ofrecer una breve mirada hacia la formación inicial del profesorado en el contexto español en cuanto a sus características y exigencias actuales, identificando también algunos obstáculos, con la finalidad última de justificar la necesidad de impulsar propuestas formativas que sitúen la reflexión como elemento medular de las mismas. Anticipamos al lector que no encontrará, en este apartado teórico, una revisión acerca de la historia y surgimiento de la formación inicial del profesorado en España, y mucho menos un repaso exhaustivo del total de tendencias que podemos encontrar en las diferentes facultades de educación nuestro país. Nuestra pretensión tiene que ver, más bien, con ofrecer una mirada general orientada a profundizar sobre algunas certezas que nos permitan identificar elementos cardinales hacia los que la formación inicial de maestros enmarcada en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) debe caminar, tratando de responder a las siguientes preguntas: ¿qué retos educativos plantea nuestro modelo social actual? ¿Qué tipo de profesores necesitamos? ¿En qué debe consistir su formación inicial?

1. 1. La Universidad de la Convergencia Europea

Resulta complicado situarnos en el contexto de la enseñanza superior sin hacer alusión al proceso de cambio vertiginoso en que se encuentra nuestra sociedad desde hace unos años. La complejidad que supone afrontar esta faena nos invita a enunciar, de manera somera, algunas de sus características, a sabiendas de que cada una de ellas exigiría un análisis mucho más profundo y complejo del que permite la extensión de este escrito. Destacamos, esencialmente, "la globalización, la informacionalización, la urbanización generalizada, nuevos mecanismos de control de la información, nuevas modalidades de desigualdad, nuevas formas de poder, expansión del 'pensamiento único', deterioro de la idea de lo

público…" (García Pérez, 2007a, p. 40). Como es obvio, frente a los cambios que está experimentando el entorno global están apareciendo también nuevas exigencias profesionales que solicitan, entre otras cosas, trabajadores versátiles con capacidad de innovación y creatividad para adaptarse a contextos dinámicos, una elevada comprensión de los medios y la habilidad de trabajo en equipo.

Es, precisamente, al socaire de las nuevas necesidades formativas que plantea este contexto de cambio y con la intención de armonizar el proyecto universitario a nivel de toda Europa como se configura, hace unos años, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), a partir de la Declaración de Bolonia (1999). Intentaremos, de manera sucinta, concretar algunos de los rasgos caracterizadores de este proceso de convergencia en que se han embarcado las diferentes titulaciones universitarias españolas en aras de comprender la situación de la que nos interesa en este espacio de reflexión: Magisterio.

A un nivel de cambio estructural, la convergencia se ha planteado con el objetivo de armonizar las diferentes situaciones universitarias nacionales e internacionales en el nivel europeo hacia la homologación de las credenciales, la movilidad y los intercambios. Por otro lado, el fundamento pedagógico que se ha perfilado en los diferentes documentos pone el acento en el aprendizaje, en los procesos y en los resultados del alumnado, donde el perfil apropiado del aprendiz está ahora caracterizado por los siguientes elementos: la autonomía, la cooperación, la creatividad, la reflexión, la responsabilidad y la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida (Zabalza, 2006). La empleabilidad, centrando el aprendizaje en aquello que es relevante para el mercado de trabajo, es sin lugar a dudas la meta fundamental y el aprendizaje por competencias[2] se configura como el elemento vertebrador para conseguirlo. Es evidente que todo esto va a implicar un modo diferente de organizar el currículum, orientado hacia la modularidad y la creación de espacios transdisciplinares, y un cambio sustancial en los métodos de enseñanza y aprendizaje que, en esta nueva situación, pasan de estar "centrados en el profesor a tener que centrarse en los estudiantes, buscando situaciones de aprendizaje contextualizadas, complejas, focalizadas en el desarrollo en los estudiantes de la capacidad de aplicación y resolución de problemas lo más reales posibles" (Fernández March, 2006, p. 40).

Con la breve descripción realizada hemos tratado de sintetizar el proceso de convergencia en sus aspectos más esenciales. Sin embargo, no queremos proyectar al lector una imagen unidimensional del mismo. Se trata, por el contrario, de un fenómeno complejo y poliédrico del que vamos a destacar algunos puntos oscuros. Las críticas más reseñables se sitúan en un plano ideológico, acusando a la convergencia de llevar a cabo modificaciones vinculadas a una finalidad económico-mercantil propia del discurso neoliberal (Romero y Luis, 2007). Escudero (1999), por ejemplo, cuestiona la interpretación que se está realizando del término calidad como sinónimo de excelencia, el cual aparece fuertemente asociado a la tendencia emergente hacia los ranking, la privatización y las nuevas filosofías

[2] El informe DeSeCo (Proyecto de Definición y Selección de Competencias, de la OCDE) define el concepto de competencia como "la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz". Se trata, como vemos, de un saber aplicado que se adapta a diferentes contextos y que se puede utilizar en diferentes situaciones prácticas.

que consideran al alumnado como clientela. Por otro lado, con el nuevo discurso de las competencias tampoco conseguimos alejarnos de una interpretación de la enseñanza universitaria en clave económica. Se trata de un concepto de origen empresarial vinculado con la gestión y la eficacia, cuya utilización está impulsada, no conviene olvidar, por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Dicho concepto se relaciona con conocimientos y destrezas de muy diversa índole (cognitivas, emocionales, interpersonales, éticas, sociales, etc.) que, sin duda alguna, son indispensables para resolver tareas complejas y para preparar para un buen ejercicio profesional. El problema de esta orientación de carácter técnico y estandarizado es que se olvida de que la educación es "problemática" y, por tanto, se aparta de las funciones sociales, culturales y políticas de las instituciones de enseñanza (Romero y Luis, 2007). Por otra parte, el aprendizaje por competencias se vincula eminentemente con el mundo profesional. Evidentemente, resulta imposible para la universidad no considerar su función en relación al empleo, pero subordinar su cometido únicamente al mercado laboral empobrece inmensamente sus posibilidades de formación crítica y de cambio social. Bolívar (2008) apremia a redefinir sus funciones entendiendo que "la enseñanza universitaria ha de proporcionar una formación de la inteligencia y el saber crítico, conjugada con un saber especializado profesionalizador" (Bolívar, 2008, p. 16).

Por otro lado, la reforma del EEES está significando, en no pocos casos, la adopción de una nueva retórica que no altera cualitativamente la cultura de la institución universitaria, bordeando el peligro de desembocar en una serie de cambios tecnocráticos y formalismos burocráticos que poco o nada alteran las prácticas tradicionales que habitualmente se llevan a cabo en la universidad (Bolívar, 2008; Díaz y Cuevas, 2013; Fernández Rodríguez, Rodríguez Navarro y Rodríguez Rojo, 2010). No es difícil comprobar cómo, a pesar del discurso de las competencias, la presencialidad obligatoria, la modularidad, la evaluación continua y la reducción del ratio de alumnos por clase, entre otras modificaciones, la realidad de lo que ocurre en muchas aulas universitarias devuelve a un modelo tradicional en el que los profesores siguen haciendo más de lo mismo, sin variar de manera genuina los modos de enseñar y de aprender pero, eso sí, acomodándose a esas nuevas características estructurales que Bolonia define para la Educación Superior.

El panorama, como vemos, es complejo. La institución universitaria se halla en una situación complicada e imbuida de intereses de muy diversa índole que combina, con tirantez, grandes oportunidades y considerables riesgos. Con todo ello, no podemos dejar pasar que cualquier planteamiento de cambio, como ha significado el EEES, representa una ocasión para repensar la enseñanza dentro de una institución universitaria terriblemente inmovilista que "tiende a ir lastrada con métodos que tienen una continuidad y una a resistencia al cambio infalibles" (Brockbank y McGill, 2002, p. 109). Por eso, a pesar de los riesgos, consideramos que no podemos perder la oportunidad que se nos presenta para mejorar la educación superior y la formación universitaria de maestros, siendo necesario un esfuerzo grande, particularmente por parte de los especialistas en pedagogía universitaria (Zabalza, 2006), para reconducir este proceso, reinterpretar algunos términos y elaborar un nuevo discurso sobre la docencia que emerja de una profunda reflexión sobre el sentido y las finalidades de la educación universitaria:

> Más importante que aplicar los criterios de homologación al diseño de las carreras o traducir al sistema de créditos europeos (ECTS) los tiempos, contenidos y competencias de la formación, lo realmente decisivo serán las ideas y argumentos que se expresen y concierten para determinar qué profesionales formar y cómo capacitarnos para ofrecer una enseñanza universitaria mejor (Escudero, 2006, p. 24).

1. 2. La formación inicial de maestros española en el Espacio Europeo de Educación Superior

En este marco de convergencia del sistema universitario español, la formación inicial del profesorado ha sufrido una importante reestructuración. La ampliación en un año de la carrera universitaria de Magisterio y un aumento considerable del tiempo destinado a realizar prácticas de enseñanza se perfilan como dos de los cambios más significativos. Además, el intento por uniformar las diferentes titulaciones le ha permitido alcanzar el estatus de Grado, donde las especialidades han desaparecido para dar paso a Magisterio de Educación Infantil y Magisterio de Educación Primaria, esta última con diferentes itinerarios especializados que conducen a la consecución de diferentes menciones (inglés, pedagogía terapéutica, educación musical, educación física, etc.). No podemos negar que la equiparación de la duración de los estudios al resto de las titulaciones universitarias ha supuesto un progreso en cuanto a la dignificación de los estudios de Magisterio. Cabe señalar, sin embargo, que también estamos comprobando que no basta con aumentar los años de educación para mejorar la calidad de la formación del profesorado (Imbernón y Colén, 2015). El problema radica en que no se ha aprovechado la reforma para orientar el debate hacia cuestiones de raíz, como el tipo de profesional educativo que se quiere formar en este contexto social y las carencias o puntos débiles de la formación existente, lo que está resultando en modificaciones estructurales que no alcanzan a arañar más que la superficie del problema (Aneas, Rajadell, Renom y Armadans, 2013; Martínez Bonafé, 2013).

Esta reflexión nos anima a comenzar este apartado acerca de la formación universitaria de maestros analizando algunas oportunidades que trajo consigo la reforma y, también, algunas puertas que se cerraron:

a) El currículum y la estructura de la formación

A pesar de la modularidad pretendida por el proceso de convergencia, la realidad de lo que ocurre en la educación de maestros sigue estando representada por una fuerte fragmentación curricular y una escasa coordinación entre áreas de conocimiento y departamentos, con culturas de trabajo muy "balcanizadas". Bajo este contexto, la formación continúa excesivamente centrada "en la disciplina curricular y su didáctica específica, en detrimento de todo un complejo saber pedagógico y didáctico para ejercer la profesión. Y con pocas oportunidades efectivas para aprovechar el conocimiento práctico del maestro de escuela" (Martínez Bonafé, 2013, p. 93), donde la transmisión a partir de clases magistrales de un conocimiento teórico y asignaturizado que reduce la pedagogía a una "retórica de evidencias" (Medina et al., 2010) sigue constituyéndose, normalmente,

como el eje desde el que se plantean muchos programas formativos en la actualidad. Ante estas nociones, toman sentido los hallazgos de la investigación desarrollada por Imbernón y Colén (2015), que comprueban que se sigue formando a un tipo de maestro centrado en su aula, con poca implicación en el funcionamiento del centro y en las relaciones con el entorno escolar.

b) El profesorado formador

La formación inicial de docentes requiere establecer vínculos y redes de colaboración entre los distintos ámbitos institucionales que se ocupan de la formación del futuro maestro, esto es, entre la universidad y la escuela (Montero, 2002). A pesar de las posibilidades de la reforma, esta necesidad se ha visto reducida al tradicional esquema que divide la teoría, en manos de la universidad, y la práctica, de la que se ocupan las escuelas durante el practicum, periodo que, eso sí, ha alargado su duración de manera considerable. Para Martínez Bonafé (2013), esa interpretación simplista es no querer comprender la complejidad y diversidad de saberes y experiencias que se ponen en juego en la construcción del conocimiento profesional.

c) La necesidad de un verdadero debate social

En línea con esta necesidad de colaboración, la última reforma universitaria constituía la oportunidad para revisar la formación inicial de maestros desde un diálogo en el que participaran tanto los formadores universitarios del profesorado como los propios profesionales en la educación, ambos con una responsabilidad a la hora de decidir el tipo de conocimiento y de competencia profesional que requiere la tarea docente (Martínez Bonafé, 2013). Sin embargo, los maestros no se han visto invitados ni tampoco interesados en participar en este debate, suceso que, por otra parte, es entendible a la luz de la pérdida de responsabilidad en materia de decisiones educativas que los profesores vienen experimentando a lo largo de las diferentes leyes y reformas de la educación. Rodríguez Romero argumenta que este menoscabo de responsabilidad, junto con la "pedagogía del esfuerzo" que propone la LOMCE[3], coadyuvan a la "despedagogización" de la educación y, en último término, a la deslegitimación de los docentes como profesionales:

> […] directamente no les considera interlocutores y deslegitima su criterio, indirectamente les acusa de no saber cómo hacer su trabajo. Las cuestiones educativas son dirimidas fuera de la escuela, son otros los que se posicionan y deciden y los criterios pedagógicos brillan por su ausencia (Rodríguez Romero, 2008, p. 5).

Así las cosas, existen sobradas razones para cuestionar algunos elementos de la cultura profunda de la formación inicial de docentes que han convertido al proceso de reforma propiciado por el EEES en un proceso de cambio que ha afectado a poco más que a su fachada. Por otra parte, las ideas expuestas ayudan a comprender el motivo de que un gran número de investigaciones actuales apunten que la formación inicial tiene poco o ningún efecto en el tipo de prácticas que los alumnos y futuros docentes más adelante van a desarrollar en las escuelas (Korthagen, 2010; Latorre, 2006; Marcelo, 2009; Montero, 2002).

[3] La Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa o LOMCE, es la ley de Educación vigente en España en el tiempo que se ha realizado esta tesis.

El peligro de esta decepción es grande, pues está conduciendo a considerar la formación inicial de maestros como innecesaria en favor de aquella que se produce a partir de la práctica profesional[4]. A pesar de este escaso interés que parece pervivir hoy, consideramos que los buenos profesores no nacen sino que se hacen, siendo el punto de partida la formación inicial (Bolívar, 2006).

1. 3. Horizontes deseables para la formación inicial de maestros

Acabamos de sacar a la luz tres elementos limitadores de una buena formación inicial que hay que cuestionar antes de imaginar nuevos mundos posibles. El paso siguiente en el trazo de la formación de maestros deseable pasa por delimitar el tipo de profesional educativo oportuno para los retos crecientemente complejos de la profesión. A continuación, trataremos de enunciar el perfil de maestro que necesitamos para la compleja situación actual, no sin antes manifestar las limitaciones y peligros[5] que cualquier listado entraña si se interpreta como un recetario. Por esta razón, preferimos hablar de cualidades o disposiciones, como sugiere el pedagogo portugués Antonio Nòvoa (2009), por remitir a un "concepto más líquido y menos sólido" (p. 206) que se aleja de aquellas listas de conductas bien desglosadas y detalladas derivadas de la investigación sobre la eficacia docente que fueron moda hace unos años bajo un enfoque de racionalidad técnica[6] (Escudero, 2006). Aclaramos, además, que ninguna práctica es buena en todos sus elementos ni ningún maestro aglutina todas las buenas prácticas. Pero sí es cierto que existen ciertos aspectos irrenunciables en la profesión del maestro de hoy que debemos considerar a la hora de repensar cómo ha de articularse la formación inicial de los mismos. Veámoslos:

En primer lugar, es evidente que el maestro debe tener pleno *dominio del conocimiento disciplinar y pedagógico* (Imbernón, 2006, 2007), que aparece cada vez más creciente con el también aumento de las demandas sociales. Así pues, algunos de los ámbitos de conocimiento que el docente ha de dominar son los siguientes: contenido específico de materias y áreas, aprendizaje de los estudiantes, planificación de la enseñanza, currículum, estrategias de enseñanza y evaluación, creación de oportunidades de aprendizaje, etc.

[4] En países como Reino Unido encontramos ya diferentes opciones de formación de maestros conducentes a una idéntica cualificación profesional: los alumnos tienen la posibilidad de elegir entre una formación desarrollada fundamentalmente en los centros educativos, denominada "school-based", y otra de carácter más académico, "University-led training", que tiene lugar, en su mayor parte, en las facultades de educación. Esta información puede consultarse en la página web del Ministerio de Educación: https://getintoteaching.education.gov.uk/explore-my-options?option=1&emooption=1

[5] Reconocemos la necesidad de enunciar un perfil de docente que oriente el tipo de formación inicial que precisamos. Sin embargo, no queremos soslayar un peligro grande que esta acción (independientemente de que hablemos de competencias, disposiciones o cualidades) puede entrañar a la hora de que el maestro configure su propia identidad profesional, que puede verse presa bajo una serie de características en las que el sujeto no se reconoce. Para Martínez Bonafé (2004), en lugar de guiar el desarrollo profesional, este tipo de prácticas puede servir de freno a la "propia voluntad de seguir aprendiendo a ser maestro" (p. 133) y desembocar en lo que él denomina como una "identidad profesional alienada".

[6] El enfoque de racionalidad técnica, heredado del positivismo, considera la enseñanza como una actividad instrumental, un análisis de los medios apropiados para determinados conseguir determinados fines donde la solución de problemas consistiría en la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. El profesor se concibe como un técnico que únicamente ha de aplicar las técnicas y teorías validadas desde la investigación científica.

(Perrenoud, 2004). Sin embargo, si bien conocer la materia a enseñar es un requisito básico que debe reunir cualquier maestro, no es, ni mucho menos, el único o el más complejo, como tienden a apuntar algunas comprensiones que se mantienen en el imaginario social sobre la enseñanza. De hecho, otro rasgo fundamental en relación con el citado tiene que ver con un docente que actúa más como *facilitador, mentor o guía* que como instructor del contenido, un adulto de referencia que debe guiar a los estudiantes en sus cuestionamientos y reflexiones en un contexto donde, más que nunca, ya no existen verdades absolutas. García Pérez (2007a) advierte de las dificultades de asumir esta orientación para muchos profesores que se han socializado bajo una comprensión mucho más académica de la profesión. De la mano de Nòvoa (2009), encontramos también una disposición para desarrollar cierto "tacto pedagógico", que identifica con una *capacidad de relación y comunicación* que facilite conducir a alguien hacia otro margen, hacia el aprendizaje. Otra capacidad fundamental, según estos autores, es la de *trabajar en equipo* con otros docentes y con otras escuelas, trazando contextos pedagógicos sustentados en la colegialidad que se opongan al habitual aislamiento docente. Del mismo modo, la *capacidad de innovar y de reflexionar* continuamente sobre la práctica educativa y los contextos en que se vive se configuran como cualidades esenciales que definen a un maestro autónomo y capaz de gestionar la incertidumbre. Hacerlo de manera colectiva es, justamente, una de las armas más potentes para hacer frente a las dificultades y mejorar de manera continua la enseñanza. Finalmente, el desarrollo de una *actitud crítica y un compromiso con una sociedad más justa y equitativa* es otro de los retos de la profesión de docente en un contexto colmado de desigualdades. Este compromiso implica evitar "el adoctrinamiento del alumnado, sabiendo interaccionar desde el respeto a sus opiniones" (García Pérez, 2007a, p. 44), asumiendo los principios y valores de la inclusión social y la diversidad cultural. En este sentido, Martínez Bonafé (2013) acusa la necesidad de identificar "las voces diversas y disonantes" (p. 97), aquellas que tradicionalmente no se escuchan desde el discurso ya constituido.

Sería posible seguir añadiendo cualidades, pero excede a la finalidad de este trabajo. Nuestra intención es, en todo caso, dejar constancia de unas disposiciones fundamentales que nos sirven de pretexto para elaborar propuestas de cambio hacia formas más convenientes de formación de maestros. Por otro lado, subrayamos que de poco servirá enunciar propuestas educativas deseables si no van acompañadas de cambios sustanciales en las condiciones de trabajo y de preparación docente (Darling-Hammond y Bransford, 2005). Finalizamos esta primera sección teórica tratando de bosquejar algunas de estas propuestas:

1. 3. 1. Una formación inicial provisional basada en la incertidumbre

Dadas las características del contexto actual, es inconcebible pensar en una formación inicial que pueda considerarse como definitiva para el desarrollo profesional del docente (Korthagen, Loughran y Russell, 2006; Marcelo, 2002; Santos Guerra, 2010; Zeichner, 1987). En contra de los formatos tradicionales de enseñanza, requerimos planteamientos formativos que subrayen el aprendizaje autónomo y permanente de los aspirantes a maestros y que proporcionen unas claves a partir de las cuales interpretar y reflexionar sobre la práctica docente. En esta línea, Darling-Hammond y Brandsford (2005) consideran

que la formación de maestros debe proveer de un conjunto de ideas y comprensiones profundas sobre la enseñanza y el aprendizaje que puedan servir de base para un desarrollo futuro, más que un montón de respuestas cerradas e infalibles. Escudero (2006), por su parte, sugiere que el currículum debe integrar contenidos teóricos y prácticos "para el desarrollo de ideas y capacidades que son necesarias para afrontar dilemas éticos, justificar decisiones y saber hacer" (p. 45). Esto no quiere decir, por supuesto, que dejemos de lado una serie de "certezas" acerca de determinadas cuestiones. Sin embargo, dichas doctrinas deben ser reapropiadas por los futuros docentes y re-construidas en función de las propias experiencias. De esta suerte, la formación inicial debe encontrar un equilibrio entre "los planteamientos normativos convencionales y los modos de hacer artísticos y situacionales" (Zabalza, 2007, p. 38). Naturalmente, todo ello reclama el diseño de una gran variedad de actividades y contextos de formación.

1. 3. 2. Una formación inicial con un fuerte componente práctico

Un elemento fundamental para huir del academicismo preponderante en los programas de formación de docentes consiste en que éstos asuman un fuerte componente práctico (Nòvoa, 2009). Hablamos de modelos formativos vinculados a la acción que integren el trabajo de problemas y situaciones concretas a las que habitualmente se enfrenta el profesor, buscando alternativas y soluciones que permitan resolverlos. El análisis de estos casos implicaría movilizar diferentes tipos de conocimientos, exigiendo un entendimiento de las relaciones entre teoría y práctica mucho más dialéctico del que habitualmente encontramos en las facultades de educación. No se trata, desde luego, de caer en un practicismo o en tendencias "anti-intelectuales" (García Pérez, 2007b; Nòvoa, 2009), pero sí de saber hacer interaccionar lo práctico y lo teórico abandonando una idea del docente como transmisor de un determinado saber. Al abrigo de estos planteamientos, García Pérez (2007b) destaca la propuesta desarrollada en el marco del proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) en el que él mismo participa, donde se plantea un modelo didáctico de formación inicial estructurado en torno a "problemas profesionales" considerados relevantes desde la perspectiva de los docentes. Algunos de esos problemas se relacionan con situaciones de la acción profesional más inmediata, como todo aquello que tiene que ver con el diseño y desarrollo del currículum, pero la propuesta de formación también contempla otros aspectos que trascienden el marco de lo estrictamente escolar para tomar en cuenta condicionantes de tipo social que interfieren en la acción profesional. Algunos ejemplos de los problemas sobre los que se reflexiona e investiga son los siguientes: la historia y el significado de las materias escolares; metodología de enseñanza y el desarrollo de las actividades didácticas; trabajo en equipo y la gestión del centro escolar; definición progresiva de un modelo profesional propio, etc.

1. 3. 3. Una formación inicial colaborativa entre alumnos y entre instituciones de formación

Hoy en día, la complejidad del trabajo escolar reclama la necesidad de orquestar propuestas formativas basadas en la colaboración y el trabajo compartido. Es de sobra conocido que el aislamiento de los docentes dentro de las escuelas socava la práctica educativa y su potencial transformador. Por el contrario, una escuela cuyos protagonistas reflexionan y

trabajan de manera compartida es una escuela destinada a crecer y a mejorar (Santos Guerra, 2010). La enseñanza debe dejar de configurarse como una actividad que los docentes desarrollan en solitario y esa redefinición del trabajo del enseñante ha de comenzar a gestarse en la facultad. Para Nòvoa (2009), las aulas de magisterio constituyen un espacio privilegiado en el que analizar experiencias y prácticas de manera compartida y en el que reflexionar colaborativamente sobre el trabajo docente. Dichas reflexiones no se situarían solamente en el plano del conocimiento, sino también en el de la ética, en el de los dilemas y los conflictos de valores.

A esta propuesta de trabajo colegiado universitario habría que añadir la necesidad de promocionar una relación indispensable entre las escuelas y las instituciones de formación del profesorado (Bolívar 2006; Korthagen, 2011; Tardif, 2004), ambas con un protagonismo compartido en la función de formar a nuevos docentes. Si bien ya señalamos que el maestro de escuela constituye un recurso esencial a la hora de ayudar a los alumnos a iniciarse en el aprendizaje de la profesión docente, las limitaciones en este camino hacia la colaboración no son pocas (desconfianza mutua, culturas diferentes, beneficios percibidos de esa colaboración, etc.), pues se trata de que dos instituciones de naturalezas muy diferentes colaboren, en plano de igualdad, en una tarea de formación que se plantea a muy largo plazo. En este sentido, las prácticas de enseñanza, el *practicum*, pueden ser la respuesta hacia esa co-implicación necesaria en la formación de docentes. Más adelante nos detendremos sobre esta idea.

1. 3. 4. Una formación inicial crítica y comprometida con el cambio social

Las escuelas y los formadores, como agentes socializadores primarios, están cumpliendo unas funciones sociales concretas. Esto sólo puede comprenderse si dejamos de lado las concepciones neutrales acerca de la educación y comenzamos a concebir las escuelas como lugares complejos en los que se reproducen una serie de relaciones sociales, valores y formas de representar el conocimiento inseparables de la cultura hegemónica. Es decir, directamente vinculadas con temas de poder y control. Hacerse consciente de este complejo entramado de relaciones es fundamental para los nuevos docentes, porque del mismo modo que sirven para perpetuar dichos sistemas, también pueden configurarse como dinamizadores sociales y culturales (Beyer y Zeichner, 1990; Giroux, 2001; Popkewitz, 1990). Para ello, crear espacios de reflexión y análisis donde los alumnos puedan deliberar sobre la naturaleza de los problemas escolares y sobre cuestiones habitualmente silenciadas y explicitar la ideología de los discursos educativos, los valores y cosmovisiones que subyacen, etc. es la última de las aristas que vamos a definir como deseable a la hora de pensar en programas de formación inicial docente.

De forma somera hemos procurado identificar cuatro facetas que definen el cambio de sentido que sería deseable a tomar por la formación universitaria del profesorado en un contexto tan propicio como es el que nos plantea el EEES. En lo esencial, consideramos que los enfoques de formación que incorporan modalidades de trabajo reflexivas y de investigación permiten abordar de manera integrada estos cuatro componentes en un espacio formativo donde el reto no es tanto despejar la incertidumbre, sino capacitar a los futuros docentes para vivir con ella (Montero, 2006). Asumimos que los planteamientos de

formación reflexiva comenzaron a circular hace aproximadamente dos décadas. Sin embargo, la adopción de estos principios no ha sido homogénea en todos los lugares: "Algunos países asumieron hace tiempo ese cambio de énfasis. Varios de ellos figuran hoy entre los que obtienen los resultados más altos en las evaluaciones internacionales" (Jover y Villamor, 2014, p. 86). En el caso de España, concretamente, estas ideas han nutrido el debate pedagógico, pero apenas han dejado impronta en la cultura de los sistemas de formación inicial. Por eso, en este trabajo recuperamos y revisamos los enfoques del profesional reflexivo, donde Donald Schön se considera el referente teórico central, como veremos en siguientes apartados. Por otro lado, al preguntarnos cómo incorporar en la formación inicial actual estos enfoques, el practicum, por sus características particulares, se nos presenta como un espacio favorable. En la sección teórica siguiente reflexionamos sobre su pertinencia.

2. EL PRACTICUM DE DOCENTES EN SU FORMACIÓN INICIAL

En este apartado teórico conceptualizamos el practicum y resumimos las funciones esenciales del mismo en cuanto a espacio de aprendizaje. Además, analizamos el papel de la reflexión dentro de este espacio formativo. Finalmente, reflexionamos sobre algunos componentes del practicum alineados con propuestas reflexivas.

2. 1. Conceptualización del practicum

No cabe duda de que 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 del maestro (Beck y Kosnik, 2002; González y Fuentes, 2011; McIntyre, Byrd y Fox, 1996; Sorensen, 2014). Tanto es así que los diferentes planes de estudio de la titulación de Magisterio contemplan la obligatoriedad de que los alumnos desarrollen un periodo de prácticas relacionado con su futura labor profesional. A continuación, trataremos de conceptualizar este fenómeno adelantando que no existe una acepción consensuada del mismo y, en consecuencia, una homogeneidad a la hora de concretizarlo en los distintos planes formativos.

En primer lugar, vamos a hacer referencia a la diferenciación entre *prácticas* y *practicum*, acepciones que se vienen utilizando de manera indiferenciada y que, sin embargo, señala Zabalza (2011) que entrañan significados bien distintos. Este autor explica que las diferentes titulaciones que han contemplado tradicionalmente un periodo de formación práctica en una institución externa a la universitaria se han referido al mismo como prácticas, estando relacionado con una suerte de transición hacia el empleo y funcionando de manera independiente respecto del plan de estudios general. Parece que es con la Ley de Reforma Universitaria (LRU) en 1983 cuando se introduce el término que hoy en día utilizamos, practicum, y se produce una verdadera ordenación de lo que, hasta ese momento, se venía haciendo en materia de prácticas. Este cambio de denominación es importante pues lleva aparejado un cambio de concepción que, a partir de ese momento, alude a una visión más curricular e integrada de esta etapa formativa dentro del plan general de estudios de la titulación, donde el objetivo preeminente es que el alumno enriquezca la formación que recibe en la universidad y amplíe sus aprendizajes. Incorporando estas nociones, el BOE define el practicum de la siguiente manera:

> […] una actividad de naturaleza formativa realizada por los estudiantes universitarios y supervisada por las Universidades, cuyo objetivo es permitir a los mismos aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias que les preparen para el ejercicio de actividades profesionales, faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento (Real Decreto 1707/2011).

Como vemos, desde esta nueva perspectiva "el practicum forma parte del periodo de formación y ha de planificarse para que signifique y aporte nuevos inputs y oportunidades

de formación a los alumnos en prácticas" (Zabalza, 2004a, p. 2). El avance respecto al concepto anterior es grande e implica considerar que cualquier otro beneficio que pudiera tener el practicum (por ejemplo, algún propósito de inserción laboral) habría de estar supeditado a esta clara intención formativa (Correa, 2014).

Encontramos otros muchos autores, tanto en el marco nacional como internacional, que han tratado de conceptualizar este fenómeno de diferentes modos. Vamos a rescatar algunas de estas interpretaciones, que nos permiten descubrir significados compartidos y aproximarnos a la comprensión de un concepto sobre el que se antoja difícil ofrecer una definición precisa. En su tesis doctoral acerca del practicum en la titulación de Pedagogía, Ventura (2005) destaca dos elementos caracterizadores del mismo. El primer rasgo distintivo respecto de otros modos de formación tiene que ver con la ubicación de este periodo, que se desarrolla en centros externos a la universidad. Cualquier actividad formativa que tenga lugar en el seno de la institución universitaria, incluso si huye de formatos academicistas en favor de componentes más prácticos, no encaja dentro de la noción de practicum. Por otra parte, el autor apela al tipo de aprendizajes que estimula, entendiendo que "trata de integrar la teoría y la práctica en una situación real de actividad profesional" (Ventura, 2005, p. 8). En la misma línea, Correa (2015) destaca el encuentro que bajo este marco se produce entre el mundo formativo y productivo, gracias a la participación en actividades profesionales en condiciones reales: "es allí donde realmente se movilizan, adaptan y combinan los recursos necesarios para la acción o intervención profesional" (Correa, 2015, p. 262). El periodo de practicum permite así conectar el ámbito académico y el de la práctica, favoreciendo la integración de los saberes que caracterizan a cada uno de estos mundos. Respecto de esta condición de realidad que conlleva el practicum, Schön (1992) puntualiza que no representa con exactitud las presiones, distracciones y riesgos que se dan en el desarrollo real de dicha práctica profesional. Para este autor, este periodo supone, más bien, una aproximación al mundo de la práctica donde los estudiantes "aprenden haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica" (1992, p. 45). Este matiz es importante pues implica diferenciar el practicum de la práctica que tiene lugar en los contextos profesionales de la vida real. En el caso de la titulación de maestros este periodo se localiza en un espacio intermedio entre la universidad y la escuela que permite construir, a través de la reflexión, un puente sobre lo que algunos han llegado a denominar como la "brecha teoría/práctica" en los programas de formación inicial del profesorado (Wilson e I'Anson, 2006).

Como vemos, es habitual encontrar interpretaciones que sitúan la relación entre la teoría y la práctica como elemento cardinal de los programas de practicum. De hecho, González (2001) enuncia que el valor que le otorguemos a este periodo formativo va a depender del modelo de relación teoría-práctica elegido. Más adelante nos detendremos sobre esta cuestión. En cualquier caso, el acercamiento que genera el practicum entre el estudiante y los contextos reales de trabajo y la oportunidad que supone de establecer relaciones entre los conocimientos propios de la academia y los que provienen de los escenarios profesionales parecen perfilarse como los rasgos esenciales que uniforman a las diferentes conceptualizaciones. Tomando estas nociones en consideración, y asumiendo que la definición que demos del practicum será "determinante de las decisiones de carácter

curricular, organizativo o institucional que vamos a tomar" (González, 2001, p. 63), en este trabajo manejaremos la interpretación siguiente: *el periodo de formación docente, integrado en el plan general de la titulación, que los alumnos desarrollan en centros educativos y cuyo objetivo es la reflexión y el aprendizaje a partir de situaciones con carácter de realidad.*

2. 2. El papel de la reflexión en el practicum de magisterio

Como señalamos, la falta de una definición consensuada y oficial respecto del practicum resulta en la ausencia de un modelo claro. Para Zabalza, esta cuestión explica "la heterogeneidad, dispersión y falta de eficacia de muchos modelos de prácticas actualmente vigentes" (Zabalza, 2011, p. 27). Tanto es así que, a pesar de las nuevas concepciones asociadas al practicum y a la ampliación de dicho periodo fruto de esta última reforma universitaria, hoy seguimos descubriendo algunas interpretaciones reduccionistas que desembocan en prácticas pobres y con un escaso valor para el aprendizaje del estudiantado. Reflexionaremos sobre algunos de esos modelos de practicum que descansan, como dijimos, en diferentes modos de interpretar la relación entre teoría y práctica. En todo caso, veremos que los modelos sustentados en una relación dialéctica entre teoría y práctica incluyen de manera prioritaria propuestas formativas sustentadas en la reflexión. A continuación, presentamos esos diferentes modelos utilizando la propuesta de González (2001):

a) El practicum para aprender en la práctica

No es poco habitual que muchos tutores de prácticas y muchas facultades relacionen la formación académica con un componente teórico y el practicum con uno exclusivamente práctico. Bajo estas interpretaciones, la teoría y la práctica constituyen dos fenómenos totalmente independientes, donde la primera está conformada por los conocimientos que se enseñan en la universidad y la otra se identifica con aquellos aprendizajes que se desarrollan en los escenarios profesionales. Uno de los peligros de esta concepción es que conduce a interpretar cualquier experiencia como valiosa y, en consecuencia, el practicum como periodo beneficioso en sí mismo. Esto 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), sin reflexionarlo y analizarlo de manera crítica. En este sentido, es necesario romper con la idea, bastante extendida entre los estudiantes de magisterio, de que hacer es sinónimo de aprender. Como se aprende es sometiendo a análisis y a reflexión crítica lo que se hace, de manera que seamos capaces de comprender cómo y por qué lo hacemos, otras alternativas y las consecuencias de cada una de nuestras acciones. Según lo dicho, un practicum en el que los estudiantes estén demasiado ocupados en planificar y desarrollar situaciones de enseñanza con el alumnado, como suele ser bastante habitual, puede ser contraproducente a la hora de promocionar sus propios aprendizajes sobre la docencia.

b) El practicum para aprender aplicando la teoría

Esta interpretación del practicum es una de las más extendidas entre los estudiantes de magisterio, que tienden a contemplar este periodo como la ocasión definitiva de poner en práctica lo aprendido (Sierra y Arizmendiarrieta, 2001). En este modelo, vinculado a la ideología racionalista instrumental, la práctica es de menor categoría y aparece supeditada a la teoría. La finalidad primordial del practicum consiste, entonces, en lograr que los estudiantes apliquen en el aula los aprendizajes "teóricos" que han realizado en las clases universitarias. Como es esperable, la complejidad, la incertidumbre y la singularidad que caracterizan a las situaciones educativas provocan que esa transferibilidad propugnada por los modelos tecnocráticos no resulte factible, produciéndose lo que González (2001) denomina una "visión degenerada del modelo de racionalidad técnica" (p. 68). Es decir, cuando los estudiantes perciben que la teoría no sirve a fines aplicativos, pierde su valor en favor de una práctica que es revalorizada como fuente de aprendizajes, generando la concepción de que lo que se estudia en las facultades de magisterio no tiene apenas relevancia de cara a la verdadera práctica, como refleja la siguiente cita:

> Los y las estudiantes se sienten felices, sienten que están aprendiendo mucho, se sienten bien al ver que las personas con las que trabajan los aceptan y tratan amablemente, caen con frecuencia en la tentación de desmerecer lo que han aprendido en las aulas porque tiene poco que ver (o ellos no ven la relación) con lo que ellos están haciendo y viviendo (Hascher, Cocard y Moser, 2004, citado en Zabalza, 2011, p. 37).

Así, es fácil comprender por qué la petición de aumentar el practicum se ha convertido en una constante reivindicación por parte de los alumnos de magisterio. Criado, Marcos, García y Martínez (2009) advierten que si tomamos en cuenta estas concepciones reduccionistas e irreales del practicum, conseguiremos que los estudiantes entren en una zona de confort que actúe como freno para el cuestionamiento y la reflexión una vez hayan desarrollado unas rutinas de organización y se hayan hecho con el control de la clase. Este peligro ya fue enunciado hace unos años por un autor clásico en el estudio del practicum y de la práctica reflexiva, Kenneth Zeichner (1980), cuando identificó algunos mitos en torno a este periodo formativo. Para este referente, la finalidad inicial del practicum se corrompe, muchas veces, al terminar sirviendo de acicate para aceptar lo ya establecido y normalizar una serie de concepciones y actuaciones sobre la docencia que son altamente cuestionables. A pesar de haber transcurrido más de tres décadas, éste sigue siendo uno de los grandes peligros del practicum.

c) El practicum para aprender contrastando la teoría y la práctica

Pese a la pervivencia de la dicotomía teórico-práctica en algunos modelos, es habitual que las facultades de educación apuesten actualmente por favorecer el desarrollo de propuestas de practicum que articulen teoría y práctica. El elemento que permite engarzarlas es, precisamente, la reflexión. Para González (2001), la visión dialéctica de ambos componentes alcanzaría en el periodo de prácticas su pleno sentido curricular y formativo. Ya no interesa tanto ofrecer a los alumnos una primera aproximación al trabajo que tiene lugar en la escuela en aras de que meramente "ganen" experiencia. Mucho menos, entender que el espacio de prácticas es un lugar en el que se aprenden "trucos" para resolver

problemas del oficio. Bajo esta interpretación, el practicum se concibe como un lugar en el que los estudiantes han de analizar, a la luz de sus conocimientos pedagógicos, las diferentes creencias, situaciones y dilemas a los que en esa situación práctica se van a enfrentar (Criado et al., 2009; Salinas, 2007). Contrastando con las concepciones anteriores, la experiencia no tiene aquí valor para generar aprendizajes por sí misma si no va acompañada de procesos de reflexión. Tal y como lo expresa González:

> Nos estamos refiriendo al practicum como posibilitador de la reestructuración cognitiva. Reflexionar sobre las características de la profesión, identificar los escenarios en los que acontece, valorar los rasgos y competencias de los profesionales que la ejercen, reconocer los problemas que se plantean y saber situarse ante ellos... resultan elementos interesantes en una formación profesionalizadora. Se tratará de promover una socialización profesional crítica que resista los mecanismos reproductores más comunes y promueva actuaciones más innovadoras (González, 2001, p.71).

Al abrigo de estos planteamiento, la urgencia formativa tiene que ver con ayudar a los estudiantes a "resituar lo que saben, contextualizarlo y movilizarlo para orientar sus percepciones y, si acaso, sus acciones" (González y Fuentes, 2011, p. 57). Hablamos de un tipo de formación que, más allá de acumular una serie de conocimientos ya constituidos, se relaciona con el desarrollo de unos hábitos docentes que deben prolongarse durante toda la trayectoria laboral y son fundamentales en la gestión de la incertidumbre a la que se enfrenta hoy día el docente: los hábitos reflexivos. Para Zabalza (2011), el desencadenante de la reflexión es, precisamente, una experiencia real en la que el alumno participa de manera activa[7]. Este argumento ha propiciado que la mayoría de facultades de educación españolas contemplen el componente reflexivo como la seña de identidad de sus propuestas de practicum. Sin embargo, es alrededor de esta pieza fundamental donde va a situarse también uno de los óbices principales. Como prosigue este autor, a pesar de que estas ideas ya están presentes en la fundamentación de la mayoría de enfoques, la realidad es que "no se consigue transferirlas adecuadamente a su desarrollo operativo" (Zabalza, 2011, p. 29). Precisamos, por ello, modelos más fundamentados teóricamente y mejor planificados en el terreno reflexivo que permitan a nuestro estudiantado ir más allá del registro anecdótico de su experiencia y las reflexiones superficiales que suelen tener lugar a la hora de analizar su práctica.

[7] Más concretamente, Zabalza (2011) se refiere al modelo de aprendizaje experiencial de Kolb. Sobre este modelo reflexivo y otros nos detendremos en la siguiente sección del apartado teórico.

	Practicum para aprender en la práctica	Practicum para aprender aplicando la teoría	Practicum para aprender contrastando teoría y práctica
Visión de la teoría y la práctica	Teoría y práctica como fenómenos independientes	Práctica subordinada a la teoría (modelo de racionalidad técnica)	Visión dialéctica de la teoría y la práctica
Consecuencias	Hacer es sinónimo de aprender. Se interpreta cualquier experiencia como valiosa	Desvalorización de los conocimientos académicos ante la imposibilidad de aplicarlos de manera directa en sus prácticas	Propuestas reflexivas que permiten engarzar elementos teóricos y prácticos

Tabla 1. Modelos de practicum, según González (2001).

2. 3. Algunos factores promotores de un practicum reflexivo

A la hora de pensar y planificar los programas de practicum hacia modelos más reflexivos es importante considerar algunos elementos que van a condicionar su desarrollo. Someramente vamos a reflexionar sobre los más importantes.

Uno de los factores que determinan el buen o el mal desarrollo del practicum se localiza, según Zabalza (2011), en el ámbito organizativo. Este autor explica que la organización de la parte práctica de la formación del profesorado suele ser muy convulsa a nivel administrativo, pues son muchos los alumnos de magisterio que tienen que realizar sus prácticas y, normalmente, menos los centros educativos disponibles para este fin. De esta manera, el practicum de las titulaciones de magisterio suele desarrollarse con bastante desorden y dependiendo de la idiosincrasia de unos centros que, en general, son seleccionados con poca precisión: la colocación del alumnado de magisterio normalmente se subordina a la disponibilidad del profesor, en lugar de considerar lo que puede ser mejor a nivel formativo. Es evidente que, ante el volumen de alumnado de las escuelas de magisterio, es irrealizable ser selectivos a la hora de elegir los centros de prácticas. No obstante, sí se sabe que *la experiencia de prácticas favorece un mejor aprendizaje si está vinculada a procesos de innovación* dentro del centro educativo. Parece que, en esta situación, los estudiantes de prácticas se consideran un recurso y un apoyo dentro de esa innovación (Zabalza, 2007). Por ello, aun considerando que no existe un centro ni un docente modélico, sí conviene buscar aulas donde la cultura de la escuela fomenta, en sus docentes y demás agentes educativos, la investigación y la reflexión con vistas a una mejora continua de la enseñanza (Zeichner, 2005b). En esta misma dirección, destacamos la investigación desarrollada por Valle y Manso (2010) en la que identifican cuatro factores que definen a los buenos centros de prácticas:

- planteamientos pedagógicos claros y compartidos por los miembros del centro.
- implicación y participación de las familias.
- estilo de gobierno basado en un liderazgo participativo.
- cultura de solución de problemas explicitada en planes concretos de intervención educativa.

Por otra parte, es habitual que aspectos de tipo logístico debiliten una atención y unos esfuerzos que habrían de dedicarse a otras cuestiones más relacionadas con la calidad del proceso formativo, es decir, con los aspectos curriculares. De este modo, autores como Zeichner (2010) y Zabalza (2013) reclaman que la propuesta de *practicum debe estar bien integrada en un plan de formación que es unitario y global*, donde la coherencia con el resto de asignaturas del plan de estudios se antoja imprescindible. Además, el plan de formación del practicum debe contar con buen diseño que delimite unos propósitos de aprendizaje claros y el tipo de experiencias y/o actividades que pretendemos que desarrollen durante las prácticas, al igual que ocurre con las asignaturas del campus (Zabalza, 2007). Es inaceptable dejar a los estudiantes de prácticas realizar sus tareas en los centros sin una orientación continuada ni unos objetivos de aprendizaje precisos, asumiendo, como dijéramos, que las buenas prácticas pueden aprenderse a través de la acción y no de la reflexión. Por otra parte, muchas veces esas experiencias van a estar supeditadas a los innumerables determinantes institucionales que surgen, de manera inevitable, durante la práctica de cualquier docente. Dichas obligaciones y tareas, ligadas a la inmediatez, son deseables en tanto en cuanto permiten a los alumnos familiarizarse de manera realista con la vida de la escuela y el quehacer habitual de un maestro. Sin embargo, no puede ocurrir que esa inminencia reemplace de manera total los aprendizajes imprescindibles que se planifican desde la universidad.

Otro elemento a considerar a la hora de articular un practicum estimulante y propiciador de reflexiones que resulten en aprendizajes relevantes es la *función del tutor de la facultad* en cuanto a supervisor y acompañante (Correa, 2015; Korthagen et al., 2006; Mena, García, Clarke y Barkatsas, 2015). En un marco de formación reflexiva, el papel del supervisor va en línea de orientar esos procesos reflexivos y de proporcionar a los alumnos oportunidades y situaciones de aprendizaje significativas (Armadans, Castrechini y Aneas, 2013). Tal y como señala Zabalza (2013), con respecto a la supervisión:

> […] a través de ella se reajustan los propósitos formativos del practicum, se controlan las posibles desviaciones del sentido general del plan de prácticas, se potencia la sinergia entre los diversos implicados (especialmente entre tutores y alumnos en prácticas) y se orienta a cada estudiante en particular sobre cómo está afrontando y viviendo la experiencia (p. 62).

Si bien se ha mejorado mucho en los sistemas de supervisión en los últimos años, dice Zabalza (2011) que todavía quedan muchas cuestiones sobre las que pensar: nombramiento de tutores, reconocimiento de estatus, definición más concreta de sus funciones, etc.

En relación a la función tutorial del supervisor universitario, cabría considerar también el tipo de instrumentos que utilizan para evaluar al estudiantado. En los últimos años, la mayoría de facultades de educación de todo el mundo han adoptado el *portfolio* como instrumento para este fin. Podríamos definir este artefacto como una carpeta de trabajo que permite recopilar información y documentar evidencias que ayudan al alumno a reflexionar sobre su práctica. En este sentido, Cebrián de la Serna (2010) subraya que, además de su virtualidad a la hora de tomar decisiones y evaluar, encierra grandes posibilidades para "recopilar experiencias, reflexionar sobre las mismas y facilitar que el estudiante gestione su aprendizaje" (p. 185). Si bien son reconocidos los beneficios de la escritura de un diario o la confección de un portfolio para promocionar los procesos reflexivos (Boud, 2001; Fernández March, 2004; Jarauta y Bozu, 2013; Maarof, 2007; Zabalza, 2004b), parece que las tecnologías brindan hoy la oportunidad de abrir a otros este espacio narrativo de reflexión. Así, con el auge de las TIC se está también extendiendo el uso de portfolios electrónicos (Joseph y Brennan, 2013), como los *e-portfolios* (Cebrián de la Serna, 2010) o los w*eblogs portfolios* (Chuang, 2010; Portillo y Cano, 2015), que permiten una comunicación mucho más fluida y dialógica que los formatos tradicionales en papel. Algunas de las potencialidades de la versión electrónica del portfolio, según Cebrián de la Serna (2010), son la mejor comunicación tutor universitario-alumno, la posibilidad de retroalimentar reflexiones de un modo mucho más continuo y la facilidad para compartir experiencias y recursos con otros estudiantes. En cualquier caso, parece que el propósito del portfolio[8], sea cual sea su formato, influye de manera significativa en el tipo de información y reflexiones que el alumno realiza, siendo necesaria una definición precisa que oriente el tipo de portfolios que pretendemos (Berrill y Addison, 2010).

Asimismo, la *función tutorial del docente de escuela* aparece como primordial en el proceso de aprendizaje del estudiante de magisterio. Sin embargo, este componente del practicum parece configurarse como especialmente problemático (Ferrier-Kerr, 2009). Algunos de los obstáculos principales, apunta Zeichner (2002, 2005a), residen en la inexistencia de una formación específica de los maestros para este fin ni de unos apoyos y condiciones institucionales que faciliten su labor. En consecuencia, los maestros que se embarcan en el proceso de tutorizar al alumnado de prácticas han de desarrollar un trabajo de formadores a la vez que llevan a cabo, de forma completa, sus responsabilidades como docentes de un aula y de un centro. La ausencia de precisión respecto a qué tienen que evaluar durante el practicum aparece también como otro elemento dificultoso (Smith, 2010). Para Zeichner (2002) esta falta de definición de las funciones del tutor en la preparación del estudiante de magisterio, sumado a la ausencia apoyos, puede dar lugar a actuaciones poco formativas, como dejar hacer sin ningún tipo de orientación al estudiante (incluso dejar solo) o, en el otro extremo, pautar y limitar en exceso sus actuaciones. El problema está en considerar que tener experiencia como docente se traduce directamente en maestría como mentor de futuros maestros, cuando la realidad es que son dos labores diferentes que necesitan habilidades y conocimientos también distintos. En una revisión exhaustiva de la literatura empírica sobre la tutoría en el practicum, Cid, Pérez y Sarmiento (2011) resaltan la escasez de estudios destinados a este asunto. Para estos autores, la investigación en este campo

[8] Encontramos, como dijimos, portfolios de procesos o focalizados en la reflexión y portfolios de productos y orientados hacia la evaluación (Meyer y Tusin, 1999).

puede ser importante para arrojar luz sobre ciertas cuestiones clave, como por ejemplo el emparejamiento tutor-tutorando, la compensación que deben recibir los tutores, la concreción de las funciones del tutor, etc. Melek (2012) y, posteriormente, Clarke, Triggs y Nielsen (2014) identificaron algunas de las funciones que los tutores perciben como sus responsabilidades en cuanto a mentores de practicum, que van desde proveedores de feedback y modeladores de la práctica hasta agentes de socialización y promotores de la reflexión. Por otra parte, el estudio desarrollado por Patrick (2013) evidencia una tendencia de los tutores de escuela a situarse en un rol experto con respecto a los estudiantes y a considerar la estancia del alumnado en sus aulas como una oportunidad de asimilar la profesión docente. En cualquier caso, parece que la urgencia está ahora en especificar oficialmente unas funciones en lugar de dejar la labor de mentorazgo a merced de cada tutor. En este sentido, resaltamos como función fundamental la de establecer momentos de reflexión compartida con el alumno que permitan analizar y comprender el porqué de las decisiones y los fundamentos que subyacen a la acción (Sierra y Arizmendiarrieta, 2001). Como dijimos, donde se gesta el aprendizaje del futuro docente no es tanto en la observación y en la actuación como en los momentos reflexivos que la proceden, tal y como apuntan Martínez y Raposo (2011):

> […] se trata de influenciar y comunicar su experticidad a los practicantes, no sólo mediante el ejemplo, sino también desde el consejo, las discusiones localizadas en la práctica a través del análisis y estructuración del contexto, a través de la ayuda y soporte emocional (p. 159).

Además, este trabajo de análisis compartido tiene también beneficios para el docente tutor, que muy probablemente se hará consciente de cuestiones sobre su práctica que hasta el momento ignoraba.

Otro factor que es necesario poner en alza tiene que ver con la *relación entre la institución escolar y la universitaria* y con la necesidad de proporcionar un partenariado compartido y sinérgico (Allen, Ambrosetti y Turner, 2013; Zabalza, 2007). Una coordinación fluida y una coherencia en las actuaciones son fundamentales para proporcionar experiencias de valor formativo (van Velzen, Volman, Brekelmans y White, 2012). Desgraciadamente, por lo general los tutores de la universidad y de la escuela son desconocedores del trabajo que realiza cada uno respecto a su supervisión del practicum. Además de una tensión formativa, la incoherencia entre ambas instituciones puede también traducirse en una incertidumbre en el alumno de no saber a quién responder (Allen, 2011; Correa, 2011). Zeichner (2010) utiliza el término de "espacios híbridos" o "terceros espacios" para aludir a la necesidad de crear lugares de formación del profesorado en los que converjan, en un plano de igualdad y simetría, los conocimientos generados en la academia y en el entorno escolar. Estos espacios suponen la superación de las dicotomías clásicas entre teoría y práctica para encontrar un lugar en el que los diferentes puntos de vista se fusionan y permiten al alumno beneficiarse de diversas fuentes de experiencia. Algunas de estas relaciones necesarias entre la universidad y la escuela podrían tomar, de acuerdo con este autor, la siguiente forma:

- Acercar los conocimientos de los docentes de las escuelas a la universidad: se refiere al maestro de Primaria que se encarga de impartir alguna asignatura en la universidad, así como a supervisar a estudiantes de prácticas y a participar en la

continua renovación y evaluación del programa de formación del profesorado. Esta figura docente, normalmente denominada asociado en el contexto español, es cada vez más común en el panorama universitario.

- Incorporar representaciones de prácticas de maestros en las asignaturas del campus: se trata de integrar, dentro del currículum universitario, las narraciones de experiencias e indagaciones llevadas a cabo por el profesorado de Primaria. Para ello, es necesario que se creen los cauces necesarios que permitan difundir públicamente dicho conocimiento. Las nuevas tecnologías suponen un gran abanico de posibilidades para este fin: páginas web, foros, blogs…

- Instrucción mediada y experiencias de la práctica: es una experiencia cada vez más extendida en el ámbito norteamericano. Consiste en desarrollar en los escenarios escolares una parte de las asignaturas de didáctica de la titulación. Por ejemplo, acudir una vez a la semana a observar al docente de matemáticas impartir el curso de 5º de Primaria. Este cambio de ubicación no conlleva que la asignatura tenga que ser diferente a la versión ofrecida en el campus universitario, pero los docentes universitarios normalmente aprovechan ese emplazamiento para conectar los contenidos de su asignatura con aspectos concretos de la práctica y reflexionar de manera colaborativa con el maestro de escuela.

- Otros autores proponen también el desarrollo de seminarios y procesos dialógicos de análisis en los que participen los alumnos que acuden a ese centro de prácticas, los tutores de escuela y el tutor universitario (Mtika, Robson y Fitzpatrick, 2014; Selland y Bien, 2014).

Finalmente, vamos a destacar como otro de los aspectos que condicionan el desarrollo del practicum la *relación formativa que se establece entre los propios estudiantes*. Las características particulares del practicum lo configuran como un espacio propicio para la interpretación y reconstrucción colectiva de los conocimientos y aprendizajes (Aneas et. al., 2013). Parece que hoy se comienza a advertir esta potencialidad, aunque ha sido un aspecto tradicionalmente soslayado a la hora de plantear los programas de practicum. Por eso, en la actualidad se aboga por el establecimiento de redes de aprendizaje entre los alumnos a través del desarrollo de actividades, como los seminarios grupales o los talleres, destinados a compartir y reflexionar colaborativamente sobre sus experiencias en los centros. En esta dirección, las nuevas tecnologías e internet abren un espacio de posibilidades para promover esa interacción reflexiva. Así lo hacen Gutiérrez, Correa, Jiménez e Ibáñez (2009), que en su investigación invitan a los alumnos a relatar y debatir sobres sus experiencias y reflexiones acerca de las prácticas en Moodle. Por otra parte, empieza a ser común plantear un practicum a los alumnos para ser realizado en parejas. Muchas investigaciones (véase Goker, 2006; Huber, 2013; Rodríguez et al., 2011; Sorensen, 2014) ponen de manifiesto que este tipo de prácticas favorecen el aprendizaje a partir de la observación recíproca y la reflexión conjunta, en un entorno de apoyo, acompañamiento y retroalimentación continua. En cualquier caso, la idea que subyace bajo estos planteamientos es la de favorecer un encuentro entre los participantes que potencie la

ampliación y reconfiguración de sus horizontes interpretativos. Este es, precisamente, el objetivo último de la reflexión.

Factores promotores de un practicum reflexivo
– Practicum vinculado a procesos de innovación dentro del centro. – Practicum integrado coherentemente en el plan formativo de la titulación. – Función del tutor universitario en cuanto a supervisor y acompañante en los procesos reflexivos de los estudiantes. – Portfolio orientado a la reflexión. – Función tutorial del docente de escuela: momentos de reflexión compartida. – Relación estrecha entre institución escolar y universitaria. – Relación colaborativa entre estudiantes.

Cuadro 1. Resumen de los principales factores promotores de un practicum reflexivo.

3. LA PRÁCTICA REFLEXIVA

El marco teórico de esta tesis finaliza con una sección dedicada al elemento vehicular de nuestra propuesta de practicum: la práctica reflexiva. Este apartado tiene como propósito conceptualizar el término de práctica reflexiva y exponer las tradiciones teóricas más relevantes a la hora de aproximarnos a este concepto. Reflexionaremos, por otro lado, sobre algunos elementos que permiten valorar el nivel y la calidad de los procesos reflexivos y establecer orientaciones para la mejora. Además, el análisis de los distintos conceptos y paradigmas nos permitirá enunciar cinco elementos fundamentales que han articulado la propuesta de formación. Concluiremos el apartado teórico presentando algunas investigaciones actuales en torno a esos elementos vertebradores de nuestro practicum reflexivo.

3. 1. Primeras clarificaciones: pensamiento, reflexión y práctica reflexiva

Nuestra propuesta de formación práctica de docentes se enmarca bajo lo que algunos referentes en el campo han denominado *movimiento de formación reflexiva* o *de la práctica reflexiva*. Sin embargo, tratar de conceptualizar el término de práctica reflexiva es una tarea complicada, visto que no todas las iniciativas situadas bajo esta noción comparten la misma naturaleza. Considerando su complejidad, asumimos como punto de partida que los que se acogen a este movimiento desarrollado en la formación del profesorado y en la enseñanza comparten una concepción del docente como agente activo en la reforma escolar y del conocimiento pedagógico como algo que no solo se elabora en la academia, sino que proviene también de la experiencia y las reflexiones que los maestros realizan en torno a su práctica (Zeichner, 2005b). Por otro lado, se trata de un concepto relacionado con una "actitud de constante aprendizaje" (Imbernón, 2007, p. 45) y estrechamente vinculado a la profesionalización docente (Cornejo 2003; González y Barba, 2014).

Si tratamos de encontrar un inicio, son muchos los autores que reconocen a John Dewey como el padre del concepto de reflexión, siendo el primero en enunciar, hace más de ocho décadas, la importancia del pensamiento reflexivo. Tiempo más tarde, con los trabajos de Schön (1992, 1998) acerca del profesional reflexivo y su fervorosa crítica a la racionalidad técnica, en la década de los 90, el término de reflexión entró en auge. Tanto es así que, durante los últimos 25 años, son numerosos los pedagogos, psicólogos y filósofos que, especialmente en el contexto norteamericano, han situado su foco de estudio en torno a la reflexión docente como práctica profesionalizadora, configurándose los conceptos de *profesional reflexivo* o *práctica reflexiva* como imprescindibles en cualquier iniciativa de reforma educativa y de formación del profesorado. Es a partir de este momento cuando comienzan las grandes dudas e interrogantes pues, si bien es unánime el consenso en cuanto su necesidad, ese acuerdo se difumina cuando se trata de concretar el significado de la reflexión en la práctica educativa.

En un primer intento de minimizar esta dispersión semántica, comenzaremos este apartado clarificando conceptualmente los términos de *pensamiento*, *reflexión* y *práctica reflexiva* que, aunque similares al utilizarse en el lenguaje común, no podemos tomar como equivalentes cuando se trata de aproximarnos al movimiento de la formación reflexiva.

Como decimos, podemos hablar, en primer lugar, de una capacidad de pensar que es inherente a la condición humana. Somos seres pensantes por definición y dicha capacidad de pensamiento connatural no está mediatizada por ningún proceso de aprendizaje formal (Domingo, 2013). Nos referimos a una forma de pensar sobre las cosas que es innata, natural, espontánea, asistemática y, en gran parte de los casos, inconsciente, muy vinculada a la inmediatez de las situaciones que experimentamos. Dewey se refiere a esa capacidad de pensamiento automático y no regulado como una "mera concurrencia casual en una sucesión irregular de cualquier cosa" (Dewey, 1989, p. 22). Obedece al "sentido común" y nos permite diariamente enfrentarnos a la complejidad del mundo.

Sin embargo, atesorar la capacidad de pensar no asegura a un profesional educativo convertirse en un practicante reflexivo. Esta capacidad para pensar sobre el mundo, que todos desarrollamos, en mayor o menor medida, en el decurso de nuestra existencia, es diferente de una reflexión que es intencional, sistemática y metódica y que puede y debe entrenarse a lo largo de la etapa formativa. Así, el desarrollo de la reflexión conlleva un grado de abstracción y autoconsciencia mucho mayor que el anterior (Ryan y Ryan, 2012). La capacidad para interrogarse por las propias actuaciones y pensamientos es también una singularidad de la reflexión. En definitiva, "reflexionar no se limita a una evocación sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga" (Perrenoud, 2004, p. 31).

Además de la intencionalidad y la sistematicidad, otro elemento común en la conceptualización de la reflexión es la noción de *problema* (Loughran, 2002; Russell, 2005; Schön, 1992, 1998). Parece grande el acuerdo en la literatura 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:

> Los profesionales se enfrentan a una situación que experimentan como única o que contiene un elemento de sorpresa. Más que la aplicación de la teoría o la experiencia pasada de una manera directa, los profesionales se basan en su repertorio de ejemplos para replantear la situación y encontrar nuevas soluciones (Griffiths, 2000, p. 542).

No obstante, la reflexión no se limita solamente a la inmediatez del actuar. Digamos que, cuando un docente desarrolla una práctica reflexiva, su propia capacidad reflexiva se convierte en un objeto de reflexión. Esta reflexión metódica es la que va a dar lugar a concienciaciones y transformaciones más profundas y la que debe objeto de la formación inicial de los profesores. Gracias a ella volvemos a interpretar las situaciones, reestructuramos nuestros significados y, finalmente, construimos una nueva perspectiva de la situación (Perrenoud, 2004; Ryan y Ryan, 2012).

Finalmente, cuando esa capacidad de reflexión y de cuestionamiento paradigmático se convierte en una postura o esquema con el que funcionar de manera permanente o, como lo denomina Perrenoud (2004), en un *habitus*, podemos hablar de una práctica genuinamente reflexiva.

3. 2. Algunas conceptualizaciones en el terreno de la reflexión

Realizadas las primeras clarificaciones conceptuales, en este apartado vamos a definir con más detenimiento algunos conceptos clave que guían la discusión actual alrededor de la reflexión. Para ello, recogemos propuestas que diferentes autores nos ofrecen para identificar algunos de los cimientos sobre los que se construye este constructo y que nos permiten bosquejar diferentes aristas bajo las que interpretar el movimiento de formación reflexiva.

Encontramos un primer punto común en la mayoría de definiciones, ya perfilado en el apartado anterior, que hace referencia al elemento cognitivo y/o psicológico de la reflexión, es decir, a la estructura del pensamiento y a los procesos para desencadenarla. Así pues, Fred Korthagen (2001) o de Vicente Rodríguez (2006), utilizando definiciones muy similares, entienden que la reflexión es un proceso mental que trata de reorganizar las experiencias y los conocimientos existentes hacia nuevas comprensiones. Por su parte, Jenny Moon plantea este constructo en relación a una experiencia o situación ambigua que nos instiga a explicitar y procesar activamente los conocimientos que ya tenemos. En sus palabras:

> […] la reflexión es una forma de procesamiento mental - como una forma de pensamiento - que podemos usar para cumplir un objetivo o alcanzar algún resultado previsto, o simplemente podemos 'ser reflexivos' cuando encontramos una situación inesperada. La reflexión se aplica a ideas y situaciones relativamente complicadas, confusas, complejas, para las cuales no hay una solución obvia y se basa principalmente en el procesamiento del conocimiento y la comprensión que ya poseemos (Moon, 2007, p. 192).

Dando un paso más, Jay y Johnson (2002, p. 77) describen este proceso de reestructuración de la experiencia, que habría de pasar por las siguientes fases:

- Descriptiva: describir la situación objeto de reflexión, tratando de responder a las preguntas de: ¿qué está pasando? ¿Está funcionando? ¿Cómo lo sé?

- Comparativa: reestructurar el problema de reflexión considerando perspectivas alternativas: de otras personas, de la investigación… Algunas preguntas que se harían en esta fase son: ¿cómo otras personas implicadas en la situación entienden y explican el problema? ¿De qué manera contribuye la investigación a la comprensión de este asunto?

- Crítica: habiendo considerado las implicaciones de la situación, establecer una nueva visión del problema.

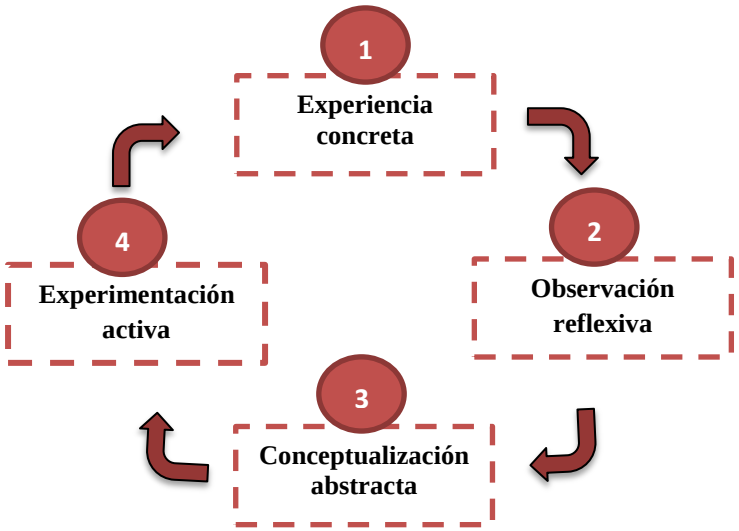
En cualquier caso, lo relevante de estas definiciones es el acento en el procesamiento mental que entraña la reflexión y el énfasis en la acción como desencadenadora de esos procesos reflexivos (Thompson y Pascal, 2012). Todo ello nos invita a situar la experiencia del alumnado en situaciones concretas de la práctica educativa como elemento medular a la hora de configurar programas de formación de docentes sustentados en la reflexión.

Por otro lado, descubrimos otros enfoques cognitivos que relacionan la reflexión con un tipo de pensamiento y procesamiento de la información asociado a las ciencias y al método científico, lo que implica formular hipótesis, recoger datos, experimentar y contrastar resultados:

> Hay en éste [pensamiento reflexivo] un encadenamiento ordenado de ideas […] Una voluntad de control y una finalidad […] Un examen, análisis e investigación personales (Dewey, 1989, p. 26).

Las iniciativas de reflexión llevadas a cabo bajo esta comprensión suelen materializarse en propuestas de investigación-acción (Latorre, 2003; Leitch y Day, 2000), donde la reflexión se plantea como un proceso orientado a comprobar o desestimar algún supuesto sobre la práctica.

En esta misma línea de pensamiento, se hace imperativo mencionar David Kolb (1984), conocido por su aportación del *ciclo del aprendizaje experiencial*. Este teórico de la educación sitúa en la experimentación activa y en un razonamiento de rasgos científicos la vía para transformar la actividad y generar aprendizajes. Este es el ciclo de aprendizaje que propone:



Cuadro 2. Ciclo del aprendizaje experiencial de Kolb (1984).

El modelo de este autor se asienta sobre la observación y el análisis de una experiencia concreta como medio para formular una teoría que ponemos en práctica de nuevo en la acción. De esta manera, lo que era un ciclo se convierte en una espiral de aprendizaje. En este modelo de Kolb, la reflexión se presenta como un desarrollo del proceso de

observación que, al parecer, se produce antes de que una persona ha aprendido. De su propuesta, nos interesa subrayar la idea de la reflexión como promotora del aprendizaje.

En resumidas cuentas, los modelos que enfatizan el componente cognitivo de la reflexión entienden que se articula a partir de un proceso mental de comprensión de la situación (bien explorando un conocimiento que ya poseemos o bien recogiendo información del exterior) al que prosigue un proceso de reestructuración o transformación, que deviene en aprendizaje. Asimismo, estos planteamientos huyen de una interpretación contemplativa para integrar la noción de reflexión como práctica transformadora. Esta misma idea es la que defienden Smyth (1984) y Hatton y Smith (1995), cuando afirman que la reflexión ha de ir acompañada de acción si se desean promover cambios.

La descripción que hemos realizado del proceso reflexivo como procesamiento racional de la información no exime de considerar otros elementos que también operan en la reflexión y que pueden escapar, inicialmente, al control de la razón. Tal y como Zeichner y Liston (1996) señalan, "la reflexión es un proceso que implica más que procesos de resolución de problemas lógicos y racionales" (p. 9). De este modo, de Vicente Rodríguez (2006) añade a la interpretación cognitiva de la reflexión la consideración de una serie de valores, actitudes y emociones que van a mediar y facilitar tales procesos. Igualmente, Jenny Moon (2013) enfatiza el papel que las emociones tienen en la reflexión, un aspecto que no siempre es tenido en cuenta si examinamos los diferentes modelos reflexivos existentes. Sin embargo, esta autora advierte de la necesidad de plantear algunas preguntas a la hora de analizar su relevancia en los procesos reflexivos: ¿constituyen un contenido más sobre el que se reflexiona? ¿O más bien dirigen el proceso de reflexión? Sin lugar a dudas, revisando estas y otras aportaciones podemos afirmar que la acción reflexiva no es una actuación plenamente racional, existiendo componentes afectivos que, de una u otra forma, influyen o median en la comprensión y valoración que hacemos de los problemas de la práctica y también en los esquemas resultantes de la reestructuración de las situaciones.

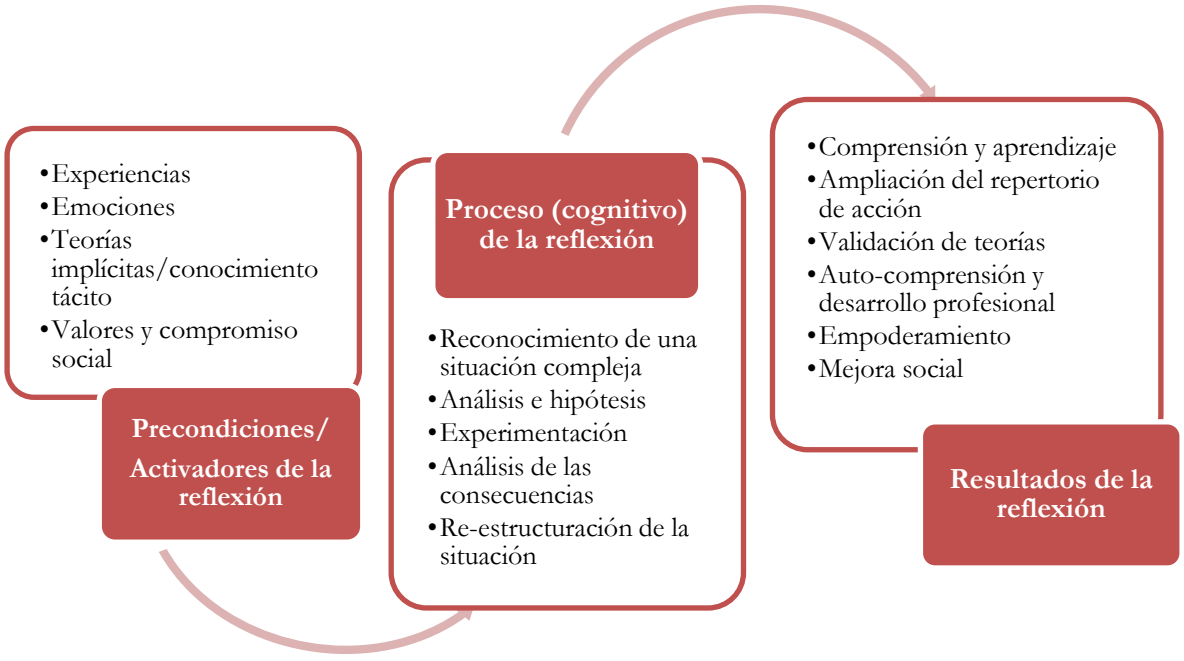
Bajo el prisma de la práctica reflexiva, son también habituales las perspectivas que acentúan el valor de la reflexión como mecanismo para explicitar conocimientos tácitos y cuestionar clichés que se han aprendido durante los años de escolarización. Desde estos puntos de vista, se considera que la biografía y las experiencias pasadas de los docentes influyen en la conformación de un conocimiento implícito que guía las actuaciones pedagógicas. El ejercicio de la reflexión permitiría a los enseñantes hacerse conscientes de dichas creencias y conocimientos y, en consecuencia, generar nuevas formas de comprensión (Akbari, 2007; Clandinin y Connelly, 2000). Muy en relación con estos planteamientos conviven otros (Schön, 1992, 1998) que consideran que el docente ha generado un corpus de conocimiento sobre la docencia como resultado de su experiencia profesional. La herramienta que permite explicitar y enriquecer ese conocimiento que ya tienen no es otra que la reflexión. La característica fundamental de estas perspectivas es que apelan a la reflexión como un instrumento de "empoderamiento" docente que les devuelve la capacidad de pensar y actuar sobre la enseñanza (Gitlin et al., 1992).

El intento de descripción realizado sobre algunos de los elementos vertebradores de la reflexión no puede estar completo si no atendemos a perspectivas que relacionan la

práctica de la reflexión con un compromiso social. En este sentido, Jay y Johnson (2002) incorporan en su definición "el contexto histórico, socio-político y moral de la enseñanza" (p. 22), entendiendo que la reflexión en su sentido puramente cognitivo no será sensible a los dilemas sociales ni podrá contribuir a la mejora de la sociedad. De la misma manera, Rodgers (2002) o Fendler (2005) desvían la atención de los procedimientos y tipos de reflexión y dirigen su foco de análisis al contenido de las reflexiones de los maestros, que vinculan con la mejora de la enseñanza y con un compromiso con una sociedad más justa:

> La reflexión no es un fin en sí mismo, sino una herramienta o vehículo utilizado en la transformación de experiencias puras en una teoría llena de significado, basada en la experiencia, informada por las teorías existentes y que sirve al propósito más amplio del crecimiento moral del individuo y de la sociedad (Rodgers, 2002, p. 863).

Para concluir nuestro intento por sintetizar los componentes fundamentales que definen y articulan el proceso de reflexión, ordenamos en el cuadro siguiente algunas de las aportaciones de los distintos enfoques. El cuadro que presentamos trata de ilustrar cómo, si bien el proceso reflexivo, en su plano puramente cognitivo, es un proceso relativamente simple, sus resultados son considerablemente complejos y se relacionan con muchas áreas diferentes de funcionamiento humano (Moon, 2013):



Cuadro 3. Componentes fundamentales del proceso de reflexión.

Estas notas iniciales recogen algunas ideas clave que están en el núcleo de muchos modelos de formación reflexiva y nos permiten intuir la enorme de la varianza en el modo de entender, justificar y relacionar el concepto de reflexión. Fendler ilustra esta variedad de significados al entender la reflexión como:

> […] un ejercicio de auto-conciencia, una aproximación científica a la planificación para el futuro, una comprensión del lado tácito e intuitivo de la práctica, una disciplina para ser más profesional, una manera de apropiarse de la voz interior, un medio para convertirse en un maestro más reflexivo, y una estrategia para corregir las injusticias en la sociedad" (Fendler, 2003, p. 20).

Tras esta breve mirada hacia el concepto de práctica reflexiva, y lejos de pretender desarrollar de manera exhaustiva cada enfoque, a lo largo del siguiente apartado trataremos de concentrarnos en uno de los ángulos bajo los que se interpreta el movimiento de práctica reflexiva, por la relevancia que entraña para nuestro trabajo: el soporte de justificación en la formación inicial de maestros. Para ello, haremos un esfuerzo de ordenación de las diferentes aristas de esta justificación que nos permiten dibujar tres tradiciones diferenciadas, que oscilan desde el énfasis en la efectividad técnica hasta en la responsabilidad social (Santos Rego, 1992). La complejidad que supone acercarnos a los diferentes paradigmas nos alienta a retomar, como punto de inicio, al que muchos consideran como el padre del concepto de pensamiento reflexivo, John Dewey, cuyas aportaciones al terreno de la reflexión se han configurado como influencia definitiva para gran parte de las tradiciones que han venido con posterioridad.

3. 3. Tradiciones de la práctica reflexiva

3. 3. 1. El precursor de la práctica reflexiva: John Dewey

Como decíamos, fue el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey el primero en sentar unas bases sólidas de lo que actualmente denominamos práctica reflexiva en educación, influyendo de manera determinante en otros autores posteriores que hoy consideramos imprescindibles en la materia. En su obra *How we think* (*Cómo pensamos*), publicada en 1933, explica por primera vez el concepto de pensamiento reflexivo, que define como "el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende" (Dewey, 1989, p. 25), diferenciándolo así de otras formas de pensamiento no reflexivas, como las creencias. Tampoco el pensamiento reflexivo es una acción rutinaria, si bien cierta proporción de rutina es, a juicio de Dewey, necesaria para que la labor docente sea sostenible. No podemos dejar de reconocer la existencia, en cualquier escuela, de una serie de representaciones compartidas que se asumen sin ser cuestionadas y que proporcionan una serie de rutinas muy útiles que permiten al docente funcionar en su quehacer diario. El problema aparece, sin embargo, cuando éste organiza todas y cada una de sus actuaciones bajo la norma de la tradición, desconsiderando la noción de que puedan existir otras alternativas y posibilidades que pueden también guiar la acción del docente. Precisamente, esta rutina por entero irreflexiva sería la responsable de convertir a los docentes en reproductores de lo que otros postulan, como ilustran las palabras de Zeichner y Liston (1996):

> Es frecuente que estos maestros pierdan de vista el hecho de que su realidad cotidiana es sólo una de muchas alternativas, una selección dentro de un universo más grande de posibilidades. Asimismo, es común que pierdan de vista cuáles son los propósitos y fines que

> motivan su trabajo, se conviertan en simples agentes de los otros y se olviden de que hay más de una manera para delimitar cada problema (p. 9).

Estas reflexiones apremian a encontrar un equilibrio entre rutina y reflexión, entre estabilidad y cuestionamiento, que permita al enseñante adaptarse al trabajo cotidiano y funcionar con cierta agilidad, sin cerrar posibilidades para nuevas comprensiones de la realidad educativa y formas más creativas de actuación en el aula y la escuela.

La comprensión del proceso reflexivo que Dewey realiza se relaciona con aquellos modelos cognitivos en que las fases del procesamiento de la información coinciden con las del método científico. Generalmente, este proceso de reflexión se origina cuando nuestros esquemas y representaciones, normalmente implícitos, no encajan con alguna situación compleja o problemática de la práctica. De esta manera, aunque no podemos definir la práctica reflexiva como un conjunto de técnicas o de pasos lógicos y secuenciados que puedan abordarse de una manera específica, Dewey sí distingue cinco fases del pensamiento reflexivo:

- Sugerencia: ante una situación dilemática, la mente avanza una posible solución.

- Intelectualización: la dificultad se localiza y se define, se va convirtiendo en un auténtico problema, en algo intelectual.

- La hipótesis: la primera sugerencia tiene lugar espontáneamente, viene de manera automática a la mente. Sin embargo, en la medida en que definimos una dificultad, vamos definiendo también esta idea. Los hechos o datos plantean el problema ante nosotros y la comprensión del problema corrige y modifica la sugerencia original, convirtiéndola en una suposición definida o hipótesis.

- Razonamiento: la aceptación de una sugerencia en su primera forma resulta imposible cuando se la considera más detenidamente. Las conjeturas que a primera vista parecían plausibles se muestran inadecuadas cuando se consideran todas sus consecuencias. El razonamiento contribuye a proporcionar términos intermedios que unifiquen elementos que en un principio parecían estar en conflicto.

- Comprobación de la hipótesis: comprobación por medio de la acción directa. Si se comprueba que los resultados experimentales coinciden con los teóricos, la confirmación da lugar a una conclusión. Aunque no siempre existe esa confirmación, ya que a veces las consecuencias no refutan nuestra hipótesis. Sin embargo, esto no supone en absoluto un fracaso, pues la persona puede aprender de ellos también.

El modelo reflexivo de este autor, notablemente influido, como hemos dicho, por el método científico, es denominado por él mismo "método problema". En este modelo, la reflexión se identifica con la práctica mediante la que una persona reemplaza las acciones personales e impulsivas por alternativas racionales y probadas científicamente (Akbari, 2007). Así, consideramos que una de las aportaciones fundamentales del modelo de Dewey

es la revalorización que realiza de la experiencia en su teoría del conocimiento. Rompiendo con dualismos escolásticos cuerpo-mente (Platón[9]) que habían dominado el panorama clásico y que habían contribuido a minusvalorar la experiencia por su asociación con el cuerpo (Domingo, 2013), Dewey considera que el pensamiento reflexivo se origina a partir de una experiencia, especialmente aquella que, como hemos señalado, entraña algún tipo de problema o situación dilemática y nos exhorta a reconsiderar nuestros patrones de acción habituales. Asumiendo una perspectiva pragmatista e instrumentalista[10] del conocimiento, para nuestro referente, conocer y educarse implicaría una constante reestructuración de la experiencia en una relación dialéctica entre reflexión y acción, entre teoría y práctica, en contra de determinadas visiones contemplativas clásicas acerca de la reflexión que habían sido predominantes en épocas anteriores.

Del somero análisis que del modelo reflexivo de Dewey hemos realizado nos resulta particularmente interesante reflexionar sobre las repercusiones que el situar la experiencia en el núcleo de los procesos educativos tiene a la a la hora de pensar cómo abordar una formación reflexiva de docentes en el contexto universitario. Considerando que se aprende a través de la experiencia, *learning by doing*, parece lógico que la educación haya de enfocarse a la resolución de problemas prácticos. Tanto es así que las aulas y escuelas donde los estudiantes de magisterio realizan sus prácticas habrían de concebirse, para Dewey, como laboratorios de observación donde promover una reflexión que engarce con el resto de conocimientos y reflexiones abordadas durante la formación académica. De este modo, los programas formativos que quieran cimentarse en propuestas reflexivas, habrán de ofrecer a los estudiantes situaciones y proyectos vinculados a la complejidad y problemática que implica la realidad.

Con unas pocas palabras hemos tratado de sintetizar cómo este revolucionario teórico y filósofo educativo, de sólidas convicciones sociales, asentaba las bases de un pensamiento ligado a la reflexión dentro de la profesión docente. Sin embargo, no podemos olvidamos de la preocupación fundamental de Dewey a lo largo de su trabajo, muy estrechamente vinculada con una práctica docente reflexiva: el compromiso con una ciudadanía verdaderamente democrática. Como hemos dicho, para este autor la educación está ligada al vivir, a la experiencia y, como tal, es un proceso que no puede circunscribirse únicamente a un programa formativo finito con unas metas formales concretas. Se trata, por el contrario, de un proceso que no termina nunca y que representa el componente elemental del progreso, así como el medio para desarrollar una vida social justa y democrática. Para este autor, la ilustración del pueblo constituye un medio de emancipación y en ese proceso educativo la formación reflexiva resulta fundamental en tanto en cuanto favorece "problematizar las situaciones, ir más allá de lo dado, cuestionar las tradiciones, la autoridad, lo que se ha acogido como verdadero sin someterlo a revisión crítica" (Guichot, 2013, p. 198). Consecuentemente, la promoción de la ilustración o de la educación reflexiva conlleva un docente formado para actuar reflexivamente también.

[9] Este filósofo griego plantea una clara escisión entre actividades intelectuales y manuales, elevando las primeras a una esfera superior. La acción, en sus planteamientos, estaría al servicio de la razón.

[10] Las ideas son instrumentos para conseguir algún fin y no un fin en sí mismo. El pragmatismo reduce el conocimiento verdadero a aquel que resulta útil, negando el conocimiento teórico en diversos grados.

La mayoría de referentes posteriores en este campo han encontrado, en mayor o menor medida, alguna influencia en este autor: algunos continúan su legado con bastante fidelidad, como Donald Schön, mientras otros establecen algunas variaciones significativas igualmente merecedoras de consideración. El resultado es que, actualmente, el concepto de reflexión ha pasado a formar parte de casi cualquier discurso educativo[11] acerca de la formación inicial de docentes, englobándose bajo este emblema diferentes significados y prácticas que tienen importantes implicaciones a la hora de imaginar programas de formación docente reflexiva en la universidad (Calderhead, 1989; Cochran-Smith y Lytle, 1999; Cornejo, 2003; Medina et al., 2010; Rodgers, 2002; Zeichner, 1993).

En las líneas siguientes vamos a tratar de reflexionar sobre las diferentes *tradiciones* o *paradigmas* de la reflexión en cuanto a su justificación en la formación inicial de maestros. Cada una de ellas configura una suerte de cosmos explicativo del concepto de reflexión y constituye una ventana particular para responder a preguntas como: ¿qué significa reflexionar? ¿Qué estrategias educativas promueven el desarrollo de la reflexión? ¿Qué finalidad tiene una formación reflexiva de docentes en la escuela? ¿Qué beneficios reporta la reflexión a los futuros docentes? ¿Por qué y para qué puede ser un objetivo formativo relevante? En definitiva, la elección de uno u otro paradigma guiará una serie de decisiones que van a tener implicaciones fundamentales a la hora de comprender el currículum, la labor del docente y el papel de la práctica en la formación. Por otro lado, la comprensión de estas tradiciones nos será de gran utilidad cuando, más adelante, reflexionemos acerca de algunos criterios concretos que orientan nuestra propuesta de formación práctica y que, de uno u otro modo, se alimentan de elementos y aportaciones de las tres tradiciones mencionadas.

3. 3. 2. La práctica reflexiva desde un paradigma técnico de la enseñanza

Aunque puede resultar paradójico, una primera consideración acerca de la figura del profesional reflexivo o de la práctica reflexiva se encuentra fuertemente relacionada con el enfoque de la racionalidad técnica, tal y como concluyó Zeichner (1993) tras llevar a cabo, hace algunos años, un exhaustivo y riguroso análisis de una serie de materiales y propuestas formativas desarrolladas en Norteamérica que se enclavaban bajo el emblema de la formación reflexiva. El contenido de las reflexiones de los profesores en estos materiales se hallaba vinculado a cuestiones sobre su ejercicio docente, donde la finalidad era extrapolar de la mejor manera posible los resultados de la investigación empírica a su práctica de aula, así como a mejorar el ajuste o la adecuación de determinados medios para alcanzar unos fines educativos definidos previamente por otros. Desde esta perspectiva, el énfasis recae en el conocimiento científico producido por la investigación, como pueden ser teorías educativas o estrategias instruccionales, cuya aplicación directa se entiende que conduce a una práctica docente más eficaz. La concepción de enseñanza que subyace a este paradigma hace referencia a una actividad esencialmente técnica, que "no presenta rasgos creativos, sino únicamente aplicativos" (Domingo, 2013, p. 208) y que solo requiere de los maestros

[11] Términos como el de "práctica reflexiva", "reflexión en la acción", "docente como investigador", "profesor como profesional que toma decisiones", "docente como solucionador de problemas", etc., hoy comunes en cualquier programa formativo, hacen alusión, de una u otra manera, a la práctica reflexiva.

la habilidad de emplear conocimientos y técnicas generados en la academia. En consecuencia, la reflexión docente se convierte en un instrumento que permite seleccionar las estrategias y técnicas más convenientes para alcanzar ciertos objetivos curriculares, sobre los que el docente no tiene nada que decir.

Respecto a los fundamentos epistemológicos, esta manera de concebir la mejora de la enseñanza a través de la aplicación del conocimiento remite a una concepción instrumental de la relación entre teoría y práctica y, por consiguiente, a una comprensión exclusivamente técnica de la reflexión docente (Cochran-Smith y Lytle, 1999). De esta forma, se anula la posibilidad del maestro de debatir y reflexionar sobre su práctica pedagógica pues se entiende que la única forma legítima de conocimiento sobre la enseñanza es de naturaleza teórica, lo Kessels y Korthagen (1996) denominan "conocimiento conceptual", que solo puede descubrirse mediante el método científico[12].

Las implicaciones para la formación del maestro que se esconden tras este paradigma son fundamentales y han tenido una enorme influencia en gran parte de los programas formativos que contemplan hoy nuestras facultades de educación. La formación inicial del profesorado se concibe, según esta perspectiva, como un proceso de aprendizaje de una serie de contenidos académicos así como un conglomerado de estrategias y habilidades observables que están relacionadas con los logros de los estudiantes en las escuelas y se consideran, por tanto, esenciales para desarrollar una "buena práctica": gestión del aula, instrucción, currículum, evaluación, formación en competencias, etc. Se trata, en definitiva, de que los aspirantes a docentes aprehendan un conocimiento que ya se conoce o ya se ha descubierto (Cochran-Smith y Lytle, 1999). Este paradigma encaja a la perfección con un modelo tradicional de enseñanza centrado en el profesor y sustentado en la transmisión de saberes, que constituyen una especie de selección divulgativa de lo producido en la investigación, plasmado en los manuales universitarios (García Pérez, 2000). Los aspectos metodológicos, contextuales y el alumnado quedan relegados a un segundo plano.

A pesar de nuestra oposición a este paradigma, sí queremos resaltar que la profesión docente compendia algunos rasgos técnicos que requieren ser considerados en los programas formativos, si bien la complejidad del mundo educativo nos impide definir el trabajo del maestro bajo esa única dimensión. El problema es que cuando la perspectiva técnica aparece encubierta bajo términos tan en boga como reflexión, se crea "una ilusión de desarrollo del profesor que mantiene, de manera más sutil, su posición subordinada" (Zeichner, 2005b, p. 76).

3. 3. 3. La práctica reflexiva desde un paradigma práctico de la enseñanza

La desconsideración de la agencia de los docentes a la hora de pensar y actuar sobre la enseñanza da lugar a que en los años noventa comiencen a aparecer otras corrientes que, tratando de superar dichas perspectivas técnicas, estiman que los maestros saben mucho como resultado de su experiencia, situando alrededor de este conocimiento que el docente genera sobre su práctica el principal foco de reflexión (Cochran-Smith y Lytle, 1999). El

[12] El método científico aparece, desde este paradigma, como la única vía para revelar un conocimiento que ha de ser objetivo, universal y desvinculado de cualquier influencia temporal o espacial: la verdad sobre la práctica educativa.

término de *conocimiento práctico* se convierte, de esta manera, en el vocablo comúnmente utilizado para designar este tipo de conocimiento que incluye "cómo hacer las cosas, el lugar y el tiempo correcto para hacerlas o cómo mirar e interpretar eventos relacionados con las propias actuaciones" (Fenstermacher, 1994, p. 12). De manera similar, Carter (1990) lo entiende como "el conocimiento que los docentes tienen acerca de las situaciones de aula y los dilemas prácticos que enfrentan a la hora de desarrollar actuaciones en determinados contextos" (p. 299), mientras Richardson (1994) sugiere su inmediatez y su sentido, en oposición a aquel otro que se produce desde la investigación académica. En cualquier caso, todas las definiciones que encontramos en la literatura coinciden en dibujar un perfil de enseñante flexible, abierto al cambio, capaz de analizar de manera crítica su enseñanza y de configurar un conocimiento pedagógico que es manifestado en cada una de las acciones o decisiones que toman durante su práctica. Como puede suponerse, desde esta perspectiva la enseñanza ofrece un importante grado de indeterminación técnica y se configura como una actividad altamente artística (Rodríguez, 2002, 2005). Asistimos, de este modo, a un posicionamiento epistemológico que persiste en el divorcio entre teoría y práctica del paradigma anterior aunque acentúa, esta vez, el valor de la segunda en detrimento de la primera.

a) Enfoque experiencial de la reflexión

El autor más representativo dentro de este paradigma reflexivo de racionalidad práctica es Donald Schön, que recupera y aviva la tradición del conocimiento experiencial iniciada por Dewey. Como decíamos, este autor ha sido uno de los más influyentes en el debate sobre la enseñanza y la práctica reflexiva y sus obras *The reflective practitioner: how professionals think in action* (1983) y *Educating the reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning in the professions* (1987) siguen considerándose como grandes referentes a la hora de comprender estos conceptos. Como profundo detractor de la concepción técnica predominante de la formación superior, criticó fervorosamente la tarea habitual de elaboración y difusión de conocimientos en las universidades "en un marco de valores técnicamente racionales" (Brockbank y McGill, 2002, p. 87) que pretendía dar respuesta a todos los problemas de la práctica profesional. Problemas públicos, crisis nacionales (pobreza, deterioro de ciudades, contaminación, escasez de energía…), abusos de autonomía de determinadas profesiones, etc. han mostrado la ineficacia de la ciencia y la tecnología como panacea de los problemas del mundo, siendo responsables además de crear muchos otros nuevos.

Precisamente es su desconfianza en determinadas profesiones en cuanto a sus posibilidades para encontrar soluciones a los problemas de la práctica la que lleva a Schön a advertir de las limitaciones de un conocimiento profesional, generado por expertos externos, que es estático y se aviene mal al carácter cambiante y dilemático de las situaciones prácticas reales, cuyas características complejas e idiosincrásicas dificultan, en muchas ocasiones, esa mera aplicación o ejecución técnica de la teoría que es propugnada desde los paradigmas positivistas: "su definición del conocimiento profesional riguroso excluye los fenómenos que han aprendido a ver como centrales para su práctica" (Schön, 1998, p. 49). Así, hemos de asumir que hoy en día la mayoría de profesionales de diferentes campos tienen que hacer frente a situaciones en las que las tareas que han de llevar a cabo no tienen mucho

que ver con aquellas otras para las que, en su formación, fueron preparados. Por eso, un profesional que decida afrontar esas situaciones únicas y ambiguas, que Schön denomina *zonas indeterminadas de la práctica*, no puede valerse únicamente de encuadres teóricos predeterminados y ha de atreverse a reflexionar, inventar y probar estrategias para dar respuesta a esa situación concreta. Su éxito como profesional depende, entonces, de su habilidad para enfrentarse a la complejidad de aula y resolver las situaciones problemáticas que habitualmente se presentan.

De su crítica a la racionalidad técnica y las limitaciones del conocimiento teórico, Schön propone reconocer un tipo de conocimiento que está implícito en el actuar habitual de los profesionales. Denomina *conocimiento en la acción* a aquellas acciones que desarrollamos de forma espontánea durante la práctica, sin tener que pensar sobre las mismas durante su ejecución. Este conocimiento de la práctica es inicialmente tácito y lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea. "A menudo no tenemos conciencia de haber aprendido estas cosas. Simplemente las hacemos" (Zeichner, 1993, p. 48). Como señala Domingo (2013), es muy difícilmente verbalizable porque aglutina una "rica acumulación de conocimiento tácito personal que se encuentra vinculado a la percepción, a la acción o al juicio existente en las acciones espontáneas del individuo" (p. 212). Cabría preguntarse, entonces, de qué manera se genera este tipo de conocimiento. Schön resuelve esta cuestión aludiendo al elemento de repetición que conlleva siempre la práctica. A pesar de que cada caso va a implicar una serie de particularidades que lo diferencian de los demás, todos van a formar parte de una trama que es común. Así, a medida que el profesional se enfrenta a las diferentes variaciones de un mismo caso, va desarrollando todo un repertorio de respuestas, imágenes y técnicas que va a interiorizar y que conformarán un conocimiento cada vez más tácito, rutinario y automático. Con ello, este autor delinea una visión del conocimiento como algo provisional y problemático que requiere de una exploración y replanteamiento constante de la práctica profesional.

Al igual que existe un conocimiento desde la acción, Schön también define una *reflexión en la acción*, mientras ésta tiene lugar. Como sugería Dewey, ocurre cuando nuestros patrones de actuación habituales se encuentran con una situación conflictiva o *zona indeterminada de la práctica.* Es mediante la observación y el análisis de dicha situación a la que el profesional se enfrenta como el conocimiento sobre la acción, cuestionado ante una situación dilemática, puede explicitarse. En este diálogo reflexivo con la situación, reestructuramos nuestros patrones de actuación y probamos acciones *in-situ*, originando descubrimientos que requieren de una nueva espiral de reflexión. Así es como la situación, inicialmente única e incierta, se comprende y puede ser modificada, pasando a formar parte de nuestro repertorio habitual de actuación.

Finalmente encontraríamos, según este autor, un tipo de reflexión que se desarrolla una vez la acción ha concluido. Para referirse a ella, Schön acuña los términos de *reflexión sobre la acción* y *reflexión sobre la reflexión en la acción*. Este proceso reflexivo se realiza a posteriori, analizando la propia acción y el proceso reflexivo desarrollado durante la acción. Se trata de una reflexión mucho más sistemática que conduce a consolidar la comprensión del problema o a imaginar una solución mejor y más extensible a otras situaciones. Este tipo de

reflexión nos permite revisar nuestros esquemas generales, nuestros guiones preestablecidos. Parece que es en dicho proceso reflexivo donde reside el verdadero aprendizaje, el que va a permitir al profesional aprender a lo largo de la vida y convertirse en un profesional más "diestro".

Vemos cómo el concepto de reflexión se complejiza al añadirse una variable temporal a partir de la cual analizarlo: en qué momento ocurre la reflexión. De ahí que la reflexión, como sugiere Santos Rego (1992), sea un proceso que abarca todos los designios temporales de manera simultánea, donde el examen de las acciones pretéritas y presentes generará un conocimiento que, con seguridad, habrá de informar las acciones futuras. Marilyn Cochran-Smith y Susan Lytle (1999) se hacen eco de la posición de Schön, ilustrando de manera concisa los supuestos que guían su enfoque y que nosotros queremos mostrar a modo de síntesis:

> Un supuesto de esta tendencia es que la enseñanza es una actividad incierta y espontánea, contextualizada y que responde a la peculiaridad de la vida diaria. El conocimiento situado en la acción, en las decisiones y en los juicios de los profesores, se adquiere mediante la experiencia y la deliberación. Por tanto, se aprende cuando se tiene la oportunidad de reflexionar sobre lo hecho (p. 262).

Estas consideraciones de Schön han contribuido enormemente a replantear la formación universitaria, acentuando la necesidad de dejar atrás los tradicionales planteamientos técnicos y descontextualizados en favor de propuestas formativas que permitan responder a situaciones profesionales reales y complejas. Continuando con el legado de Dewey, este autor defiende un modelo reflexivo de formación que estimule a los estudiantes a reflexionar desde la acción y a convertirse en investigadores dentro del contexto práctico. Para dicho propósito, propone una formación tutorizada a partir de un *practicum reflexivo* que permita a los universitarios el aprendizaje a través de la acción, de la reflexión durante y después de la acción y el diálogo recíproco entre el tutor y el aprendiz. Su enfoque acentúa de manera especial la necesidad de que los tutores guía en esos procesos reflexivos sean los propios prácticos, aquellos que día tras día se enfrentan a esa diversidad y complejidad de situaciones y que han configurado un repertorio de respuestas o de conocimiento práctico que les convierte en profesionales expertos.

A partir de la postura de Schön, surgen otros trabajos en el ámbito educativo que conceptualizan dicho fenómeno en términos similares y proponen promover el desarrollo de maestros reflexivos en los programas de formación inicial y permanente. Especialmente reseñable es Tom Russell (2012) quien, firmemente convencido de que los maestros no utilizan los conocimientos supuestamente aprendidos durante su formación universitaria una vez comienzan a ejercer en las aulas, considera que la formación inicial de docentes debería reorientarse a "ayudar a los profesores en formación a aprender a cómo aprender de sus experiencias en la sala de clase" (Russell, 2012, p. 84). Para conseguirlo, rescata algunas estrategias de Schön, como la conversación sostenida con la situación-problema. Adoptando también un enfoque del aprendizaje experiencial (*learning by doing*), Russell estima que aquel más potente se produce cuando experimentamos dicha situación por nosotros mismos.

Sin duda, abrazamos esta concepción experiencial y estimamos que su desconsideración en los planes de formación inicial de maestros es una de las razones fundamentales por las que dichos programas no han calado en muchos educadores, que parecen seguir reproduciendo los mismos hábitos y maneras de enseñar que ellos experimentaron cuando fueron estudiantes. Por tal motivo, urge responder a la necesidad de ofrecer experiencias de la realidad que ayuden a modificar, progresivamente, esos marcos habitualmente tácitos y que actúan por debajo del nivel de la consciencia. Russell encuentra una poderosa manera de promover dicha reestructuración en la propuesta de Schön respecto a la reflexión en la acción y la confrontación de los estudiantes con situaciones dilemáticas de la práctica. Además, enfatiza la importancia de contar con formadores de maestros que practiquen la reflexión y puedan constituirse como guías en esa experiencia reflexiva, pues "no deberíamos esperar que los estudiantes adopten nuevos marcos de referencia y cambien hábitos antiguos si no lo hemos experimentado en nosotros mismos primero" (Russell, 2012, p. 86).

Finalmente, reconocemos en la obra de Brockbank y McGill (2002), *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior,* elementos imprescindibles para guiar cualquier iniciativa que pretenda desarrollar un aprendizaje experiencial dentro un contexto universitario de formación reflexiva. Sus argumentos se dirigen a replantear las relaciones pedagógicas entre docentes y alumnos que, bajo planteamientos reflexivos, deben transitar hacia formas más simétricas e interactivas. Estos autores reclaman, acertadamente, que cualquier intento por desarrollar una formación en la reflexión que promueva posturas críticas y aprendizajes transformadores en los estudiantes es incompatible con enfoques tradicionales de enseñanza caracterizados por la unidireccionalidad y la transmisión. En este mismo orden de ideas, la redefinición en las relaciones entre profesor y estudiantes debe ir acompañada ineludiblemente por una revisión de los espacios físicos y temporales en que se produce la formación, cuestión fundamental que normalmente es soslayada cuando imaginamos procesos formativos en el contexto de formación superior. ¿Qué modelo de relación profesor-alumno podemos esperar del tipo habitual de aula universitaria, caracterizado por una gran sala con mesas individuales orientadas hacia una tarima? Es más que probable que encontremos un tipo de enseñanza magistral, unidireccional y expositiva. Por eso, cualquier intento de pensar en cómo organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje debe tomar en consideración la dimensión más estructural de dicha organización, asumiendo que los espacios y los tiempos en los que vivimos, trabajamos y estudiamos están cargados de significados.

Por otro lado, en sus intentos por concretar en la práctica el proceso de formación reflexiva, Brockbank y McGill (2002) abogan por la estrategia didáctica del "diálogo reflexivo", al que consideran como una herramienta para "quebrantar los paradigmas asentados de su mundo" (p. 69), y también de nosotros mismos. La reflexión fundamentada en este tipo de estrategia debe basarse en la propia experiencia de las personas, implicando al docente y a un grupo de estudiantes. De este modo, su propuesta se desmarca del enfoque individual de los modelos anteriores al entender la práctica reflexiva como un proceso social y colaborativo:

> Cuando se reconoce el contexto social del aprendizaje y se valora la colaboración, en vez de penalizarla, cobra sentido la importancia de las relaciones en el aprendizaje, que otorga prioridad a la participación y la conexión, alimentando las empresas comunes y estimulando la creatividad del saber construido (Brockbank y McGill, 2002, p.).

En síntesis, los modelos asociados a esta orientación, que hemos denominado enfoque experiencial de la reflexión (Schön, Russell, Bronkbank y McGill), se dirigen a potenciar la comprensión de los maestros sobre sus propias actuaciones en el aula, pues entienden que éstos ya tienen toda la información que necesitan para actuar y tan solo necesitan aprender cómo reexaminarla y hacerla explícita. En consecuencia, los programas de formación inicial acordes con estas concepciones pondrán el acento en iniciativas que promuevan la cooperación o la tutoría entre docentes con experiencia y aquellos más novatos, potenciando la confrontación con los problemas y dilemas habituales de las situaciones de la práctica.

b) Enfoque narrativo de la reflexión

Fenstermacher (1994), dentro de este paradigma práctico, recupera otro enfoque que también reconoce el conocimiento práctico de los docentes y que ha tenido cierta centralidad en las propuestas reflexivas de formación docente en los últimos años: el enfoque narrativo. Freema Elbaz y Clandinin y Connelly son algunos de los autores más citados dentro de esta perspectiva que, en sus rasgos esenciales, reconoce la existencia de un conocimiento profesional configurado por los docentes que se hace explícito a través de las narraciones de éstos acerca de su experiencia personal y profesional (Ciuffetelli Parker, Pushor y Kitchen, 2011; Craig, 2011).

En el caso de Elbaz (1981), el conocimiento práctico consistiría en una serie de imágenes mentales elaboradas a través de la práctica, además de un conocimiento de tipo proposicional y más fácilmente verbalizable conformado de ideas, creencias y valores.

Clandinin y Connelly (2000), por su parte, entienden que cada docente ha generado su propia narrativa profesional a lo largo de las diferentes experiencias (personales, escolares, profesionales…) que ha vivido. Es precisamente en este relato pedagógico donde estaría contenido el *conocimiento personal práctico* de los docentes que incluye "ese cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes, que han surgido de la experiencia (íntima, social y tradicional) y se expresan en las prácticas de una persona" (Clandinin y Connelly, 1988, p. 41). En esta perspectiva, el pensamiento reflexivo es sinónimo de relato, integrando personajes, argumentos y contextos.

Podemos atisbar, en contraposición al modelo formativo tradicional, que el enfoque narrativo pone en valor el papel de los profesores como agentes activos en la construcción de significados, de manera que las interpretaciones que los docentes realizan de su práctica educativa se convierten en el foco central de las propuestas formativas. Este enfoque asume, así, que la mejora en las prácticas docentes se encuentra vinculada con la posibilidad que tienen los profesores de reflexionar sobre sus propias experiencias biográficamente construidas. La esencia epistemológica e ideológica de este modelo reflexivo queda bien resumida en las siguientes palabras de Cochran-Smith y Lytle (1990):

> Lo que se desconoce en el conocimiento base de la enseñanza son las voces de los mismos profesores, las preguntas que estos hacen, los modos que estos tienen de usar la escritura y el habla intencional en sus vidas laborales y profesionales, y los marcos interpretativos que emplean los profesores para comprender y mejorar sus propias prácticas escolares (p. 2).

En consecuencia, las propuestas de formación reflexiva enmarcadas bajo estos modelos instarán a los estudiantes de magisterio a contar su currículum vitae, es decir, su historia personal y profesional, considerando que conocer y reflexionar sobre su experiencia es fundamental para explicitar y comprender su conocimiento tácito y modificar sus marcos de interpretación y acción sobre los fenómenos pedagógicos. Así, sus propias experiencias vitales se constituyen como fuente valiosa de conocimiento acerca de lo que pueden encontrarse en sus aulas y en las vidas de los niños a los que van a enseñar. La formación de docentes bajo esta perspectiva se sirve de multitud de métodos (diarios, entrevistas, metáforas, relatos, viñetas narrativas, etc.) que constituyen una producción personal de dichos docentes sobre un ámbito particular del currículum sobre el que se propone la reflexión.

Tal es la fuerza de los enfoques narrativos y autobiográficos que en la actualidad podemos descubrir un amplio abanico de investigaciones que abrazan esta aproximación como fuente de auto-conocimiento y de desarrollo profesional docente. Por citar algunos, destacamos el trabajo de Kelchtermans (2009), quien explora las posibilidades de este enfoque para explicitar las *teorías educativas subjetivas* mientras Baron (2013), desde otro punto de vista, focaliza la atención en la exploración narrativa para favorecer la auto-comprensión de la actividad docente ubicada en un contexto histórico determinado. En el marco de la formación inicial, subrayamos el estudio de Darlene Ciuffetelli Parker (2010), que indaga acerca del valor de la escritura de cartas de carácter biográfico –que atienden a la historia escolar pasada– y su intercambio con los pares como práctica de formación reflexiva. Finalmente, en España, Gutiérrez et al. (2009) proponen y analizan un modelo formativo de practicum fundamentado en la reflexión biográfica y el pensamiento narrativo.

c) Consideraciones finales

A modo de conclusión, vemos cómo los autores mencionados en el enfoque práctico, con sus diferentes matices, tratan de distanciarse del paradigma tradicional en investigación que consideran ha tendido a despreciar, tergiversar y destruir el conocimiento que los docentes producen. Sin embargo, aunque todos reconocen la existencia de un conocimiento pedagógico ligado a las experiencias de los docentes, lo que diferencia a los dos enfoques es, sobre todo, el método a través del cual se desvela dicho conocimiento práctico (Fenstermacher, 1994). De este modo, en el enfoque narrativo el conocimiento del profesor se revela a través de las narraciones e historias que los maestros relatan acerca de su experiencia, mientras que en el caso de Schön y Russell, entre otros autores, se infiere de la acción que surge en el curso de experiencia como docentes. Finalmente, esta perspectiva práctica, en sus diferentes versiones, también entiende que la enseñanza es una actividad con un alto componente moral, por lo que la reflexión del profesorado debería dirigir la

mirada hacia los propios dilemas éticos que encarna la profesión docente (Van Manen, 1977).

Si bien los modelos reflexivos centrados en este conocimiento práctico han supuesto, como señala Domingo (2013) "un hito en la elaboración de una nueva epistemología de la práctica y han contribuido notablemente a la comprensión de las relaciones entre la práctica y el conocimiento" (p. 222), debemos también destacar algunos puntos oscuros. Una de las principales cuestiones problemáticas vinculada a estos modelos viene del hecho de circunscribir el contenido de las reflexiones a la práctica aislada del maestro dentro de su aula (Thompson y Pascal, 2012), dejando de lado los aspectos sociales de la enseñanza y las prácticas y políticas educativas que escapan al marco habitual de acción del docente. Con ello corremos el riesgo de que los docentes terminen "considerando sus problemas como exclusivos suyos, sin relación alguna con los de otros profesores o con las estructuras de las escuelas y de los sistemas educativos" (Zeichner, 2005b, p. 80), cuando la realidad es que no se puede aislar la vida del aula de la dinámica institucional de la escuela y de las fuerzas sociales en general (Zeichner y Liston, 1993). En la misma línea, Harvey y Knight (1996) advierten del peligro de una reflexión que parece producirse siempre en solitario y que puede conllevar el riesgo de autoconfirmación. Para Brockbank y McGill (2002), como dijimos, un proceso reflexivo que se desarrolla de manera colectiva contribuye a evitar este peligro y a desarrollar un aprendizaje que sea transformativo. Finalmente, Zeichner (2005b) apunta que este paradigma, en su forma extrema, puede conducir a cierta tendencia anti-intelectual que resulta en "la glorificación acrítica de todo lo que haga o diga un profesor y el rechazo rotundo de todo lo que no proceda del contexto inmediato de las aulas de los docentes" (p. 77). Desde luego, uno de los puntos fuertes de la práctica reflexiva está relacionado con el empoderamiento del docente que supone considerar sus experiencias y los saberes que genera en torno a la misma como fuente nuclear de conocimiento pedagógico. Ahora bien, reconocer a un maestro capaz de gestionar y solucionar sus problemas de aula –en lugar de tener que recurrir a prescripciones y orientaciones académicas del exterior– y con cierta sabiduría pedagógica no quiere decir que la enseñanza sea exclusivamente una actividad práctica sin fundamento u orientación teórica, ni que haya que negar el valor de la ciencia en el ámbito educativo.

A partir de la postura de Schön y tratando de compensar algunas de las limitaciones que acabamos de señalar, surge el siguiente paradigma de reflexión en la formación de maestros.

3. 3. 4. La práctica reflexiva desde un paradigma crítico de la enseñanza

Como hemos visto, la teoría desarrollada por John Dewey inspiró a autores tan prolíficos en el campo de la práctica reflexiva como Schön, que se ha movido en un terreno procedimental y práctico de la reflexión. Sin embargo, también señalamos que la obra de Dewey entrañaba una fuerte carga política y social. Precisamente de la preocupación por una sociedad más democrática y equitativa que Dewey manifiesta a lo largo de su obra surge un tercer paradigma de la reflexión: el crítico. Los autores afincados en esta perspectiva (Brubacher, Case, y Reagan, 2000; Fendler, 2005; Larrivee, 2000; Morley, 2007; Smyth, 1989; Zeichner y Liston, 1999) defienden que la reflexión no es solamente una

actividad de análisis de la propia práctica como docentes y, mucho menos, un fin en sí mismo o un procedimiento que deba entrenarse sin más (Fendler, 2005). Todos estos autores comparten la concepción de que la formación de docentes, la enseñanza y el currículum tienen un importante componente social y político y, por ello, las prácticas reflexivas tienen que orientarse a cuestionar tanto las acciones docentes y sus consecuencias como los contextos ideológicos y materiales en los que esas acciones tienen lugar (Calderhead, 1996; Van Manen, 1977). De uno u otro modo, la pretensión última de esta tradición tiene que ver con impulsar un debate acerca del papel de las escuelas en una sociedad democrática. Esta concepción de la reflexión tiene mucho interés, pues sitúa a los profesores como agentes imprescindibles de transformación social (Giroux, 2001; Popkewitz 1990; Tardif, 2004) que pueden y deben plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, la forma de enseñarlo y los objetivos generales hacia los que se dirigen. Hablamos, según Smyth (1989), de "una noción de reflexión en formación del profesorado que sea a la vez activa y militante, que introduzca en el discurso sobre la enseñanza y la escuela una preocupación por lo ético, personal y político" (p.3).

Como vemos, la orientación hacia el cambio y la transformación social desde la escuela y la universidad constituyen la finalidad de los modelos asentados dentro de esta perspectiva. De este modo, una formación de docentes relacionada con este modelo ha de favorecer, según Kelchtermans (2009), el análisis del contexto social que rodea a los procesos de enseñanza-aprendizaje asumiendo que las dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas son fundamentales para comprender la escuela contemporánea: "La reflexión crítica y profunda implica una aproximación contextual en la que las particularidades del contexto de trabajo del docente son cuidadosamente revisadas y también fundamentalmente cuestionadas" (p. 269).

Si bien son muchos los referentes que podemos situar en este paradigma, en este trabajo nos apoyamos de manera especial en las aportaciones de Zeichner y Liston y de Cochran-Smith y Lytle, quienes con sus reflexiones nos permiten redondear nuestra aproximación al concepto de formación y práctica reflexiva.

a) Kenneth Zeichner y Daniel Liston: el movimiento de la práctica reflexiva

Kenneth Zeichner y Daniel Liston constituyen dos de los principales representantes de esta tercera perspectiva reflexiva de carácter "crítico". Con una dilatada trayectoria en el análisis de *movimiento en favor de la práctica reflexiva*, manifiestan cierta preocupación con respecto a la interpretación que se está haciendo de la misma en las propuestas de formación del profesorado actuales: parece, últimamente, que todo es lícito siempre que éstos "reflexionen" sobre sus acciones y sus propósitos. Para estos autores, el contenido de las reflexiones también importa y la reflexión nunca puede relegarse a un simple artificio procedimental. Por eso, a la hora de desarrollar su docencia universitaria advierten a su alumnado de la naturaleza política de la enseñanza y de los programas de formación del profesorado. Sin tratar de inducirlos a reflexionar sobre un conjunto específico de ideas y de prácticas educativas sobre las que ellos manifiestamente se posicionan, sí consideran fundamental que los estudiantes sean, al menos, conscientes de este trasfondo ideológico, reivindicando una formación de docentes que se comprometa, de manera explícita, con la

"construcción de una sociedad más humana y justa" (Zeichner y Liston, 1993, p. 60). Tópicos como el sexismo, el racismo, la pobreza, el capitalismo o las malas condiciones de trabajo de los docentes son algunos sobre los que estos autores posan su atención, entendiendo que "la práctica reflexiva es un impulso democrático y emancipador" (Zeichner, 2005b, p. 82).

Otra aportación fundamental que realizan Zeichner y Liston consiste en su preocupación por facilitar una reflexión compartida donde grupos de docentes o de estudiantes de magisterio se apoyen mutuamente, lo que ellos denominan la *reflexión en cuanto a práctica social*. De manera similar, autores como Carr y Kemmis (1988), Smyth (1989) o, de manera más reciente, Barbara Larrivee (2000) han convenido en considerar que las comunidades de investigación docente donde promover procesos de reflexión colaborativa sitúan a los docentes en una posición estratégica para cuestionar el *statu quo* y poder empezar a cambiar las cosas, algo imposible desde marcos individuales de reflexión y acción.

No obstante, situarse en una perspectiva crítica o, como Zeichner (1993) la denomina, *reconstruccionista social,* no implica, para la formación universitaria, prescindir de elementos señalados en otras tradiciones de la reflexión (conocimiento de las asignaturas y capacidad para transmitirlo, cierta competencia técnica, base de conocimientos elaborada a través de la investigación, etc.), siempre y cuando no se pase por alto ese compromiso social que debe ser el motor de la empresa educativa y universitaria.

b) El profesional investigador de Marilyn Cochran-Smith y Susan Lytle

Otras grandes referentes a las que vamos a considerar dentro del paradigma reflexivo crítico son Marilyn Cochran-Smith y Susan Lytle, autoras que además aportan reflexiones sustanciales acerca de las relaciones entre teoría y práctica que se desmarcan de manera significativa de las interpretaciones realizadas en las propuestas anteriores. Comenzamos, por ello, analizando su posición epistemológica en tanto en cuanto sirve para comprender sus aportaciones en el campo de la reflexión dentro de una perspectiva crítica.

Estas autoras rechazan de manera categórica la dicotomía que tanto el paradigma técnico como el práctico establecen entre el conocimiento formal y el conocimiento práctico para considerar que el conocimiento pedagógico se construye colectivamente dentro de comunidades locales de indagación formadas por profesores (Cochran-Smith y Lytle, 1999). Como puede verse, lo relevante para ellas es la cuestión de quién y dónde se produce el conocimiento. El interés de sus reflexiones gira, sin embargo, en torno a recolocar las fuentes de nuestro conocimiento y no tanto en la exploración epistemológica. Consideran, de este modo, que a través de una indagación que es sistemática e intencional (Cochran-Smith y Lytle, 2002) –implica recogida, análisis e interpretación de la información–, los docentes problematizan su conocimiento y su práctica educativa, así como el que producen otros (investigadores, otros docentes, etc.), generando un *conocimiento local o situado* sobre la enseñanza y convirtiéndose en productores de conocimiento y creadores del currículum. Estas comunidades de investigación implicarían también a los estudiantes, administrativos y padres, en una relación colaborativa cuya finalidad no sería tanto la construcción de un conocimiento base sobre la enseñanza, sino "una transformación de la teoría y la práctica

educativas hacia un fin más democrático" (Noffke, 1997; citado en Cochran-Smith y Lytle, 1999, p. 274). Para orientarse hacia este fin democrático propio del paradigma crítico, las investigaciones de los docentes irían dirigidas a indagar acerca de las propias asunciones, su enseñanza y el desarrollo del currículum y las políticas y prácticas en sus propios centros educativos y comunidades.

Sin lugar a dudas, con estas autoras asistimos a una nueva concepción del conocimiento, donde la distinción entre conocimiento formal y conocimiento práctico no parece ser relevante, pero sí quién lo construye y qué papel juegan los docentes en esa formulación. En resumidas cuentas, Cochran-Smith y Lytle proponen revisar el papel tradicional del docente y el investigador y remendar la escisión entre ambos, que pueden ahora trabajar colaborativamente en comunidades de investigación, junto con el resto de personas que conforman la comunidad educativa, para teorizar y construir su propio trabajo y conectarlo, además, con asuntos sociales, culturales y políticos de mayor envergadura.

Siguiendo los planteamientos de estas autoras, los programas de formación inicial de maestros que se desprenden de estas concepciones integran diferentes mecanismos para favorecer el aprendizaje, entre los que destacamos los siguientes, por su pertinencia en nuestro trabajo de investigación: alentar a los estudiantes a investigar sobre su propia biografía, favorecer la reflexión crítica, la investigación y la investigación-acción guiadas en las que traten de conectar sus propias experiencias con teorías y estudios sociales, culturales, políticos y económicos. Además, destacan algunas iniciativas de formación inicial, en el contexto norteamericano, que sitúan el foco de aprendizaje en comunidades de investigación formadas por estudiantes de magisterio y por otros docentes que tienen más años de experiencia. La idea de estas iniciativas es que tanto los docentes como los estudiantes trabajen desde una posición investigadora: reflexionando juntos, escribiendo y compartiendo sus experiencias y puntos de vista, leyendo otras investigaciones, etc. En definitiva, lo que estas propuestas de formación desarrollan y proponen es que estudiantes y docentes se involucren en el mismo trabajo intelectual y traten de generar conocimiento local, teorizar sobre su práctica e interpretar y cuestionar la teoría y la investigación realizada por otros.

c) Consideraciones finales: tejiendo lazos entre los diferentes paradigmas

Para concluir con el análisis de los distintos paradigmas reflexivos y sus implicaciones a la hora de plantear iniciativas, recogemos en la siguiente tabla los fundamentos sustanciales que articulan cada una de las perspectivas:

	Paradigma técnico	Paradigma práctico	Paradigma crítico
Fundamentos epistemológicos y relaciones teoría-práctica.	Valor de la teoría para dirigir la práctica. Supremacía de los teóricos (investigadores) frente a los prácticos (docentes). Relación de subordinación.	Valor de la práctica en detrimento de la teoría. Divorcio entre teóricos y prácticos de la educación.	Relación dialéctica teoría-práctica. Trabajo conjunto entre las diferentes personas implicadas en la empresa educativa.
Contenido de la reflexión sobre la práctica	Estrategias y medios didácticos para conseguir unos fines.	Experiencia de los docentes. Conocimiento tácito. Biografía escolar/profesional.	Contenidos sociales y políticos. Marco contextual en el que se desarrolla la actividad formativa.
Marco de reflexión	Individual	Individual	Colaborativo
Finalidad	Enseñanza eficaz de acuerdo con conocimientos técnicos que constituyen "la verdad autorizada sobre la enseñanza".	Mejora de la práctica. Desarrollo profesional. Empoderamiento docente.	Modelo educativo y social más justo y democrático. Emancipación profesional.
Modelo de formación inicial docente	Estudio del conocimiento teórico. Modelo tradicional expositivo.	Formación en la práctica/experiencia. Trabajo reflexivo en torno a dilemas pedagógicos. Tutoría con profesores expertos.	Comunidades de investigación: grupos de investigación-acción, reflexión conjunta, escritura crítica…

Tabla 2. Características principales de los diferentes paradigmas de reflexión.

Pese a nuestro posicionamiento en un paradigma crítico de la reflexión, consideramos que las tres perspectivas contienen elementos de valor en términos de contenidos de la reflexión y también de finalidades. De este modo, es indudable reconocer que la docencia contempla algunos rasgos efectivamente técnicos (Korthagen, 2001), si bien hay que tener en cuenta, por otra parte, que la enseñanza va mucho más allá de cuestiones sobre la eficacia y la eficiencia: "la teoría tiene limitaciones y nunca puede reemplazarse el juicio sensible y el contexto" (Eisner, 2000; p. 202). Por su parte, Townsend (2001) exhorta a considerar, respecto a aquellos que únicamente se sitúan en el paradigma crítico, que:

> El debate ha demostrado claramente que los investigadores de la eficacia de la escuela no pueden ignorar lo que ocurre fuera de la escuela, pero también sugiere que los teóricos del paradigma crítico necesitan tener en cuenta que existen procesos dentro de las escuelas y de las aulas que pueden marcar la diferencia. Quizá la unión de las dos perspectivas pueda cambiar el rumbo del debate en educación (p. 127).

De esta manera, estimamos que la reflexión habría de ser considerada como una disposición general en la que entran en juego racionalidades técnicas, praxeológicas y críticas. Así, preferimos adoptar una postura ecléctica que encuentra espacios de confluencia entre las tres perspectivas, si bien nos alejamos del posicionamiento ideológico de la racionalidad técnica para reconocer a un docente intelectual y crítico que debería ser concebido como un importante pilar a la hora de organizar las reformas y pensar en la formación de los profesionales de su gremio.

3. 4. La teoría y la práctica en educación: el conocimiento del docente y el papel de la reflexión

En un panorama como el descrito nos parece importante dedicar un apartado específico a reflexionar de forma más pormenorizada sobre el tipo de conocimiento pedagógico que consideramos deben promocionar las propuestas reflexivas desarrolladas en la formación inicial. Para hacerlo, analizaremos las diversas comprensiones de la relación entre teoría y práctica pedagógica, ya perfiladas tenuemente, en tanto en cuanto sustentan los paradigmas de la práctica reflexiva previamente explicados y trataremos, asimismo, de resolver la enemistad entre estos dos conceptos.

Comenzamos señalando que la ciencia que se ocupa del conocimiento o de la "teoría", que se denomina epistemología, es en educación relativamente reciente. Antes del siglo XIX no existía teoría educativa y, por tanto, tampoco una institución específica destinada a su estudio. Carr (2006) explica que la formación de los docentes ocurría, sencillamente, bajo la tutela de un profesor "experto", que acompañaba al neófito en su formación y le transmitía los "trucos" del oficio.

La aparición de la ciencia, sin embargo, marca un punto de inflexión en la historia y en la manera de concebir el conocimiento, lo que supone enormes repercusiones en el ámbito educativo y de formación del profesorado. El positivismo significó una revolución en la forma de conocer y condujo a considerar, durante un tiempo, que la ciencia era la solución a todos los problemas del mundo. Una panacea universal, inmutable y neutral que permitía construir un conocimiento objetivo sobre la realidad y desarrollar una serie de valores como la libertad, el progreso y la democracia. Con la nueva cosmovisión que representó el positivismo surgió, en educación, la preocupación por elaborar un conocimiento educativo que fuera científico:

> Los positivistas argumentan que sólo mediante un ejercicio de control físico y estadístico de variables y gracias a un riguroso sistema de medición, la ciencia puede producir un corpus de conocimiento cuya validez sea conclusiva, reemplazando así los mitos y dogmas del sentido común (Hammersley y Atkinson, 2009, p.19).

Carr (2006) nos dice que es a partir de este momento cuando la formación del profesorado comienza a trasladarse a las universidades, formación que se estructura a través de una serie de disciplinas científicas como la filosofía, la psicología, la sociología y la historia de la educación. La preocupación fundamental en esta etapa era investigar acerca de la enseñanza eficaz y definir las competencias de un docente que es exitoso en su trabajo. Presenciamos, en esta época, la ilusión de considerar una pedagogía plenamente fundamentada en conocimientos producidos por la investigación. Como el lector podrá advertir, asistimos a la configuración del paradigma técnico de la formación reflexiva. Tal y como señalamos, la responsabilidad en la producción del conocimiento bajo este paradigma se situaba en los investigadores universitarios, considerados "expertos", que utilizaban los métodos y diseños propios del método científico para elaborar este conocimiento base que debía distinguir al docente de aquel que no lo era y elevar la enseñanza al estatus que tenían otras profesiones. Fenstermacher (1994) evidencia cómo esta concepción técnica de la enseñanza puede apreciarse en un sinfín de publicaciones de la época[13] (manuales, artículos…) que se produjeron con el fin de codificar y difundir el cuerpo de conocimientos que caracterizaban a la profesión docente.

De esta suerte, la tradición positivista que ha impregnado gran parte de los estudios educativos ha tendido a enmudecer la voz de los docentes en cuanto a productores de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje, conduciendo a un proceso de elaboración de teorías excesivamente esotérico y desligado de los contextos inmediatos (Cochran-Smyth y Lytle, 2002). Gitlin et al. (1992) evidencian que esta artificialización de los procesos educativos en busca de remedios homogéneos y generalizables ha provocado que los docentes no hayan atendido a dichos hallazgos, por lo que la investigación educativa firmada por los expertos externos ha revertido, únicamente, en el mundo académico.

En la década de los 90, sin embargo, comienzan a proliferar los estudios que defienden la existencia de un conocimiento práctico de los docentes que se diferencia, en cuanto a forma y naturaleza, del conocimiento formal elaborado en la academia. Dichas concepciones prácticas surgen dentro de un contexto investigador en el que se había desvalorizado la voz de los propios docentes a la hora de configurar propuestas y teorías con validez, donde "los docentes no se han visto a sí mismos representados, ni a las circunstancias específicas e históricas en las que se desenvuelven sus prácticas" (Suárez, 2007, p. 3).

Los enfoques pertenecientes a esta perspectiva discuten los cánones que han regido, hasta la fecha, la investigación educativa y el tipo de conocimiento generado, cuestionando el pragmatismo y el valor que el tradicional conocimiento académico tiene para los maestros. Dichos enfoques alientan no solo a pensar en otra forma construir conocimiento sino también a realizar una reflexión profunda sobre aquello que importa realmente conocer y,

[13] Así lo vemos, por ejemplo, en un volumen titulado *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, en el que la *American Association of Colleges for Teacher Education* (AACTE) trata de compilar el conocimiento producido hasta ese momento por la investigación sobre la enseñanza, cuyo prefacio, redactado por William Gardner, declaraba lo siguiente: "Este libro busca demostrar que la enseñanza tiene un conocimiento base distintivo […]. Este conocimiento ha sido generado gracias a la investigación" (citado en Fenstermacher, 1994, p. 8).

muy especialmente, a quién le importa, sobre quién deben redundar primordialmente los resultados y beneficios de la investigación educativa. De este modo, el debate en torno al conocimiento pedagógico, más allá de cuestiones puramente epistemológicas, responde a un posicionamiento de carácter ideológico y político. Desde esta segunda perspectiva se entiende, entonces, que los docentes pueden producir ellos mismos un conocimiento pedagógico legítimo, sin la necesidad de pasar por el filtro que muchas veces los académicos imponen pues, indiscutiblemente, los maestros cuentan con una posición privilegiada en el proceso educativo y socializador que representa la escuela: ellos son los principales mediadores de la cultura y los saberes escolares y, como actores protagónicos de estos procesos, poseen unos saberes específicos que movilizan y producen en el ámbito de su práctica cotidiana (Tardif, 2004).

Aquellos disconformes con la noción de docente como generador de conocimiento pedagógico aluden a ciertas especificaciones que tradicionalmente han caracterizado al conocimiento académico, condiciones a las que el tipo de conocimiento producido por los docentes no se adecúa: abstracción, objetividad, generalización, etc. La finalidad de este aplastamiento de cualquier indicio de subjetividad se halla, entonces, en la aspiración al ideal de objetividad propio de las ciencias. Esto tiene consecuencias políticas: excluye y devalúa la experiencia personal de los docentes aduciendo que quien tiene el conocimiento válido es el investigador, que es el experto. Por otra parte, oculta que la investigación sirve a determinados intereses (Gitlin et al, 1992), a los de aquellos que con sus políticas y reformas tecnocráticas inducen a una "dominación y colonización de una forma de saber sobre otra, de una comunidad de discursos y prácticas sobre otra, de un juego de lenguajes sobre otro" (Suárez, 2007, p. 7). En contrapartida, el conocimiento pedagógico que los docentes son capaces de producir tiene características que lo diferencian del generado en el ámbito académico tradicional. Es otro tipo de conocimiento fruto de otro tipo de razonamiento, que además sirve a unos intereses diferentes que aquellos que impulsan la actividad investigadora (Kemmis, 1996). Hiebert, Gallimore y Stigler (2002) apuntan que se caracteriza por su concreción y contextualización, en contraposición con la generalización y la independencia contextual que caracteriza al otro. Surge del cuestionamiento sobre su experiencia cotidiana, sobre la problemática común a la que deben hacer frente todos los días. A este respecto, Contreras (2013) matiza que se trata de un saber que está ligado al vivir y que nace, precisamente, de preguntarse por el sentido de aquello que se ha vivido. Asimismo, está integrado y no se organiza según tipos sino según el problema que se está intentando resolver. Y, en definitiva, aunque es difícilmente generalizable, puede ser muy útil para entender contextos particulares (Cochran-Smyth y Lyttle, 2002).

Vemos cómo, a partir de este momento, comienza a gestarse la idea de que hay dos tipos de discurso en el terreno pedagógico. Uno práctico, vinculado a la acción y a los contextos particulares donde los docentes desarrollan sus prácticas, elaborado por los maestros, y otro discurso propio de la investigación, confeccionado según los estándares positivistas y de carácter, por tanto, más técnico y abstracto (Fenstermacher, 1994). Las diferencias entre ambos tipo de conocimiento no solo se situarían en el plano de la procedencia y la forma de construir dicho conocimiento, sino también en su función y su utilidad.

A pesar de las discrepancias entre estas dos perspectivas, la realidad es que ambas representan las dos caras de una misma realidad: la creencia de que existen dos tipos de conocimiento, uno de tipo teórico y uno de tipo práctico. El problema es que al aceptar la existencia de esta dicotomía mantenemos la hegemonía de la universidad como generadora de conocimiento formal sobre la enseñanza, las desconexiones entre la ciencia básica y la aplicada y, finalmente, entre teoría y práctica. Estas concepciones dualistas dan lugar a perpetuar, como apuntan Cochran-Smith y Lytle (1999), las divisiones que mantienen a los docentes "en su lugar" y a que el conocimiento de los maestros nunca haya sido considerado como un conocimiento profesional de igual validez que el producido desde la academia. Por esta razón, son muchos los autores que muestran su desacuerdo con esta concepción dualista de la teoría y la práctica. Para Zeichner y Liston (1993), no existen distintos tipos de conocimiento, unos teóricos y otros prácticos, sino diferentes tipos de intereses entre los investigadores y los docentes. Es cierto que los intereses de los investigadores se dirigen a la producción y difusión, mientras que los de los maestros están más preocupados en satisfacer determinados requerimientos de la práctica. Pero no puede pensarse en producción y utilización del conocimiento como si fuesen dos asuntos independientes y desvinculados. Korthagen (2010), por su parte, apunta que las diferencias que las investigaciones han encontrado en cuanto a las naturalezas del conocimiento responden a un sesgo muy característico de las investigaciones más académicas, que siempre tienden a analizar el problema desde la "perspectiva del extraño". Para este autor, cualquier conocimiento, para que se materialice en aprendizaje, debe emerger de las acciones en relación con los otros, es decir, debe brotar de la experiencia. La teoría académica es, sencillamente, una abstracción de segundo orden que, al igual que el conocimiento considerado práctico, está construida sobre el sentido común y una sensibilidad cultural determinada.

Todo esto nos invita a considerar la necesidad de plantear un nuevo paradigma de conocimiento que abogue por otra manera de comprender las relaciones entre teoría y práctica en una forma más dialéctica y simétrica. Reconocemos en el modelo de José María Rozada (2007), conocido como "Pequeña Pedagogía", algunos argumentos relevantes que nos permiten imaginar otras formas de relación entre teoría y práctica y, en consecuencia, entre universidad y escuela. Sus razonamientos se dirigen a plantear una lógica diferente a la hora de pensar en esas relaciones que, en lugar de producirse entre teoría y práctica, o institución universitaria y escolar, para él hacen referencia a las desarrolladas "entre el cerebro y las manos de un mismo sujeto: el profesor" (Rozada, 2007, p. 49).

Este autor plantea contemplar un tipo de conocimiento desarrollado por la institución universitaria mucho más orientado y comprometido con la práctica, que asume que los aportes teóricos no siempre suministran saberes clarificadores. En contrapartida, el conocimiento de la universidad que él reconoce está representado por un conjunto de principios generales que aportan referencias útiles para orientar (que no prescribir) las actividades de la práctica y que el autor denomina a *teoría de segundo orden*.

Siguiendo con sus planteamientos, propone también el reconocimiento de una *práctica de segundo orden,* entendida como problemas que se piensan dentro y fuera de la práctica para

actuar en el aula, por una parte, pero por otra también buscando la ilustración, es decir, con una clara orientación intelectual. Es un tipo de práctica que no niega el aula con toda su complejidad, pero sí implica un distanciamiento que permite tomar conciencia de determinados asuntos de la práctica con cierta perspectiva crítica.

Entre estos dos planos de teoría y práctica, Rozada sitúa el desarrollo de la "Pequeña Pedagogía" del profesor, que se favorece a través del estudio continuo, la reflexión y la acción. En su construcción, el docente cultiva determinados saberes producidos en la universidad, bajo las consideraciones que enmarcan a lo que Rozada denomina *teoría de segundo orden*, a la vez que interpreta su práctica una actividad con un grado de racionalización que trasciende al sentido común.

Precisamente en este marco de comprensión del conocimiento del docente enmarcamos una formación de carácter reflexivo, que ayude a tender puentes entre la teoría y la práctica y comience a impulsar en el estudiantado el desarrollo de su "Pequeña Pedagogía".

3. 5. Elementos para el análisis de los procesos reflexivos

Hasta ahora hemos examinado los planteamientos básicos que el movimiento de la práctica reflexiva ofrece para animar la puesta en marcha de iniciativas de formación inicial que faciliten la reflexión en sus diferentes ángulos. En este apartado queremos seguir profundizando en la conceptualización de la reflexión y vamos a centrarnos, de manera más concreta, en algunos modelos que nos permiten analizar la calidad de los procesos reflexivos en función de una serie de componentes. Estos modelos, como apunta Rodrigues (2013), delimitan niveles, características y alcances de los procesos de reflexión. A continuación, presentamos algunos de ellos.

En relación con los tres paradigmas de la reflexión que hemos reconocido, Van Manen (1977) establece tres niveles de reflexión en los maestros que pueden fusionarse entre sí en el decurso de sus procesos reflexivos y que se corresponden, según Brubacher et al. (2000) con el crecimiento del maestro desde principiante hasta experto o docente guía:

Nivel técnico	Hace referencia a la aplicación técnica de ciertos conocimientos y habilidades en el aula. La reflexión se ocupa de la eficiencia y la eficacia de los medios (estrategias didácticas) para lograr ciertos fines curriculares, que no están abiertos a la crítica o a la modificación.
Nivel práctico	Reflexión sobre los significados y presupuestos que subyacen a la práctica del maestro. También sobre los objetivos educativos y las consecuencias de determinadas acciones educativas (estrategias didácticas, currículum…).

Nivel crítico	Incorpora criterios morales y éticos a la reflexión al análisis de la actividad educativa (¿es justa y respetuosa con las personas?). Adicionalmente, la reflexión crítica localiza cualquier análisis de la práctica personal dentro del contexto social, histórico y político en el que se circunscribe.

Tabla 3. Niveles de reflexividad según Van Manen (1977).

Puede suponerse que las reflexiones vinculadas a un nivel técnico tienden a ser superficiales mientras las que sitúan en el extremo crítico implican un grado de profundidad y análisis mucho mayor.

Otro marco de análisis similar es el utilizado por Wallace y Louden (2000) quienes, adaptando la *teoría de los intereses de conocimiento* de Habermas, reconocen cuatro intereses de reflexión que pueden ser descritos como: técnico, personal, solucionador de problemas y crítico. La aportación frente al enfoque de Van Manen es el nivel personal, que implica la conexión de la experiencia profesional de los docentes o la experiencia de los alumnos en sus prácticas con las comprensiones de la propia vida y los intereses personales asociados a ella.

También en base a la jerarquía establecida por Van Manen, Barbara Larrivee (2008) construye una herramienta de evaluación para establecer el nivel de reflexión que realizan los aspirantes a maestros o los docentes ya practicantes. La finalidad de dicho instrumento es ofrecer información acerca del tipo de reflexión que se está desarrollando y sugerir algunas claves para potenciar, en los participantes, reflexiones de orden superior. Los niveles resultantes y sus correspondientes definiciones son los siguientes:

Pre-reflexión	Los docentes reaccionan ante las situaciones de manera automática y rutinaria. La respuesta del docente es reactiva, sin análisis previo y situando fuera de él mismo cualquier responsabilidad sobre la situación. Sus creencias y concepciones sobre la enseñanza son generalizadas y no se fundamentan con la evidencia de la experiencia, la teoría o la investigación.
Reflexión superficial	El maestro se centra en las estrategias y métodos usados para alcanzar los objetivos. Las decisiones en este nivel se basan en la eficiencia. Las creencias y concepciones sobre la enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia, pero no con la teoría o investigación.
Reflexión pedagógica	En este nivel el profesor analiza el impacto de las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y la forma de mejorar las experiencias de aprendizaje. El objetivo del profesor es la continua mejora de la práctica y llegar a todos los estudiantes. Las creencias y concepciones sobre la enseñanza se apoyan en pruebas de la experiencia, de la teoría y de la investigación.

Reflexión crítica	El docente analiza las implicaciones morales y éticas de sus prácticas con los estudiantes y está preocupado por la promoción de los ideales democráticos. Entiende que no se pueden separar las prácticas de enseñanza de la realidad social y política, y por eso prestan especial atención al contexto en el que éstas se desarrollan. Asimismo, se esfuerza por ser consciente de las consecuencias de sus acciones.

Tabla 4. Niveles de reflexión, según Larrivee (2008).

Respecto a los modelos anteriores, Larrivee incorpora un nivel pre-reflexivo para referirse a aquellos docentes que no cuentan con un nivel mínimo de reflexión. Los modos de actuar guiados por la rutina y el sentido común se corresponden con este nivel.

Hatton y Smith (1995), por su parte, relacionan los momentos reflexivos definidos por Schön con los diferentes niveles de reflexividad esbozados por Van Manen:

Racionalidad técnica	Técnica: analiza el uso de habilidades y actuaciones que se han emprendido o emprenderán, en función de lo que postula la investigación: preocupación por los medios, la eficacia, etc.
Reflexión en la acción	Descriptiva: analiza las actuaciones pedagógicas y razona sobre las decisiones que se han tomado, buscando desarrollar "la mejor práctica" posible. Dialógica: explora formas alternativas para resolver problemas en una situación profesional (puede realizarse solo o con los otros). Crítica: analiza los efectos de nuestras acciones sobre los demás, teniendo en cuentas los condicionamientos sociales, políticos y culturales en los que se inscribe el trabajo del docente y la enseñanza.
Reflexión sobre la acción	Contextualización de los diferentes puntos de vista dibujados en cualquiera de las posibilidades anteriores y aplicación a situaciones como en realidad están teniendo lugar.

Tabla 5. Adaptación de los niveles de reflexión según Hatton y Smith (1995).

Estos autores consideran que la reflexión en la acción es el tipo más exigente de reflexión sobre la práctica, pues aglutina la capacidad de aplicar, por separado o en combinación, tipos cualitativamente distintivos de reflexión (es decir, técnica, descriptiva, dialógica, o crítica) a una situación en desarrollo. Vemos cómo, para ellos, el docente es capaz de pensar conscientemente sobre una situación, comprenderla y esbozar diferentes estrategias de acción, utilizando múltiples puntos de vista, mientras la acción está sucediendo. La reflexión sobre la acción implicaría la aplicación de los diferentes tipos de reflexión, según convenga, a una situación que está comenzando a suceder. Enfatizan, de nuevo, la naturaleza proactiva de la reflexión sobre la acción. Esta escala de reflexión se elaboró a raíz de una investigación que realizaron con algunos estudiantes de magisterio donde descubrieron que la mayoría se situaba en un nivel de reflexión descriptiva, siendo un

grupo muy pequeño el que alcanzó un nivel de reflexión crítica. Observaron, también, que muchos estudiantes comenzaban con reflexiones de tipo descriptivo y con el tiempo eran capaces de avanzar hasta una reflexión más dialógica, dando razones y alternativas a las situaciones pedagógicas que se hallaban viviendo.

Por su parte, Davis (2006) entiende que no toda la reflexión es "productiva". Para medir el grado de productividad o improductividad de los procesos reflexivos, propone una escala de análisis que utiliza dos indicadores de evaluación:

- Nivel de integración: hace referencia al grado en que el aspirante a maestro o el docente vinculan diferentes ideas sobre la enseñanza y construye un repertorio de conceptos relacionados. Distingue, asimismo, cuatro temáticas pedagógicas fundamentales sobre las que pueden generarse ideas y desarrollarse asociaciones: alumnos y aprendizaje, contenido de la materia, evaluación y procesos de enseñanza.

- Nivel de análisis: cuando una reflexión es analítica está alejada de la mera descripción de sucesos. Algunas dimensiones que indican que ha existido análisis a la hora de reflexionar son las siguientes: razonar el porqué de las decisiones, acompañar de evidencias las afirmaciones, generar alternativas, cuestionar supuestos que se dan por sentado, identificar los resultados de las propias decisiones sobre la enseñanza y evaluar (en lugar de limitarse a juzgar) la propia práctica.

A pesar de que Davis se desmarca de manera explícita de la propuesta realizada por Van Manen, considera que los aspirantes a docentes pueden reflexionar de manera crítica sobre cualquiera de los cuatro aspectos señalados como esenciales de la enseñanza, examinando las implicaciones éticas de sus decisiones. Además, parece que realizar conexiones entre distintas dimensiones de la docencia constituye un movimiento necesario para hacerse consciente de lo que importa en la enseñanza y para comprometerse con una docencia vinculada con principios morales y éticos.

En un plano más cognitivo encontramos la teoría del aprendizaje transformador de Jack Mezirow (2000), para el que el aprendizaje consiste en:

> […] el proceso mediante el cual transformamos nuestros marcos de referencia (esquemas establecidos, hábitos mentales, estructuras de significado) para hacerlos más inclusivos, abiertos, reflexivos y emocionalmente capaces de cambiar. Estos marcos son mejores puesto que son más propensos a generar creencias y opiniones que resultarán más ciertas y justificadas a la hora de guiar la acción (p. 8).

La experiencia y la reflexión son aspectos centrales en su teoría. Para que exista reflexividad, Mezirow considera que debe producirse una transformación significativa de nuestros marcos de referencia o esquemas de funcionamiento, siguiendo una serie de fases o niveles de reflexión hasta conseguir integrar las nuevas perspectivas en el modo habitual que tiene la persona de operar:

Niveles de reflexión según Mezirow
1. Autoevaluación: presunciones, creencias, etc.
2. Reflexividad afectiva: examen de las emociones implicadas
3. Reconocimiento de otras formas de actuación y exploración de nuevos roles
4. Planteamiento de un plan de acción
5. Adquisición de conocimientos y habilidades
6. Desarrollo de lo planificado
7. Autoanálisis de los nuevos roles

Tabla 6. Niveles de reflexión según Mezirow.

La última fase de este proceso es una integración en el modo de funcionar habitual basada en la nueva perspectiva transformada. Sin embargo, Mezirow advierte de que no todos los aprendizajes son trasformadores y no todos los estudiantes van a transitar por los diferentes niveles de reflexión.

Finalmente, nos interesa ofrecer una clasificación ligada a la reflexividad discursiva, donde el nivel de justificación y discusión en los argumentos esbozados permite trazar cierta jerarquía de reflexión. Para ello, utilizamos la clasificación de Viciana, Delgado y del Villar (1997):

1) Tipología descriptiva: declaraciones de profesores donde solo existe una descripción o narración de hechos o ideas. No hay discusión bajo esa descripción: no aparecen interpretaciones, valoraciones, ni críticas.

2) Tipología Explicativa: donde las declaraciones del hablante están elevadas a un nivel de reflexión superior que la mera descripción de un hecho. En ella se valoran, se justifican, se explican o se interpretan los hechos.

3) Tipología Propositiva: las declaraciones identificadas en esta tipología de reflexión son propuestas de actuación inmediatas o futuras ante la situación identificada.

Los diferentes modelos para clasificar y jerarquizar las reflexiones que hemos presentado constituyen solo una pequeña muestra de los muchos que podemos encontrar en la literatura, aunque del estudio bibliográfico realizado podemos determinar que todos guardan un grado de semejanza alto entre sí. Estos modelos, con sus diferentes puntos de vista, nos permiten iniciar un proceso de análisis y evaluación del nivel y calidad de las reflexiones realizadas por los estudiantes de magisterio, de manera que podamos determinar cuáles de ellas conducen a cierto desarrollo profesional y cuáles otras, en cambio, solo conducen a conclusiones sesgadas o auto-confirmatorias. Rodrigues (2013)

señala que la principal utilidad de las diferentes escalas es la de identificar elementos ausentes en las reflexiones y proponer estrategias que ayuden a considerarlos. Además, del análisis de estos niveles obtendremos importantes conclusiones a la hora de valorar la eficacia de los instrumentos de reflexión utilizados en las propuestas de formación reflexiva.

Sin embargo, debemos asumir que sigue existiendo todavía una falta de consenso grande acerca del significado del término reflexión que, como vemos, incorpora una gama diversa de puntos de vista y conceptos (Lambe, 2011). En este sentido, a pesar de las muchas investigaciones que desarrollan medios para medir los niveles de reflexión, parece sensato tener en cuenta de que no puede ser nunca una ciencia exacta y que, por tanto, cualquier intento por medir dichos procesos reflexivos no va a estar exento de cierta controversia e imprecisión.

3. 5. 1. Consideraciones finales: la naturaleza de las reflexiones de los alumnos de magisterio y sus consecuencias para la formación inicial

Es importante subrayar que ningún docente o estudiante va a desarrollar tipos puros de reflexión, ni la transición entre uno y otro nivel será, en todos los casos, lineal. Además, el tipo de reflexiones que se realicen va a modificarse a lo largo de la trayectoria formativa y profesional del maestro. La reflexión en y para la práctica 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 (Brubacher et al., 2000).

En consecuencia, en el marco de la formación inicial es importante que tengamos en cuenta que tenemos frente a nosotros a muchos estudiantes que han comenzado la carrera en educación demandando una ortodoxia y prescripciones con las que abordar su práctica, una búsqueda de certidumbres muy difícilmente alcanzable en un campo profesional tan complejo e incierto como es 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 (Rodríguez, 2005). En este momento, los intereses de los estudiantes que se preparan para enseñar se caracterizan, generalmente, por una preocupación por el dominio de las rutinas del aula y por resolver problemas cotidianos de clase (Calderhead, 1989; Lambe, 2011; Mule, 2006). 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.

Estas consideraciones tienen repercusiones importantes a la hora de pensar en propuestas reflexivas en el marco de la formación inicial de docentes. La enseñanza reflexiva no puede introducirse en todas las etapas y ámbitos de la formación de los maestros, ni tampoco puede pretenderse que desarrollen siempre reflexiones de orden superior situadas en los niveles más altos de las escalas de reflexividad. Cualquier programa de formación de

profesores debe contemplar la enseñanza de una serie de rutinas y habilidades más técnicas, ya que precisamente son estas rutinas las que conforman la base para la futura práctica y reflexión de los docentes (Atkinson, 2000). 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 para poder transitar, posteriormente, hacia las siguientes etapas de reflexión y de crecimiento profesional.

> Si la reflexión y la demanda para la creatividad y la resolución de problemas se introducen en una fase inicial inadecuada, el resultado podría desembocar en una baja confianza en los estudiantes y, por consiguiente, en un bajo nivel de aprendizaje. Es decir, ya que los profesores noveles están preocupados fundamentalmente por 'lo que tienen que hacer', serán incapaces de desarrollar cualquier innovación significativa dirigida a mejorar la actuación en el aula (Akbari, 2007, p. 200).

Por ello, el objetivo de nuestra propuesta de practicum es conformar un modelo de reflexión que puedan seguir utilizando como vehículo de desarrollo profesional, dirigido a que los estudiantes se hagan cada vez más conscientes de sí mismos como profesionales y del entorno en el que llevan a cabo su práctica. Sin embargo, el tránsito por las distintas esferas de reflexión tiene un ritmo y consideramos que, aunque el formador debe iluminar algunos contenidos de reflexión que son indispensables, son los alumnos quienes deben transitar voluntariamente y con plena consciencia por los mismos una vez estén preparados para hacerlo.

3. 6. Componentes vertebradores de nuestra propuesta de practicum reflexivo

El análisis de los diferentes conceptos, tradiciones y planteamientos acerca de la práctica reflexiva y del conocimiento docente que hemos abordado hasta ahora nos permite sintetizar algunas conclusiones fundamentales acerca de la formación reflexiva de docentes que han vertebrado la propuesta de practicum que es objeto de este trabajo.

3. 6. 1. La importancia de la biografía de los profesores en el desarrollo de sus prácticas docentes

Tal y como ponen de relieve los enfoques biográficos y narrativos que hemos visitado, el aspirante a docente no entra a la escuela de magisterio como *tabula rasa*. Posee, sin embargo, un sinfín de creencias implícitas muy poderosas sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje y sobre la condición de profesor y de alumno que se han ido construyendo biográficamente a lo largo de su proceso de escolarización y que van a determinar, en gran medida, sus actuaciones pedagógicas (Brookfield, 1998; Bullough, 2000; Kelchtermans, 2009; Knowles, 2004). Dichas creencias rara vez son reconocidas y muchas veces divergen o son abiertamente opuestas a aquellas otras teorías explícitas y reconocidas.

Por ello, podemos afirmar que "el proceso para convertirse en profesor comienza, en consecuencia, mucho antes de que el neófito empiece la carrera de formación del profesorado" (Bullough, 2000; p. 102) y la familiaridad que el alumno de magisterio tiene con la enseñanza se configura, a la vez, como bendición y maldición a la hora de convertirse en profesor: por una parte otorga a los estudiantes una confianza en su habilidad para enseñar pero, por otra, les impide considerar otras perspectivas y apreciar la complejidad y la incertidumbre que se esconden tras cada situación educativa.

Consideramos, entonces, que conocer y reflexionar sobre las biografías de los estudiantes de magisterio es fundamental para comprender cómo interpretan y afrontan en sus prácticas la tarea docente (Clandinin y Connelly, 2000; Ciuffetelli Parker et al., 2011). Sin embargo, en la formación universitaria de docentes adolecemos de programas excesivamente normativos y despegados de los contextos, las experiencias y conocimientos personales de nuestros alumnos. Por todo ello, un primer elemento vertebrador de nuestra propuesta de practicum hace referencia a la necesidad de articular formas y medios de formación inicial de maestros que rastreen y tengan en cuenta las biografías de los futuros docentes e impulsen un tipo de aprendizaje que les implique subjetivamente y no se desvincule de lo que han vivido (Contreras, 2010).

3. 6. 2. El impacto de los factores sociopolíticos en el trabajo de los docentes

Cualquier intento de formación de profesionales reflexivos ha de contemplar la naturaleza socio-política de la educación. Es indiscutible que ésta está impregnada de cuestiones y dilemas de carácter moral que nos empujan a todos los ciudadanos y, especialmente, a aquellos con algún vínculo directo con el mundo educativo, a hacer frente a una ineludible necesidad:

> […] defender las escuelas como instituciones esenciales para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica y también para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académica con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos (Giroux, 2001, p. 61).

De esta suerte, Korthagen (2011) reclama que las tensiones y el abordaje de ciertas cuestiones controvertidas y dilemáticas son inevitables y deseables en la formación inicial de maestros. En consecuencia, la reflexión biográfica vinculada al ámbito personal es sólo uno de los primeros pasos de la reflexión pues, si solo promovemos la reflexión sobre la experiencia subjetiva del docente sin conectarla con el substrato social y político podemos desembocar en una visión políticamente "naive" de los procesos educativos, que termina llevando a dejar las cosas como están (Bolívar y Domingo, 2006). Por esta razón, además de una indagación introspectiva, biográfica, también consideramos necesario potenciar una reflexión e investigación hacia afuera que analice y considere otros aspectos coyunturales extrínsecos al sujeto.

3. 6. 3. La reflexión como práctica colaborativa

En nuestra propuesta de practicum ponemos también de relieve la necesidad de huir de interpretaciones de una práctica reflexiva como acción individual que se desarrolla

aisladamente (Brockbank y McGill, 2002; Gelfuso y Dennis, 2014). Si únicamente utilizamos nuestros propios marcos de percepción para hacernos conscientes de nuestras creencias y pensamientos, corremos el riesgo de convertir el proceso reflexivo en un proceso auto-confirmatorio en el que la reflexión se transforma en un escudo contra las influencias externas y un instrumento para la validación de nuestra "voz interior" (Brookfield, 1998; Fendler, 2003; Loughran, 2002).

Consiguientemente, otro de los pilares en los que se sustenta este proyecto es la oportunidad de desarrollar esos procesos de reflexión de manera conjunta con otros compañeros que puedan ayudarnos a comprender las situaciones desde otros marcos de interpretación y a buscar nuevas alternativas y soluciones. En primer lugar, porque a través de la conversación y reflexión conjunta, los docentes hacen más visible su conocimiento tácito o teorías implícitas sobre la enseñanza (Clark y Peterson, 1986) y se cuestionan supuestos aceptados de la práctica. De manera similar, Cochran-Smith y Lyttle (2002) señalan que en las comunidades de aprendizaje la reflexión dialógica permite hacer visibles y accesibles los fenómenos del día a día, las normas, las prácticas de enseñanza y aprendizaje y las formas de trabajo bajo las cuales distintos profesores, estudiantes, administradores y familias se comprender mutuamente. En otras palabras, posibilita descubrir las relaciones entre los casos más concretos y vinculados a la práctica diaria y las cuestiones y constructos más generales.

Además, la reflexión compartida resulta especialmente rica en un contexto educativo cuyas exigencias y requerimientos resultan muy abrumadores para ser enfrentados de manera individual. Aún más, el sentirse no solo responsable de uno mismo sino también del grupo promueve un compromiso mucho mayor que si esta tarea se realizara en solitario (Rodgers, 2002).

Finalmente, la reflexión compartida tiene un "importante valor estratégico para crear las condiciones que permitan el cambio institucional y social" (Zeichner, 1993, p. 8). Cuestionar el statu quo puede ser difícil y arriesgado y es fundamental, por tanto, promover procesos de reflexión compartida con los otros que permitan aunar fuerzas y esfuerzos dirigidos hacia cambio (Brockbank y McGill, 2002; Larrivee, 2000).

3. 6. 4. La indagación sobre la propia práctica como catalizador de los procesos reflexivos

La enseñanza reflexiva está fuertemente vinculada con una enseñanza orientada a la investigación, que también se plantea en términos colaborativos (Buschor y Kamm, 2015). De este modo, en la literatura reciente acerca de la formación inicial de docentes hacia formas más reflexivas, encontramos numerosas propuestas e investigaciones que sitúan al estudiante como investigador de su práctica y de su proceso formativo. Gran parte de las mismas, además, localizan las indagaciones del estudiantado en el periodo de practicum. En sus diferentes versiones (investigación-acción, investigación de docentes, auto-indagación, investigación narrativas, etc.), estas propuestas emergen del convencimiento de que las capacidades reflexivas del docente pueden estimularse a través del estudio o indagación

continua sobre la propia práctica (Lambe, 2011), una indagación que se presenta como sistemática, intencional y colaborativa (Cochran-Smith y Lytle, 2002).

En nuestra propuesta tenemos en cuenta estas consideraciones e invitamos a los alumnos a formular una pregunta de investigación conectada con un asunto problemático o relevante de la práctica, a recoger información a través de diferentes técnicas y a analizar dicha información para tratar dar respuesta a la pregunta formulada. La intención última sería, tal y como afirman Cochran-Smith, Barnatt, Friedman y Pine (2009) "ayudar a los candidatos a maestros a convertirse en profesionales que son aprendices de por vida y que plantean preguntas e investigan acerca sus prácticas a lo largo de su carrera profesional" (p. 17).

De este modo, entendemos que la indagación deliberada, sistemática y colaborativa sobre las prácticas educativas se configura como un potente mecanismo para favorecer que los candidatos a docentes reflexionen sobre su práctica como docentes, se planteen preguntas acerca de las prácticas y culturas escolares, repiensen el currículum y los métodos de enseñanza y comiencen a embarcarse en el proceso abierto de aprendizaje que supone convertirse en un docente investigador de su propia práctica (Brubacher et al., 2000; Cochran-Smith et al., 2009).

3. 6. 5. Una formación participativa que promueve la agencia de los estudiantes

Finalmente, queremos señalar que este proyecto de formación y de investigación se reconoce también en algunas propuestas del denominado movimiento de voz del alumnado (Bragg, 2007; Fielding y Bragg, 2003; Susinos, 2009). Defendemos la necesidad de que los procesos formativos sean diseñados de forma que permitan una mayor participación del alumnado, que les sitúen como agentes activos y responsables de sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje. En nuestro caso, este interés por dar voz y protagonismo a los estudiantes está presente durante todo el proyecto que, como veremos, se articula en torno a los problemas o preocupaciones pedagógicas que ellos mismos proponen. Igualmente, todo el desarrollo de la indagación personal y colectiva que se lleva a cabo sobre dicho núcleo de interés está dirigida por cada alumno en particular. La labor del formador de docentes consiste, en este nuevo marco de formación, en ofrecer una orientación y acompañamiento constante en los procesos reflexivos e investigadores (Korthagen, 2011).

Nuestro trabajo, por tanto, revaloriza la voz de los estudiantes y sus experiencias como saber necesario en los procesos de formación siempre que este ejercicio de escucha por parte de los supervisores sea sincero y no superficial o demagógico (Calvo y Susinos, 2010). Por su parte, el trabajo del tutor o supervisor universitario se transforma consecuentemente y adopta una posición más horizontal, de forma que se puede afirmar que el practicum planteado como un proceso de indagación colaborativo es un ejemplo en acción de lo que lo que Fielding (2012) ha denominado colegialidad radical, que plantea un nuevo modelo de relaciones entre profesores y alumnos.

3. 7. Algunas investigaciones actuales en torno al practicum y a la práctica reflexiva

Como acabamos de ver, contamos con un cuerpo consolidado de investigación dedicado a conceptualizar la práctica reflexiva. En consecuencia, la necesidad, en estos últimos años, se halla en construir un repertorio de prácticas para enseñar a reflexionar (Jay y Johnson, 2002). En la literatura reciente encontramos algunas iniciativas novedosas que incorporan, de diferentes maneras, los componentes esenciales que hemos ido señalando para el desarrollo de practicum basados en un enfoque de aprendizaje reflexivo. Finalizamos este marco teórico revisando algunos de estos estudios, procedentes tanto del contexto internacional como del español, que han servido de guía y orientación para el diseño y desarrollo de nuestra propuesta de formación.

En primer lugar, decíamos que, bajo un enfoque de práctica reflexiva, viene siendo habitual, especialmente en el entorno norteamericano, incluir en los programas de practicum algunas aproximaciones a la investigación por parte del estudiantado. Veremos cómo, en esta coyuntura internacional, la investigación sobre este campo es prolífica y se dirige, fundamentalmente, a explorar sus consecuencias y beneficios con respecto al aprendizaje de los alumnos:

- Dentro de esta línea de investigación, destacamos el estudio de Price (2001) sobre el practicum desarrollado en un curso de máster para futuros profesores en la Universidad de Maryland, en el estado de Washington, que se articula a través de estrategias de investigación-acción. El objetivo del curso es promover la reflexión y el aprendizaje sobre el alumnado de la escuela, sobre el conocimiento pedagógico ya constituido y sobre algunas cuestiones relacionadas con la democracia y la justicia social. Estrategias como la discusión entre alumnos y el supervisor universitario y el diario personal fueron algunas herramientas de reflexión utilizadas durante el proceso. Del análisis exhaustivo de los proyectos de investigación-acción desarrollados por tres estudiantes del curso, Price (2001) concluye que esta modalidad formativa permite concientizar a los alumnos sobre sus creencias y supuestos sobre la enseñanza, así como modificar y enriquecer dichas ideas y prácticas. Finalmente, una investigación-acción orientada por principios democráticos favorece el desarrollo de algunos compromisos con una enseñanza más justa y equitativa.

- En la misma línea, Schulz y Mandzuk (2005) encontraron que algunos beneficios de favorecer procesos de indagación en el practicum de su Facultad de Educación, en Canadá, se relacionaban con un mejor aprendizaje que permitía vincular los conocimientos teóricos y prácticos del estudiante de magisterio y también con la mejora de su actuación en el aula. Para ello, realizaron diferentes grupos de discusión, durante un período de 3 años, en los que participaron 17 candidatos a maestros. Su investigación también evidenció la necesidad de que el supervisor universitario y el tutor de la escuela apoyaran su proceso de indagación y orientaran con cierta continuidad algunos aspectos prácticos que implica la aplicación de la

investigación dentro del aula. Generar espacios de relación y coordinación entre los mentores del contexto universitario y el escolar se configuraba como una pieza fundamental para este fin.

- Por su parte, Nguyen (2009) examina una modelo de practicum, desarrollado en la Universidad de California, basado en la investigación compartida entre los estudiantes de magisterio, los tutores de escuela y los supervisores universitarios. Esta indagación conjunta sobre diferentes temas de la práctica se desarrolla a través de seminarios, donde cada participante se interroga sobre sus propias creencias y perspectivas, así como las de los otros. Al igual que las dos investigaciones anteriores, este estudio pone de manifiesto cómo el proceso reflexivo e indagatorio ayudó a cuestionar y a mejorar sus conocimientos, sus prácticas y, finalmente, sus relaciones. Además, esta experiencia de indagación conjunta permite también reflexionar sobre quién posee el conocimiento y cómo dicho conocimiento es compartido, en coherencia con el enfoque de comunidades locales de indagación sugerido por Cochran-Smith y Lytle (1999). Finalmente, el estudio, de corte cualitativo, revela que este tipo de investigación compartida con el tutor de escuela permite revalorizar su potencial como agente de cambio escolar.

- Finalmente, destacamos las investigaciones de Jackie Lambe (2011), de la Universidad de Londres, de Rees, Pardo y Parker (2012), y de Henderson, Bellis, Cerovac y Lancaster (2013), de la Universidad de Monash, en Melbourne, cuyos descubrimientos apuntan en la misma dirección que los de las investigaciones anteriores: integrar experiencias de indagación en el practicum constituye un instrumento muy potente para incitar los estudiantes a la reflexión, a reestructurar sus creencias y asunciones y a favorecer la toma de decisiones basadas en el análisis de los datos recogidos en clase.

Otras investigaciones se interesan por descubrir algunas dificultades de poner en marcha proyectos de indagación durante el practicum. Así, la investigación de Marit Ulvik (2014), desarrollada en la Universidad de Noruega, revela que las constricciones temporales en un espacio formativo en el que tienen que desarrollar muy diferentes roles (son alumnos, maestros e "investigadores" de su propia práctica al mismo tiempo) se perfilan como una limitación fundamental. Esta falta de tiempo y el exceso de tareas impiden, en ocasiones, dedicar espacios a revisar las acciones pasadas. Por otro lado, este estudio evidenció también una tendencia a desarrollar investigaciones de carácter muy académico, orientadas a ampliar el conocimiento general sobre un determinado campo, en lugar de a aprender sobre un área particular y problemática de su propia práctica.

En nuestro país, por el contrario, la integración de experiencias de indagación en el practicum es más reciente y los estudios que encontramos en la literatura van más dirigidos a la descripción y el análisis de dichas innovaciones que a explorar los efectos una vez se han llevado a cabo. Por citar algunos ejemplos, destacamos el trabajo desarrollado en el último lustro en la Escuela de Magisterio de la Universidad de Alcalá de Henares, que ha promovido una metodología reflexiva en el practicum cimentada en la observación y en la posterior indagación (Criado et al., 2009). Por su parte, en la Universidad de Palencia,

Boronat y Ruiz (2011) proponen unas "prácticas orientadas a la investigación en el aula, al aprendizaje cooperativo, y el portfolios, como estrategia que permite al estudiante realizar un seguimiento de su propio aprendizaje e integra la formación de su personal proceso formativo" (p. 134), y combinan, para ello, espacios de reflexión individual y colaborativa, ésta última desarrollada a partir de seminarios. Finalmente, Vázquez y Jiménez (2013) desarrollan un modelo de innovación en el practicum del Máster de Educación Secundaria, que integra al futuro profesor dentro de un grupo de investigación-acción que ya existe en el centro escolar. En su estudio, demuestran la virtualidad de integrar al alumnado en innovaciones ya existentes en la escuela para configurar su pensamiento y buena parte de su praxis posterior.

Por otra parte, orquestar un practicum reflexivo a partir de propuestas colaborativas y dialógicas se alza como una tendencia de valor ampliamente consolidada en los programas de formación práctica de muchas facultades de educación, tanto en España como en el extranjero, si bien son muchos y variados los formatos de colaboración que se proponen:

- Una estrategia tradicionalmente utilizada son los seminarios grupales de reflexión, que normalmente tienen lugar entre un grupo de alumnos y el tutor de la universidad. En su investigación, Vilá y Aneas (2013) constatan el valor de esta herramienta para promover el diálogo y el análisis compartido, plantear alternativas de actuación y desarrollar el aprendizaje sobre diferentes situaciones pedagógicas. Una aportación interesante es la que realizan Harford y MacRuairc (2008) en la Universidad de Dublín, donde utilizan grabaciones de algunas sesiones impartidas por los alumnos en prácticas para ser analizadas en los seminarios de reflexión junto con el tutor.

- En otra sección de este apartado teórico, señalamos que también comienzan a proliferar los estudios que investigan el valor de emparejar al estudiantado a la hora de realizar sus prácticas en las escuelas. En esta dirección, Ana Rodríguez Marcos y su equipo de investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid exploran las posibilidades del "coaching reflexivo" entre iguales: por un lado, implica la observación mutua de la enseñanza que cada alumno imparte en el aula, seguida de un feedback interactivo entre ambos y, por otro, el desarrollo de diversas reuniones entre distintas parejas de estudiantes y su supervisor universitario para analizar conjuntamente problemas y dilemas que se les han ido planteando durante el practicum (Rodríguez et al., 2011). A nivel internacional encontramos iniciativas similares, como la de Huber y Roth en Alemania, denominada "proyecto tándem" (Huber, 2013), o la que analiza el estudio de Sorensen (2014), desarrollada en Inglaterra.

  Estas investigaciones demuestran la virtualidad de este tipo de prácticas para reinterpretar situaciones pedagógicas y promover aprendizajes, gracias al apoyo constante y a los feedback e intercambios que se desarrollan de manera continua durante el proceso.

- Por último, el estudio del papel de las TIC para promover la interacción reflexiva entre los estudiantes de practicum es una línea de investigación que ha tomado un gran auge, fundamentalmente en los últimos cinco años.

  En el ámbito español, destacamos las investigaciones de Tirado, Hernando y Aguaded (2011) y Andreu i Barrachina (2011), que analizan las posibilidades que ofrecen diferentes plataformas virtuales, como la WebCT o el Campus Virtual, para reflexionar cooperativamente sobre la práctica. Además de los beneficios respecto al aprendizaje, ambas investigaciones atestan el valor de dichas plataformas para ofrecer soporte y acompañamiento emocional entre iguales. En esta dirección, el trabajo de Iglesias, Lozano y Martínez (2013) investiga sobre el valor de las redes sociales (Google+, Facebook, Hi5 y Bebo, entre otras) para este propósito de colaboración virtual.

  En el contexto internacional encontramos líneas de investigación similares. En Norteamerica, Kumar, Kenney y Buraphadeja (2012), analizan el uso del feedback online entre pares como estrategia de reflexión colaborativa. Por su parte, Collin y Karsenti (2012), de la Universidad de Quebec, se preocupan por investigar sobre el papel de la interacción online como soporte para la práctica reflexiva de los aspirantes a docentes. Los resultados alcanzados en su trabajo sugieren la menor relevancia de la interacción online para este fin con respecto a la que ostenta el tutor de prácticas o los seminarios de colaboración, aunque no por ello reviste poco valor. Estos resultados van en línea con los obtenidos por White (2007) en su investigación, donde constata que un feedback realizado cara a cara, conciso, positivo y centrado en las preocupaciones concretas de los estudiantes es el más relevante a la hora de orientar sus reflexiones durante el practicum. En Turquía, Yuksel (2013) estudia las posibilidades de la red social Facebook para generar procesos reflexivos compartidos durante el practicum. Finalmente, el estudio desarrollado por Allaire (2015), también en Canadá, demuestra la influencia que las reflexiones realizadas colaborativamente en la red por los estudiantes tienen a la hora de intervenir en su aula de prácticas.

Finalmente, vamos a aludir a una última línea de investigación, con una trayectoria más dilatada en el tiempo, que surge a partir del apogeo de las iniciativas de formación sustentadas en modelos de práctica reflexiva. Son numerosos los autores que, ante la proliferación de dichas iniciativas hace algunos años, se afanan en analizar, mesurar y categorizar el tipo de reflexiones que dichas experiencias promocionan (la mayoría utilizan, para este fin, escalas de análisis y de evaluación de la reflexión ya generadas por otros autores), así como a explorar las temáticas que se convierten en foco de reflexión por parte de los estudiantes. A continuación, destacamos algunos particularmente interesantes para nuestro estudio:

- En su investigación con estudio de caso sobre el uso de la investigación por parte de los estudiantes en un programa de practicum, llevada a cabo en los Estados Unidos, Lucy Mule (2006) analiza diferentes niveles de reflexión desarrollados por los cinco alumnos participantes a partir de la escala de análisis descrita por Wallace

y Louden (2000). Los resultados de su estudio revelan una mayoría de reflexiones que se sitúan en un nivel personal y de resolución de problemas, siendo pocos los estudiantes que expresan un interés en un área más crítica.

- Cochran-Smith, Barnatt, Friedman y Pine (2009), también en Norteamérica, investigan sobre el tipo de intereses que los alumnos de magisterio manifiestan cuando desarrollan investigaciones en el seno de sus prácticas. Concluyen que la instrucción eficaz de los contenidos instrumentales se plantea como uno de los principales focos de atención. Sin embargo, hay otras temáticas relacionadas con cuestiones sociales y emocionales, como la toma de decisiones, la interacción social y la participación, sobre las que también se interesan los estudiantes. Además, parece que los alumnos cuyos procesos reflexivos fueron más eficaces plantearon sus proyectos de indagación a raíz de las tensiones vivenciadas en la clase, pero también integraron en sus planteamientos su experiencia, creencias y teorías subjetivas dentro de un marco conceptual.

- En España, la investigación de Boronat y Ruiz (2011) ilumina algunos de los tópicos de reflexión preferidos por los estudiantes de su programa de practicum, que destacan por su heterogeneidad:

  - Conductas de los niños y niñas: relaciones de interacción-comunicación; discriminación de carácter sexual, social, cultural; trabajo escolar; aspectos y reacciones personales, etc.

  - Reflexiones sobre sí mismos, como profesor en prácticas: responsabilidad docente, forma de ser, actitudes, metodología utilizada…

  - Consideraciones sobre el profesorado de aula.

  - Aspectos funcionales y organizativos del aula: ocupación de espacios, distribución de tiempo, utilización de recursos….

  - Participación de las familias y ambiente familiar.

- En último lugar, destacamos las investigaciones de Halim, Buang y Mohd (2011) y de Portillo y Cano (2015), que analizan los procesos reflexivos desarrollados por los alumnos en diferentes momentos de un programa de practicum reflexivo. En ambas investigaciones se constata cómo los alumnos evolucionan desde planteamientos de carácter descriptivo hacia procesos reflexivos más complejos: se preguntan sobre el porqué de determinadas situaciones, integran relaciones entre diferentes experiencias y conocimientos pedagógicos y, en general, interpretan la práctica pedagógica desde posturas más racionales.

Vemos que, actualmente, el número de estudios sobre el practicum es destacado. En resumen, podemos decir que todas las investigaciones e innovaciones que hemos señalado arrojan aportaciones valiosas a la hora de configurar propuestas de practicum que caminen

hacia modelos reflexivos consistentes, pero también fácilmente realizables, tomando en cuenta los aspectos estructurales que caracteriza a los actuales estudios de Grado de Magisterio de la universidad española.

Investigaciones	Estrategias	Finalidad
Indagación reflexiva	Discusión entre alumnos Diario Investigación-acción en los centros de prácticas, junto con los tutores de escuela	Promover la articulación de teoría y práctica Explicitar creencias y supuestos sobre la enseñanza Reestructurar los conocimientos Modificar los roles tradicionales hacia formatos más horizontales
Reflexión colaborativa	Seminarios de reflexión Emparejamiento entre iguales Utilización de las TIC	Ofrecer feedback Promover análisis compartidos Reinterpretar situaciones pedagógicas desde otros marcos Acompañar emocionalmente al alumnado en su reflexión y aprendizaje
Niveles de reflexión y temáticas recurrentes	Escalas de medición	Comprender los mecanismos de reflexión y orientar la configuración de programas formativos

Tabla 7. Líneas de investigación actuales sobre practicum reflexivo.

Capítulo 3.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

El interés de este capítulo no es otro que el de encuadrar este trabajo metodológicamente. La elección de un enfoque de investigación no es cuestión baladí e implica tomar una serie de decisiones que trascienden el nivel técnico para afincarse en un plano ideológico y también moral. La elección metodológica, al menos en ciencias sociales, no puede relegarse únicamente a una cuestión de elección de métodos, "no podemos concebir unas técnicas metodológicas desmarcadas de orientaciones teóricas e ideológicas que puedan servirles de aval" (Goetz y LeCompte, 1998, p. 15), e implica posicionarse, lo reconozcamos o no, por una manera de comprender los procesos sociales y también de generar conocimiento. De esta manera, consideramos que la postura que debemos adoptar como investigadores en el campo educativo para tratar de estudiar la vida humana y responder a las cuestiones e intereses que fundamentan este trabajo solo puede alcanzarse adoptando un enfoque cualitativo de investigación (Denzin y Lincoln, 2012).

Sin embargo, abordar este apartado sin hacer alusión a la investigación cuantitativa nos resulta sumamente difícil. Son muchos los autores y textos que hemos consultado y estudiado para tratar de conferir una base metodológica sólida a este trabajo y prácticamente todos ellos han hecho referencia, con mayor o menor insistencia, al tipo de investigación que parece configurarse como la antítesis de esta que nos ocupa: la investigación cuantitativa. Para Goetz y LeCompte (1998) la tradición positivista, preocupada por el descubrimiento de leyes y regularidades en las ciencias naturales, ha monopolizado durante mucho tiempo los diseños y métodos de investigación utilizados en ciencias sociales y también en educación. De esta manera, durante un tiempo los científicos sociales han pretendido comprender y "solucionar" realidades sociales mediante la lógica experimental y todavía hoy se puede acusar "la tensión entre las concepciones del método científico modeladas a partir de prácticas de ciencias naturales, por una parte, y las ideas acerca del hecho diferencial del mundo social y de las implicaciones que conlleva cómo debe ser estudiado, por otra" (Hammersley y Atkinson, 2009, p. 16). El conflicto entre metodología cuantitativa y cualitativa sigue teniendo vigencia en nuestros días y, desde luego, sería falaz omitir el hecho de que el surgimiento y el desarrollo de esta última ha tenido sentido gracias a la insatisfacción con unos métodos y formas de hacer que han sido tradicionalmente utilizados por la investigación cuantitativa.

A pesar de esta ligazón incuestionable, no querríamos simplificar la cuestión y autoafirmarnos en la investigación cualitativa por contraposición a la cuantitativa (Tójar, 2006), pues justificar su uso frente a otros posibles no haría otra cosa que deslegitimarla como entidad suficiente. Tal y como señalan Denzin y Lincoln (2008), "la investigación

cualitativa es un campo de investigación por derecho propio" (p.3) y, por esta razón, en este escrito trataremos de definir la investigación cualitativa en sus propios términos y por la relevancia que ésta tiene para nuestro objeto específico de estudio (Simons, 2011), tratando de huir de un listado de ventajas o desventajas en comparación a otros enfoques.

Para ello, comenzaremos señalando que el término de investigación cualitativa es más polisémico de lo que a primera vista puede parecer y ofrecer una definición más o menos precisa pasa por reconocer que este enfoque de investigación ha significado cosas distintas en diferentes momentos históricos (Denzin y Licoln, 2012). De esta manera, dentro de los enfoques cualitativos confluyen una gran cantidad de tradiciones y métodos diferentes: etnografía, fenomenología, hermenéutica, estudio de caso, etc. A pesar de la complejidad de términos, conceptos y asunciones que rodean a la investigación cualitativa, sí puede ofrecerse una definición general y común a las diferentes tradiciones cualitativas.

En primer lugar, podemos resaltar que este tipo de investigación es, ante todo, contextual y expresa un fuerte reconocimiento de la subjetividad de los participantes: se plantea estudiar las cosas en sus escenarios naturales y trata de interpretar los fenómenos en función de lo que significan para los sujetos implicados (Rapley, 2014). De esta manera, el sentido de la investigación cualitativa comienza por el reconocimiento de las circunstancias particulares en las que se realizan las vidas y comportamientos de los individuos que van a ser investigados, así como la interpretación que dichos actores sociales construyen sobre sus acciones y la situación general en la que se encuentran (Goetz y LeCompte, 1998). Bajo el paraguas de estas concepciones no cabe realizar predicciones causales o plantear leyes generales con una finalidad uniformadora, y mucho menos pensar en un individuo "neutro" que puede aislarse del entorno en el que vive y de las relaciones que establece dentro de su mundo social, pues el interés de la investigación cualitativa reside en buscar y comprender los acontecimientos en toda su complejidad (Stake, 1998). Por ello, Tójar (2006) utiliza el término humanista para referirse a la investigación cualitativa: "se ocupa del ser humano desde la perspectiva del ser humano" (p. 145). Acercarnos a la realidad educativa desde un enfoque cualitativo implica, entonces, interesarnos por descubrir lo que acontece en las aulas y en los espacios educativos, desde la perspectiva de sus protagonistas.

A continuación, presentamos algunos de esos rasgos comunes que caracterizan a cualquier aproximación cualitativa, síntesis del trabajo de algunos autores representativos en la materia (Flick, 2009; Taylor y Bodgan, 1987; Tójar, 2006):

- Idoneidad de métodos y de teorías: el factor determinante a la hora de decidir utilizar investigación cualitativa debe ser, como hemos señalado, nuestro objeto de estudio. De acuerdo con esto, la mayoría de fenómenos sociales no pueden ser investigados en función de un modelo de relación causa-efecto: los objetos sociales son complejos y no pueden ser estudiados aisladamente. De ahí la necesidad de diseñar métodos abiertos que respeten la complejidad del fenómeno y puedan representarlo en su globalidad dentro de su contexto. Los diseños cualitativos se configuran como una buena manera de respetar dicha complejidad.

- Perspectiva holística: el investigador no trata de reducir a las personas, los escenarios y los grupos a una sola variable. La realidad es considerada como un todo, teniendo en cuenta que el comportamiento humano es complejo y está inscrito en un contexto.

- Perspectivas de sus participantes y su diversidad: el interés de la investigación cualitativa se halla en estudiar la variedad de perspectivas que entraña un solo fenómeno de estudio y los diferentes significados sociales que se relacionan con el mismo. La realidad no es vivida de la misma manera por los diferentes sujetos y asegurar un diseño metodológico que sea capaz de representar la amalgama de puntos de vista es una de las preocupaciones fundamentales que caracterizan a la investigación cualitativa: considerar la diversidad de significados que implica cualquier proceso social y educativo será una de las claves para el cambio y la mejora en educación.

- Reflexividad del investigador y de la investigación: no podemos seguir pensando en la figura de un investigador neutro. Cuando, como investigadores, decidimos desarrollar un proyecto de investigación, independientemente del rol que decidamos adoptar, pasamos automáticamente a formar parte del mundo social que estudiamos. Somos también sujetos que construimos significados y, por eso, es esencial que desarrollemos una autoconciencia con respecto a cómo nuestro bagaje y nuestras actuaciones van a afectar a la investigación. Así, en este estudio hemos tratado de que las reflexiones e interpretaciones sobre nuestras acciones y observaciones en el campo hayan formado parte también de los datos que se han documentado.

- Los métodos cualitativos son humanistas: influyen, irremediablemente, en el modo en el que vemos a los participantes de la investigación. Si reducimos los actos y las palabras de las personas a ecuaciones estadísticas perdemos el elemento humano de la vida social. Los métodos cualitativos, como la entrevista, observación participante, diarios o notas de campo permiten acercarnos a lo individual y conocer al otro, cómo vive o experimenta una determinada realidad. En palabras de Taylor y Bodgan (1987):

> Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad. Aprendemos sobre conceptos tales como la belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques de investigación (p. 19).

- Enfoque complejo de producción del conocimiento: las posturas cualitativas valoran el conocimiento cotidiano y experiencial, y no solo el producido por expertos. Entienden que el conocimiento es una realidad provisional que depende del contexto y del momento histórico y que va a construirse y reformularse de manera dinámica. Este valor de provisionalidad y dependencia contextual no quiere decir, sin embargo, que el conocimiento se construya de manera irreflexiva. Al contrario, hablamos de un conocimiento racional que se produce de forma

intencional y sistemática a partir de la reflexión compartida entre investigadores y participantes. No obstante, los enfoques cualitativos asumen que no todos los acontecimientos pueden aprehenderse mediante el análisis racional: hay también conocimientos que son tácitos, al igual que lo son las personas y realidades que van a constituirse como objeto de estudio.

- Compromiso ético con la mejora: este es, quizá, uno de los apartados más importantes a tener en cuenta cuando nos decidimos por la utilización de una metodología cualitativa. La finalidad última de esta perspectiva de investigación no debería relegarse a producir un conocimiento estanco sin una utilidad más allá de dicha producción, sino enfocarse hacia una práctica comprometida con las demandas socioeducativas y con la mejora de las circunstancias personales y sociales de las personas participantes en la investigación. La investigación cualitativa, o al menos la versión con la que este trabajo se identifica, está inextricablemente comprometida con la mejora y el cambio social.

1. 1. El estudio de caso evaluativo

A propósito de los diferentes enfoques cualitativos señalados, este proyecto de tesis se enmarca dentro del estudio de caso evaluativo. A diferencia de muchos autores que consideran el estudio de caso como una técnica o estrategia más de recogida de datos, Helen Simons (2011) sugiere valorarlo como enfoque, en tanto en cuanto tiene una intención de investigación y un propósito metodológico de mayor amplitud. La concepción que mantenemos en esta investigación sobre el estudio de caso huye de aquellos modelos amparados bajo el paradigma positivista y trata de configurarse como una alternativa que incluye las perspectivas de los participantes, que está atenta al proceso y a la interpretación de los sucesos dentro de sus propios contextos concretos.

El estudio de caso podría definirse, entonces, como el estudio de lo particular, lo singular, lo exclusivo. Cuando, como científicos sociales, decidimos utilizar el estudio de caso en nuestras investigaciones, estamos expresando una disposición por comprender la naturaleza distintiva del caso particular, así como lo que tiene en común con otros casos, utilizándolo con un sincero interés por aprender cómo funcionan las personas en sus actividades ordinarias y sus contextos y con una voluntad de dejar a un lado muchas presunciones mientras aprendemos (Simons, 2011; Stake, 1998).

El caso puede ser una persona, un aula, una institución, una política, un sistema o, como es nuestro caso, un programa. Ubicamos esta tesis dentro del estudio de caso cualitativo y nos interesamos por saber y comprender el caso mediante el análisis y la interpretación de cómo sienten, piensan y actúan las personas. 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 en esta tesis es, ante todo, discernir el valor del programa de

formación pero, como hemos señalado, esto solo puede hacerse incluyendo las formas en que las personas o grupos de interés valoran el caso. Además, a la hora de plantearnos si el enfoque de estudio de caso es el más adecuado para desarrollar esta investigación, consideramos las palabras de Yin (1994) cuando señala que los estudios de caso serán "la estrategia preferida cuando se planteen las preguntas de 'cómo' y 'por qué', cuando el investigador tenga poco control sobre los sucesos, y cuando la atención se centre en un fenómeno actual en un contexto real" (p.1). En definitiva, este tipo de estudio de casos valora las diferentes perspectivas de los participantes, la observación en circunstancias que se producen de forma natural y la interpretación en contexto (Simons, 2011).

De algún modo, este enfoque que utilizamos se asemeja a la evaluación de programas desde un modelo humanístico (Castillo y Gento, 1995), en el sentido de que en nuestro estudio tratamos valorar la propuesta a partir del análisis de sus diferentes componentes y también de la evaluación que realizan los participantes. Además, se trata de una evaluación holística y exhaustiva con la que pretendemos comprender los resultados del proceso formativo, pero también las dificultades experimentadas por los participantes, los puntos débiles del programa, las dinámicas relacionales generadas o los cambios e impactos que se suscitan.

Finalmente, el estudio de caso evaluativo que planteamos parte de la necesidad de un cambio en las relaciones de poder dentro de la investigación, pasando a tomar también en cuenta las perspectivas de los participantes y considerando su derecho y su responsabilidad en la toma de decisiones en los contextos de la política y la práctica. Por eso, los métodos cualitativos que hemos decidido utilizar en este estudio y que abordaremos con posterioridad han tratado de documentar las opiniones de los participantes, integrar a estos en el proceso y representar sus diferentes intereses y valores. Además, tenemos en cuenta las palabras de Helen Simons (2011) cuando sugiere que los informes generados a partir del estudio han de estar compuestos de observaciones naturalistas y datos obtenidos en entrevistas y deben estar escritos en el lenguaje de los participantes, de manera que permitan acceder a unas conclusiones que otros puedan reconocer y utilizar de base para la acción informada. "El estudio de caso evaluativo se convierte así en un proceso de indagación sistemática y crítica del fenómeno que se haya escogido y de generación de conocimientos que se sumen a los que ya son públicos sobre el tema en cuestión" (Simons, 2011, p. 39).

Destacamos, para concluir, algunas de las ventajas de la utilización del estudio de caso (Simons, 2011):

- Permite estudiar de forma exhaustiva la experiencia y la complejidad de los programas y las políticas.

- Puede documentar múltiples perspectivas, analizar puntos de vista opuestos.

- Es flexible y no depende del tiempo ni está limitado por el método. Se puede realizar en pocos días, meses o durante varios años.

- El estudio de caso tiene la virtualidad de implicar a los participantes en el proceso de investigación.

La entrevista, la observación y el análisis de documentos son los tres métodos cualitativos que se suelen emplear en la investigación con estudio de caso para facilitar el análisis exhaustivo y la comprensión, estrategias que trataremos de describir a lo largo de este capítulo.

2. PROCESO DE INVESTIGACIÓN: DISEÑO Y DESARROLLO

Los procesos de investigación cualitativa se caracterizan por su flexibilidad, tanto en el diseño como en el desarrollo. Teniendo en cuenta que su objeto de estudio es la vida humana, con su carácter complejo e impredecible, solo es posible contemplar un diseño de investigación que se configure a partir de métodos abiertos y dinámicos que permitan considerar dicha complejidad. Dicho de otro modo, frente a un diseño lineal y cerrado, propio de los enfoques metodológicos positivistas, en el caso de la investigación cualitativa éste permanece abierto a los distintos cambios y necesidades que van a surgir durante el transcurso de la investigación (Flick, 2009). Este trabajo de tesis, por tanto, ha partido de un diseño circular y emergente que ha estado marcado por una constante toma de decisiones. A pesar de contar con una propuesta de investigación inicial, hemos debido reconsiderar y readaptar de manera continua el proceso de investigación y sus distintas fases a las circunstancias que han configurado nuestro objeto de estudio, manteniendo una actitud de reflexión y revisión permanentemente sobre los pasos y determinaciones que se han ido tomando durante el proceso (Goetz y LeCompte, 1988; Flick, 2009). El resultado de esta circularidad es que las diferentes partes de la investigación mantienen una relación de interdependencia e interactividad constante, de manera que las modificaciones que durante la investigación realizamos sobre algún elemento o fase del estudio conducen también a modificaciones sobre las demás (Colás, 1998).

2. 1. Propósito y preguntas de investigación

El propósito y preguntas de investigación de este estudio no se han planteado, intencionadamente, de una manera definitiva, tomando en cuenta la circularidad y el carácter emergente que, como acabamos de señalar, caracterizan a la investigación cualitativa. Hemos querido, por el contrario, ser precavidos y formular un propósito y preguntas lo suficientemente amplios que nos permitan, naturalmente, guiar la investigación y delimitar un camino pero que, por otra parte, no nos impidan seguir abriendo interrogantes y descubrir cuestiones que posiblemente no hayamos sido capaces de considerar en nuestros planteamientos iniciales. Tomando esto en cuenta, el propósito de nuestro estudio es el siguiente:

> *Diseñar, implementar y evaluar una propuesta de formación práctica (practicum) en la titulación de maestro sustentada en un modelo de formación reflexiva y colaborativa*

A partir de este propósito general y, en cierto modo, impreciso, nos planteamos una serie de preguntas de investigación más concretas que van a guiar nuestro estudio. Atendiendo al carácter emergente, a medida que la investigación ha ido madurando algunas de estas preguntas se han ido reformulando, mientras a otras es posible que ya no nos haya interesado dar respuesta, o no con la intensidad que en un inicio nos planteamos.

Preguntas de investigación
– ¿Cómo son las experiencias de formación inicial y practicum previas al desarrollo de esta propuesta que han vivido las participantes?
– ¿Qué tipo de relación existe entre las biografías personales y escolares de las estudiantes y su manera de interpretar determinados asuntos pedagógicos?
– ¿Qué contenidos pedagógicos interesan y/o preocupan prioritariamente a las estudiantes participantes?
– ¿Cómo son las reflexiones (estrategias de reflexión, nivel de profundidad, contenido…) que las estudiantes realizan habitualmente sobre su práctica?
– ¿Existen conexiones entre las preocupaciones o intereses pedagógicos de las distintas participantes?
– ¿De qué manera potenciar espacios de diálogo estructurados (espacios de "reflexión colaborativa") favorece el desarrollo de procesos reflexivos de las participantes?
– ¿En qué medida la indagación sistemática sobre los asuntos pedagógicos de interés favorece el desarrollo de procesos reflexivos y de aprendizaje de las participantes?
– ¿En qué medida la combinación de las diferentes estrategias de reflexión utilizadas promueven el desarrollo de procesos reflexivos y de aprendizaje de las participantes?
– ¿Cómo se ha desarrollado la propuesta formativa en este contexto concreto de implementación?
– ¿Cuál ha sido la dinámica de trabajo?
– ¿Qué impacto ha tenido esta propuesta de formación en las diferentes participantes?
– ¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles de la propuesta, así como los ámbitos en los que introducir mejoras?
– ¿Qué aprendizajes han realizado las participantes al finalizar el programa de formación?

Cuadro 4. Preguntas de investigación

2. 2. Elección de los participantes que configuran nuestro caso de estudio

Una de las fases cruciales en investigación cualitativa es la de identificar a las personas susceptibles de participar en la investigación. En el caso de esta tesis, esta elección de los participantes se ha desarrollado por medio de una elección de casos[14] intencional (o no

[14] Nótese que hemos procurado evitar la palabra muestreo o muestra, por remitirnos dichos términos a un tipo de investigación que persigue resultados representativos y, por lo tanto, susceptibles de ser generalizados, objetivo que de ninguna manera persigue la investigación cualitativa y/o el estudio de caso. Tomo esta idea de las reflexiones que un compañero (Santiago Rosano) realiza en su tesis doctoral, recientemente defendida.

probabilístico, no pendiente del azar) basado en criterios a la que Colás (1998) se refiere de la siguiente manera: "su intencionalidad es teórica, es decir, ampliar el abanico y rango de los datos tanto como sea posible, a fin de poder obtener la máxima información de las múltiples realidades que pueden ser descubiertas. Su objeto es generar una teoría adecuada a las condiciones y valores locales" (p. 251-252). Se trata, en definitiva, de seleccionar a personas que previsiblemente puedan desempeñar un papel "clave" en el programa formativo que queremos desarrollar, y lo hacemos en función de criterios como son las posibilidades de acceso, la disponibilidad de los participantes o los objetivos de la investigación. Así, los criterios específicos de selección de participantes en este trabajo han sido los siguientes: en primer lugar, la participación en esta iniciativa formativa alternativa al practicum habitual desarrollado en la Facultad de Educación de Cantabria ha sido presentada, en todo momento, como opcional, contando el alumnado seleccionado con total libertad para aceptar o rehusar participar en dicha propuesta; por otra parte, uno de los principales acicates de la investigación en cuanto a la selección del alumnado participante ha tenido que ver con el interés manifiesto de comprobar cómo la propuesta formativa de practicum que desarrollamos tiene sentido en cualquiera de las especialidades y menciones que actualmente se configuran como opciones en la titulación de magisterio. El desarrollo de profesionales reflexivos que piensan acerca de su trabajo y las condiciones donde éste se desarrolla y buscan constantemente maneras de mejorar no está subordinado a ningún nivel educativo concreto, ni tampoco a ninguna especialidad. Aunque sí hemos restringido la selección de los participantes a los alumnos de cuarto curso, por permitirnos la disposición de su periodo de prácticas (cuatro meses seguidos, de febrero a mayo) una mayor continuidad y facilidad a la hora de desarrollar nuestra iniciativa formativa; la facilidad de acceso a determinados grupos de estudiantes se ha configurado también como otro criterio que ha condicionado nuestra selección; destacar, finalmente, que ante nuestro interés expreso de configurar una propuesta sostenible y potencialmente replicable[15] por otros docentes en años próximos, y también de desplegar todas las posibilidades de un "equipo" de reflexión, siempre fue nuestro interés reunir a un grupo de alumnos relativamente pequeño, coincidiendo con el número de alumnos en prácticas que normalmente supervisan los docentes de la Universidad de Cantabria (5-6 alumnos).

Criterios de selección	
Estudiantes en la Universidad de Cantabria	**Accesibilidad**
Cursando el último año de la titulación de maestro (4º curso)	
De diferentes especialidades y menciones	

[15] Entendemos que ningún programa de formación puede reproducirse de manera idéntica, pues siempre deben existir variaciones en función de las particularidades de contexto y de las características, necesidades e intereses de los participantes. Sin embargo, sí creemos que, con las consecuentes adaptaciones, esta propuesta de formación práctica puede adoptarse en sus elementos esenciales.

Número de alumnos (5-6) adecuado para conformar un grupo de reflexión colaborativa	

Tabla 8. Criterios de selección se los participantes.

Esta pretensión de representar las diferentes especialidades que conviven dentro de la Facultad de Educación se ha tornado evidente en la selección, para participar en este proyecto, de cinco alumnas, dos de ellas de la especialidad de Educación Primaria, desarrollando la mención de Atención a la diversidad, y otras tres de Educación Infantil, que no están adscritas a ninguna mención. Con afán de completar la información, y advirtiendo de que esto no se ha constituido como criterio alguno para nuestra selección de participantes (aunque sí ha tenido trascendencia para el posterior desarrollo de la propuesta, como más adelante mostraremos), resaltar que las alumnas de Primaria han desarrollado las prácticas en un mismo centro, de titularidad pública, y las de Educación Infantil en otro de titularidad concertada, que además constituye una sociedad cooperativa. En la siguiente tabla se muestra a las alumnas participantes:

Participantes	Curso y especialidad Magisterio	Centro de Prácticas	Curso de prácticas
Patricia	4º Ed. Infantil	Concertado-Cooperativa	3 años. E. Infantil
Laura	4º Ed. Infantil	Concertado-Cooperativa	4 años. E. Infantil
María	4º Ed. Infantil	Concertado-Cooperativa	5 años. E. Infantil
Cristina	4º Ed. Primaria (mención de Atención a la Diversidad)	Público	6º Primaria
Elena	4º Ed. Primaria (mención de Atención a la Diversidad)	Público	2º Primaria

Tabla 9. Resumen de las alumnas participantes.

2. 3. La elección de un rol en la investigación

La cuestión de la definición de un rol en la investigadora ha sido un aspecto sustancial en este estudio. El doble perfil investigador/formador que la autora de esta tesis ha debido adoptar ha ocasionado una tensión permanente, impulsando a mantener una atención continua respecto al papel desempeñado dentro del campo. Adler y Adler (1987) señalan que en el contexto social podemos atisbar dos tipos de realidades: aquella que se presenta a los de fuera y otra reservada únicamente para los de dentro. Este doble perfil adoptado nos ha permitido transitar de manera constante entre esas dos perspectivas o tipos de acercamiento a una misma realidad: la del insider, o el formador que forma parte clave del

programa de enseñanza y de la microcultura[16] generada por el grupo, y la del outsider o el investigador que trata de observarse a sí mismo y al proceso desde afuera, estableciendo cierta distancia con respecto al fenómeno de estudio y con el otro rol desarrollado dentro del campo. Podemos decir, por tanto, que ha existido una constante fluctuación desde la perspectiva del outsider o extraño hasta la del insider, o de alguien de dentro. Este doble perfil nos ha permitido acceder a los significados de los participantes con mayor profundidad aunque, por otra parte, también nos ha obligado a estar en alerta constante ante los peligros de mantener una perspectiva demasiado apegada a la microcultura de la que la investigadora ha formado parte.

Por otra parte, este doble perfil ha obligado a la investigadora a enfrentarse a un dilema. A pesar de ser una cuestión que se hizo explícita desde las primeras reuniones y fue aceptado por las estudiantes sin disensión, ha supuesto un inevitable conflicto interno el hecho de tener que evaluar el trabajo de unas alumnas que, además, han sido las participantes de la tesis que nos ocupa: han sido nuestras colaboradas y las personas que han posibilitado que este trabajo salga adelante.

2. 4. Fases de la investigación

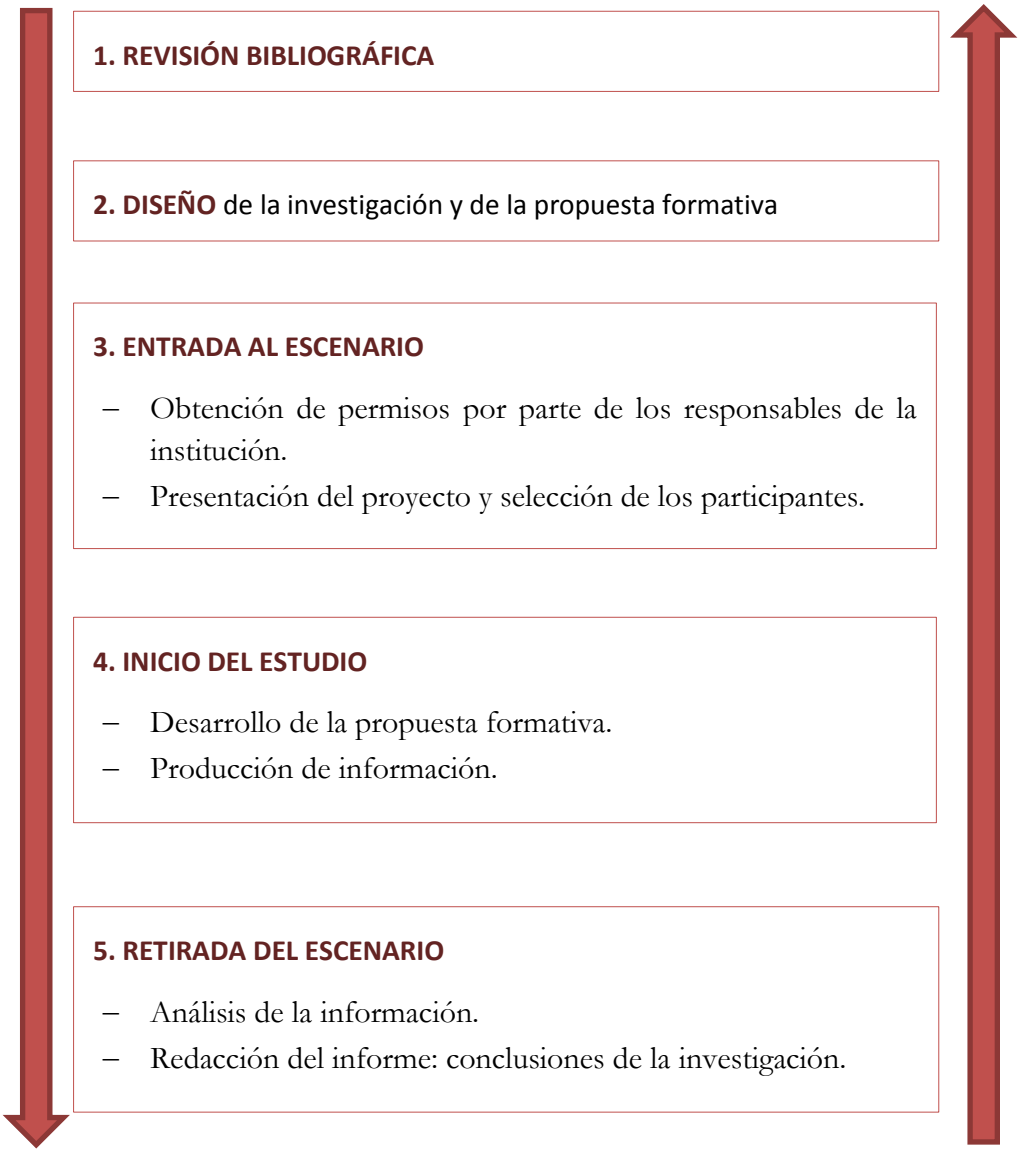
La circularidad del proceso de investigación al que hemos hecho referencia no significa que no podamos definir una serie de fases que, de manera general, van a orientar cualquier proceso de investigación cualitativa. Tójar (2006) define cuatro momentos metodológicos que caracterizan al proceso de investigación cualitativa:

- Formulación: es la etapa caracterizada por las reflexiones iniciales sobre el tema y las posibles preguntas de investigación. Durante esta fase se repasará la bibliografía existente, nos documentaremos sobre el contexto y se irán tomando decisiones respecto a la selección de las unidades de investigación.
- Diseño: en esa segunda fase se formalizan las reflexiones que se han desarrollado en la fase de formulación. Comienzan a tomarse las primeras decisiones y se elabora un plan flexible sobre "cómo se pretende abordar la investigación, a quién o a qué colectivo se dirige y la manera prevista inicialmente de comenzar a construir el conocimiento acerca de la realidad humana objeto de estudio" (Sandoval, 1996, citado en Tójar, 2006, p. 190)
- Gestión: es la fase más genuina de la investigación. En ella comienzan la negociación y el acceso a los escenarios de investigación, se realiza el trabajo de campo, se analizan los datos y se redactan los primeros informes.
- Cierre: comienza cuando se toma la decisión de empezar a sistematizar el proceso y los resultados de la investigación. El cierre final tiene lugar cuando se abandona el trabajo de campo y se elabora la memoria final habiendo ya incluido las modificaciones producidas a raíz de la negociación con los protagonistas.

[16] Consideramos que, a lo largo del proceso, tanto las alumnas como la propia investigadora hemos ido desarrollando una serie de hábitos, patrones de relación, normas, valores e, incluso, conocimientos que nos han permitido configurar unas señas de identidad que nos han definido como grupo.

Este esquema general permite ilustrar el caparazón que habitualmente estructura las investigaciones de cariz cualitativo, sin olvidar que dichas fases se caracterizan por una flexibilidad que nos apremia a reconsiderar continuamente nuestras decisiones en cada una de las etapas de la investigación. Así, es habitual que mientras nos ocupamos de los resultados, sigamos consultando la bibliografía y refinando nuestros referentes teóricos. O que el diseño siga replanteándose momentos previos a abandonar el campo. Hammersley y Atkinson (2009) consideran que esta reformulación constante es fruto del desarrollo no apriorístico de las investigaciones cualitativas que, a diferencia de las cuantitativas, tratan de desarrollar teorías a partir de los datos de campo. En este sentido, coincidimos con Flick (2009) en la importancia de que, como investigadores, tratemos de liberarnos de posibles prejuicios y conocimientos teóricos en el momento de introducirnos en el campo, manteniendo una "atención flotante" que nos permita descubrir fenómenos y relaciones que, en un principio, pudieran no caber dentro de nuestras presuposiciones.

En el siguiente cuadro presentamos las distintas fases que han articulado esta investigación:



Cuadro 5. Fases de la investigación.

2. 4. 1. Revisión bibliográfica y diseño de la investigación

Como puede observarse en el cuadro, el diseño de la investigación que nos ocupa se orquesta en un total de cinco fases. Comenzamos a plantear la investigación en 2013, año que dedicamos a la revisión de la literatura y al diseño de la investigación: fue en este momento cuando planteamos los propósitos del estudio y cuando confeccionamos una propuesta formativa acorde con los referentes teóricos que, a nuestro juicio, iban perfilándose como esenciales en un programa de formación práctica para los alumnos de magisterio. A pesar de que este fue un primer año de lectura intensiva, la revisión de la bibliografía ha sido una constante durante todo el estudio: ha encauzado de manera continua el proceso de investigación y, por otro lado, se ha reorientado en función de las necesidades e intereses emergentes que han ido surgiendo en los distintos momentos del estudio.

El trabajo de campo se ha desarrollado durante el curso académico 2013/2014, concretamente entre los meses de diciembre, cuando tuvo lugar la entrada al escenario, y junio, cuando abandonamos el campo. El proceso de desarrollo de la propuesta formativa es, entonces, paralelo al de producción de información, que también se entremezcla con el de análisis. Este proceso ha significado el uso de diferentes instrumentos formativos y de recogida de información, que describiremos con más detalle a lo largo de este capítulo.

2. 4. 2. Entrada al escenario

El proceso de entrada es una de las etapas más complejas y delicadas en una investigación, pues de ella depende un buen comienzo en el campo o, por el contrario, transitar por un camino lleno de obstáculos (Tójar, 2006). Nosotros hemos contado con la ventaja de pertenecer a la institución en la que hemos desarrollado nuestro estudio, por lo que no hemos tenido grandes impedimentos para negociar dicha entrada y contar con el favor de la institución. De esta manera, en el mes de septiembre de 2013 contactamos con el Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria, así como con el Vicedecano de prácticas, de quienes obtuvimos los permisos necesarios para poner en marcha nuestra investigación y programa formativo.

Sin embargo, acceder al campo va mucho más allá de obtener una serie de permisos por parte de los responsables de la institución. La tarea más importante es aquella que tiene que ver con establecer una relación de trabajo estrecha con los protagonistas de la realidad social que pretendemos investigar. Un buen acceso al escenario pasa, entonces, por argumentar razonadamente los motivos de la investigación e intentar conectar, en la medida de lo posible, con los intereses y expectativas de la institución y, muy especialmente, de los participantes implicados (Simons, 2011; Tójar, 2006). Tomando estas observaciones en consideración, en el mes de diciembre convocamos a un grupo de alumnos de 4º curso (6 chicas y un chico) que cumplían el perfil requerido a una reunión en la que se explicitan los propósitos de la investigación, las técnicas de producción de información que serán utilizadas y las características generales de la propuesta formativa (tareas, tiempos, evaluación) en la que se les está proponiendo participar. Se les asegura, asimismo, la confidencialidad del proceso. En esta reunión se insiste en la importancia de que dediquen unos días a pensar en la propuesta y a sopesar todas sus implicaciones, por lo que en ningún momento se exige una respuesta inmediata. Así es cómo, de las siete personas a las que se citó, seis personas acudieron y cinco aceptaron formar parte de la investigación y ser las alumnas de la propuesta formativa. Algunas motivaciones que las estudiantes expresan a la hora de aceptar participar tuvieron que ver con el interés por desarrollar un practicum diferente al de años anteriores y en el que, como manifiestan en esa primera reunión, sienten que no aprenden o reflexionan sobre los temas que les interesan y con la profundidad que les gustaría. Por otra parte, la oportunidad de contribuir a constituir, con su participación en la investigación, un tipo de practicum más acorde con sus intereses parece haberse configurado como otro aliciente que les ha animado a participar. Asimismo, todas hacen manifiesto su interés en conocer cómo se desarrolla un proyecto de investigación y revelan cierto entusiasmo por convertirse en participantes de una tesis doctoral.

De este modo, una vez obtenido el consentimiento informado de los sujetos para participar en la investigación y en la propuesta formativa, este grupo de alumnas conforman junto con su tutora (Ángela Saiz) el *grupo de reflexión colaborativa* que constituye el instrumento formativo nuclear de esta propuesta que ahora describiremos.

Como hemos señalado, el proceso de producción de la información es paralelo al desarrollo de la propuesta de practicum. Tanto es así que las herramientas formativas de la propuesta han sido también herramientas o técnicas de producción de la información. Esta investigación, por tanto, se ha desarrollado en la titulación de Maestro de Educación Infantil y Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (España). En este contexto concreto, el practicum ha tenido una duración de dieciséis semanas entre los meses de febrero a mayo de 2014, en el último semestre de su formación universitaria. En este tiempo los estudiantes han combinado su estancia en el centro escolar con los seminarios de formación que, como explicaremos, constituyen el elemento formativo nuclear de este programa. Este esquema temporal definido en nuestra propuesta coincide con el modelo utilizado en muchos practicum que se desarrollan en otras universidades del ámbito español. Constituye un modelo de formación intensivo que, en el caso de las titulaciones de Maestro de la Universidad de Cantabria, se complementa con otros cuatro periodos cortos de formación práctica discontinua. Esta formación más breve y más extensiva en el tiempo se distribuye en los cursos de segundo y tercero de la titulación, pero no ha formado parte del proyecto que aquí presentamos por constituir una formación más ligada a determinadas materias curriculares.

No es pretensión de esta tesis someter a revisión el practicum de la Universidad de Cantabria, ni mucho menos desarrollar un análisis comparativo que permita determinar las ventajas e inconvenientes de éste frente al que en este proyecto presentamos. Sin embargo, sí consideramos, tal y como apunta Zabalza (1989), que los Planes de practicum de la mayoría de titulaciones de magisterio resultan excesivamente ambiciosos, incluso "abusivos" en sus objetivos y funciones curriculares, generando una distancia muy grande entre lo que se plantea conseguir y lo que verdaderamente se alcanza. Dado que los aprendizajes que los alumnos pueden desarrollar tanto en las aulas universitarias como en el periodo de prácticas son limitados, es sensato reconocer que no podemos pretender que la formación inicial lo abarque todo y para siempre. Por ello, entendemos que la formación inicial de maestros y, más concretamente, el practicum de magisterio, debe dirigirse a propiciar espacios que faciliten la reflexión como herramienta fundamental del quehacer docente que nos asegurarán poder seguir aprendiendo a lo largo de nuestra futura práctica profesional.

La finalidad de esta propuesta de formación reflexiva es, por tanto, propiciar marcos estructurados para pensar. Sabemos que la reflexión hacia el cambio es más probable cuando existe un plan definido, una estructura, que en una forma más abierta o caótica (Gelfuso y Dennis, 2014). Sin lugar a dudas, no es nuestra intención, con este trabajo, delimitar una serie de pasos para desarrollar un pensamiento reflexivo. A diferencia de lo que arguyen algunos autores, no creemos que sea tan fácilmente definible, y mucho menos pretendemos que se convierta en un artificio técnico. Sin embargo, sí estimamos que para

favorecer el conflicto cognitivo, el cuestionamiento de las prácticas docentes y de los contextos en los que éstas se inscriben y, finalmente, la reestructuración de los propios esquemas de pensamiento y funcionamiento, deben existir unas herramientas medianamente delimitadas que enseguida presentaremos.

A pesar de las características particulares de los participantes de este estudio, y al margen de la duración que cada universidad haya establecido para esta formación práctica, el programa que se propone puede asumirse en sus elementos esenciales en todas o la mayoría de ellas porque ha sido diseñado con la máxima intención de realismo y sostenibilidad, atendiendo a las condiciones, anteriormente señaladas, que caracterizan el practicum en el contexto universitario español de formación de maestros. Así pues, es condición indispensable de esta propuesta su verosimilitud y factibilidad, lo que nos ha llevado a buscar constantemente un equilibrio, a veces difícil, entre las condiciones idealmente deseables para esta formación (en cuanto a duración e intensidad, por ejemplo) y las condiciones de realidad que se imponen para el desarrollo de la formación práctica.

Así pues, el programa que proponemos se dirige a la formación de un grupo de alumnos (5 a 7 alumnos) que desarrollan su práctica en una o varias escuelas y que son acompañados en su formación práctica por un tutor o formador universitario a través de varios encuentros individuales y grupales. En el siguiente apartado presentamos la estructura de la propuesta, así como el sentido y contenido de cada una de sus fases.

2. 4. 3. Inicio del estudio

2. 4. 3. 1. Desarrollo de la propuesta formativa

a) **Presentación de la propuesta**

La primera actividad formativa tiene lugar en Enero de 2014 (unos quince días antes de su entrada a los centros de prácticas), y se corresponde con una sesión de presentación en la que se explica a las alumnas, de manera detallada, el plan de trabajo que habrán de realizar durante su periodo de Practicum. Para dicha sesión se elaboró y entregó un documento escrito en el que se recogían brevemente los fundamentos teóricos en los se sitúa nuestra propuesta de Practicum, el plan de trabajo que iba a desarrollarse durante esos cuatro meses, incluyendo un cronograma y, finalmente, las directrices para elaborar la memoria de prácticas que servirían, en última instancia, para evaluar su trabajo (ver Anexo 1). El documento entregado se revisó conjuntamente, tratándose de solventar, en la medida de lo posible, las dudas iniciales que las alumnas albergaban fruto de su participación en una experiencia que era novedosa para todas ellas. Asimismo, un documento similar (ver Anexo 2) fue proporcionado y explicado a sus tutores del centro, con la idea de conseguir, en la medida de lo posible, la mayor implicación y coherencia entre el trabajo desarrollado dentro de las aulas y aquel desarrollado en la universidad.

b) **Estructura de la propuesta**

La propuesta desarrollada pretende hacer de la práctica escolar un motivo de reflexión ordenada para lo que tratamos de propiciar espacios para la reflexión individual que se

combinan con actividades de reflexión conjunta en el *grupo de reflexión colaborativa* constituido por todos los estudiantes y su tutora. En el cuadro siguiente sintetizamos la estructura del programa:

Niveles de reflexión	Objetivos	Herramientas formativas	Participantes	Finalidad de cada herramienta	Temporalización
Nivel individual	Explorar y reflexionar individualmente sobre diferentes aspectos de la práctica docente vinculados a un tópico o centro de interés seleccionado por el estudiante.	Preocupación pedagógica	Cada estudiante individualmente	Seleccionar un foco sobre el que concentrar la reflexión y la indagación. Definir dicho asunto. Cotejar con la definición y comprensión final del problema.	2 primeras semanas (febrero)
		Entrevista biográfico-epistémica	Cada estudiante con el formador	Introducirse en la reflexión pedagógica de forma libre y ajena a otras influencias. Conectar la preocupación pedagógica elegida con la propia biografía.	4ª semana (final de febrero)
		Memoria (diario)	Cada estudiante individualmente	Espacio escrito de análisis y de interpretación personal del proceso formativo.	Durante todo el proceso.
Nivel Colectivo: Grupo de reflexión colaborativa	Desarrollar y practicar las capacidades del "Aprendizaje en relación"	Seminario de grupo (1): Presentación	Todos los estudiantes y el formador	Aproximación de los participantes a las diferentes preocupaciones pedagógicas: primeras reflexiones compartidas.	5ª semana (marzo)
		Seminarios de grupo (3): Indagación		Orientar el proceso de indagación y las reflexiones que el mismo está suscitando. Reflexión compartida acerca de un posible plan de intervención.	2 meses (marzo y abril)
		Seminarios de grupo (2): Conclusión "Presentación a un invitado"		Presentación de las conclusiones de su proceso reflexivo: reflexión y feedback final. Aportaciones de una persona ajena al proceso formativo.	1 mes (mayo)

Tabla 10. Estructura de la propuesta de formación

Nivel reflexivo individual

La reflexión individual de cada participante se propicia principalmente a través de tres herramientas o recursos que son la identificación y formulación de una preocupación pedagógica concreta, la entrevista biográfico-epistémica y el diario de prácticas.

I. Formulación de una preocupación pedagógica:

Esta iniciativa de formación comienza con la identificación individual, por parte de los participantes, de una situación o preocupación profesional que haya tenido centralidad durante sus prácticas en los centros educativos en los que se encuentran. Esta situación-problema puede estar vinculada a la práctica inmediata que los aspirantes a docentes observan y desarrollan en sus centros de prácticas, pero también a otras preocupaciones educativas que rebasan los muros del aula y la escuela y tienen una conexión directa con asuntos sociales y políticos de relevancia. La única consigna en la elección es, por tanto, que dicha preocupación sea relevante y suponga implicación para el alumno considerando, como dijimos, que el desencadenamiento de los procesos reflexivos tiene lugar cuando nos enfrentamos a una situación desconcertante que nos compromete a encontrar una respuesta (Schön, 1992, 1998; Loughran, 2002).

Además, entendemos que identificar un asunto dilemático de su práctica docente permite, en primer lugar, plantear críticamente la tarea pedagógica como un trabajo constante de perfeccionamiento. Por otra parte, posibilita al estudiantado reflexionar sobre asuntos pedagógicos de relevancia que tienen carácter de realidad, conexión que desde el trabajo dentro de las aulas de la Facultad no siempre se realiza o no con la profundidad que a muchos alumnos les gustaría.

En esta primera fase de selección de un tema de interés nos hemos enfrentado a un dilema que ha estado presente a lo largo de todo el proceso de formación: ¿qué ocurre con el resto de la práctica que estas estudiantes están desarrollando y que no está, de alguna manera, vinculado a sus centros de interés? Como apuntamos con anterioridad, cualquier tipo de programa no puede abordarlo todo y tenemos la necesidad de ser selectivos. El desarrollo del hábito reflexivo a través de una serie de estrategias formativas ha sido nuestra pretensión fundamental, pero también hemos resaltado en diferentes momentos la importancia de considerar ciertos contenidos fundamentales de la reflexión. Por ello, hemos preferido centrar la atención en cinco tópicos de reflexión (los seleccionados por los estudiantes) para tratar de abordarlos en toda su amplitud. Al fin y al cabo, los docentes comparten historias, situaciones y preocupaciones que son similares, y los centros de interés de cada una de las compañeras se han convertido también en motivo y contenido de reflexión para las demás.

Para ello, el primer paso de la iniciativa consistió en solicitar, por escrito, una reflexión sucinta sobre esta situación-problema o centro de interés que respondiera a la siguiente

pregunta: *¿Qué asunto de la práctica en tu escuela te preocupa ahora mismo? ¿Sobre qué cuestión de tus prácticas te gustaría profundizar para conocer mejor cómo abordarlo?*

Esta pregunta fue realizada, vía correo electrónico, a mediados de febrero de 2014, unos quince días después de que hubieran comenzado sus prácticas, entendiendo que en ese tiempo de permanencia en sus centros ya habría surgido algún tema o cuestión de interés sobre el que comenzar a indagar y reflexionar. Así, la última semana de este mes fue el plazo consensuado para ir recibiendo las diferentes respuestas, por el mismo canal que se utilizó para realizar la demanda (correo electrónico).

II. Entrevista biográfico-epistémica[17]:

Esta segunda parte correspondiente al nivel de reflexión individual, desarrollada entre el tutor universitario y cada participante, tiene la finalidad de facilitar una primera aproximación reflexivo-biográfica a la preocupación pedagógica escogida.

Ya hemos puesto en valor el impacto que la biografía escolar y personal de los profesores tiene en el desarrollo de sus prácticas docentes. Por eso hemos considerado fundamental comenzar con un análisis de su propia experiencia escolar (la que han tenido como alumnos a lo largo del sistema educativo y como "docentes" en su periodo de prácticas) y las preocupaciones que cada uno prioriza a la hora de enfocar y enfrentar su práctica. Entendemos que la formulación de estas preocupaciones y la interpretación que se realiza de las mismas (que determina, en última instancia, la manera de abordarlas) están relacionadas, de alguna manera, con su propia biografía y pueden ser desgranadas y sacadas a la luz en este diálogo ordenado con cada alumno: es necesario que el alumnado tome conciencia de lo que subyace a la manera de plantear los problemas educativos y articular soluciones (cómo su formulación del problema se conecta con sus prioridades, sus valores y, en general, su cosmovisión) para, de esta forma, poder reorientar sus prácticas y mejorar.

Proponemos, para ello, la realización de una entrevista semiestructurada de valor epistémico que permita empezar a reflexionar juntos y explorar, asimismo, la relación entre la preocupación identificada y la biografía personal y profesional. A diferencia del tipo de entrevistas tradicionalmente utilizadas en investigación cualitativa, donde el objetivo es recoger las voces de los entrevistados con la mínima influencia del investigador, la entrevista epistémica que hemos utilizado en este trabajo considera al investigador como un participante, más que como un espectador, y su finalidad no es tanto provocar que el otro hable sino construir algo de manera conjunta (Brinkmann, 2011).

De esta manera, además de otorgar a la persona un espacio para que pueda ser capaz de pensar sin presión, el sentido de esta fase es el de resituar al entrevistador-formador en una situación más horizontal que favorezca una reflexión compartida entre ambos orientada hacia una mejor comprensión a la preocupación pedagógica elegida. El objetivo

[17] Hemos optado por esta denominación con la intención de reflejar el doble propósito de esta herramienta. No es nuestro ánimo complejizar el vocabulario, y mucho menos acuñar un nuevo término o "inventar" un nuevo tipo de entrevista. Sí creemos, sin embargo, que para la finalidad concreta de esta entrevista en la propuesta formativa, este acercamiento semántico constituye una fuente más rica de información que si solo utilizáramos uno de los dos términos.

preeminente es, de esta manera, incitarles a considerar asuntos que, seguramente, nunca antes hayan pensado acerca de su situación-problema. Su diseño responde prioritariamente a una función biográfico-narrativa, entendiendo que una primera reflexión acerca de los asuntos pedagógicos ha de realizarse introspectivamente, tratando de establecer conexiones entre la interpretación actual que desarrollamos sobre ciertas cuestiones educativas y las experiencias e imágenes que hemos ido conformando a lo largo de nuestra etapa como educandos.

En nuestro programa de formación esta entrevista está organizada en torno a cuatro temáticas diferentes, tratando de potenciar una reflexión que comienza sobre el presente y los asuntos más inmediatos y concretos a los que el estudiante hace frente para poco a poco favorecer una revisión de su biografía y análisis de aspectos más implícitos y difíciles de localizar en la consciencia. Las secciones temáticas de que consta son las siguientes:

Núcleos temáticos de la entrevista	Ejemplos de preguntas
Cuestiones generales sobre la formación académica que permitan comenzar a reflexionar sobre el sentido de la formación inicial y, más concretamente, sobre el sentido y funciones que debiera significar el desarrollo del practicum.	*¿Cómo valoras la formación que has recibido hasta ahora en la universidad?* *¿Crees que ha sido la formación recibida en la universidad relevante para el desarrollo de las prácticas desarrolladas durante la titulación?*
Se recupera la reflexión inicial sobre el centro de interés y se abordan cuestiones que permitan promover una reflexión acerca de cómo esa situación es vivida en el presente: cómo es interpretada y abordada en las prácticas que están desarrollando y también en su actual formación en magisterio.	*¿Qué factores crees que configuran la situación qué has identificado?* *¿Cuál está siendo tu papel frente a esa situación?* *¿Y el tutor? ¿Qué hace él/ella?* *¿Con qué gente has podido hablar de ello (tutor, compañeros, profesores de la universidad…)?*
Introspección e indagación hacia el pasado. Se abordan cuestiones para potenciar una reflexión acerca de la relación, si la hubiera, entre la elección y, especialmente, la interpretación que se realiza del centro de interés y los siguientes asuntos: la historia escolar, la historia familiar, las relaciones con los iguales en el pasado y el propio carácter y valores personales del individuo.	*¿Por qué crees que te preocupa esa situación concreta sobre las demás? ¿A qué lo atribuyes?* *¿Puedes identificar algún momento de tu trayectoria educativa/profesional a partir del cual esa preocupación haya pasado a ser central?* *¿Qué relevancia ha tenido esta situación en tu etapa como alumno en la escuela?* *¿Y en tu familia?*
Cuestiones que abordan la reflexión sobre la formación recibida en la escuela de magisterio y la situación-problema identificada.	*¿Cómo es la relación entre tu preocupación y esta formación recibida?* *¿Crees que se trata de un tema suficientemente cubierto/tratado? ¿Por qué? ¿Podrías destacar alguna materia?*

Tabla 11. Núcleos temáticos de la entrevista biográfico-epistémica.

Las entrevistas fueron realizadas la primera semana de marzo de 2014, tratando de adaptarnos, en la medida de lo posible, a la disponibilidad horaria y a las necesidades de las participantes. Tuvieron una duración aproximada de una hora y media. La entrevista biográfico-epistémica supuso el primer encuentro individual con las alumnas y, además, un momento clave que previsiblemente marcaría el tipo de relaciones que iban a desarrollarse durante el resto del programa: de esa relación dependería el buen funcionamiento de la propuesta, especialmente en su momento de *aprendizaje en relación*. Por eso, conseguir potenciar, en este primer encuentro individual, un clima de cercanía y comodidad, así como cierta simetría en las relaciones, fue una cuestión que nos preocupó y sobre la que reflexionamos en cada una de las cinco entrevistas desarrolladas con las alumnas. En el apartado destinado a las técnicas de producción de información abordaremos estas cuestiones con mayor profundidad.

III. Memoria de prácticas[18]:

Como tercera herramienta de reflexión individual, las alumnas tuvieron que elaborar una memoria de prácticas. Dicha memoria se constituyó como el documento en el que plasmar todo el trabajo y reflexiones desarrolladas por las estudiantes durante sus prácticas y su participación en este proceso formativo. Es este documento el que sirvió, en último término, como elemento de evaluación. La memoria propuesta consta de dos partes:

- **Diario de prácticas**

Planteamos la elaboración de un diario de prácticas individual, considerando que la escritura se configura como un potente método para investigar acerca de uno mismo y de las preocupaciones personales y profesionales (Davis, 2006; Pavlovich, 2007; Richardson, 2005), así como para conectar el pensar con el hacer, la teoría con la práctica (Pasternak y Rigoni, 2015). Se trata, así, de un espacio narrativo donde se recogerán de manera sistemática informaciones, pensamientos, impresiones y reflexiones sobre la experiencia de prácticas que el alumno se encuentra viviendo (tanto la que desarrollan en el centro como en las sesiones formativas de la universidad). Fomentar la escritura de estos episodios permite significar las acciones y decisiones que tienen lugar en la práctica, hacer visibles algunas creencias y supuestos sobre la enseñanza y, en definitiva, aumentar la probabilidad de que nuevas formas de ver y articular el problema puedan surgir (Bain, Ballantyne, Packer y Mills, 1999; Loughran, 2002). El diario de reflexión que proponemos al alumnado ha de huir de planteamientos descriptivos y configurarse como un espacio personal de análisis y de interpretación en torno a una doble temática:

- Por una parte, los alumnos deben analizar e interpretar la práctica docente en la que se encuentran inmersos en el centro. Pueden recoger el tipo de información que deseen, pero es recomendable que focalicen la atención en aquellas cuestiones más estrechamente relacionadas con su preocupación pedagógica.

[18] Nótese que utilizamos el término de memoria de prácticas en lugar del de portfolio. A pesar de algunos beneficios de este último instrumento señalados por la investigación, consideramos que adolecen, en general, de un exceso de tareas y objetivos de aprendizaje que terminan dificultando el trabajo de los estudiantes. La tendencia, ante tantas tareas a enfrentar, es a desarrollar un trabajo basado en la mera recopilación de documentos y materiales relacionados con la labor realizada, bajo una orientación fuertemente descriptiva.

- Asimismo, han de recoger las distintas cuestiones y reflexiones que les suscita la participación en cada reunión/seminario: cómo va modificándose su perspectiva y sus ideas iniciales acerca de la preocupación pedagógica elegida y su visión de la docencia, etc.

En este sentido, no se trata de que el alumno elabore dos documentos diferenciados y desligados ("diario de prácticas" y "diario de investigación"). Hablamos de una misma situación formativa y, por ello, es importante que las informaciones que el alumno recoge en torno a estas dos situaciones de reflexión tengan un sentido conjunto y confluyan en distintos puntos.

Asimismo, entendemos que no existe una estructura estándar que caracterice a un buen diario. Se trata de un documento reflexivo personal y, como tal, cada uno lo encauzará de la forma que mejor sirva a dicho propósito. En este sentido, invitamos al alumnado a ser todo lo creativo/a que desee, siempre y cuando aquello que se recoja y confeccione sea de ayuda para reflexionar y aprender (Zabalza, 2004b).

En consonancia con el carácter colaborativo que ha tenido este proceso, los alumnos deberán realizar al menos dos intercambios de algún fragmento del diario antes de la entrega definitiva de la memoria de prácticas: la primera entrega será para la docente, quien devolverá dicho fragmento del diario con sugerencias y orientaciones. Además, una segunda se realizará entre las propias compañeras, de manera que cada una reciba un fragmento y entregue otro, a su vez. A pesar de estos intercambios puntuales, quisimos conservar el carácter personal e individual del proceso de escritura, por considerar la necesidad de reservar un espacio íntimo de reflexión que permitiera a las alumnas "distinguir su práctica personal y sus puntos de vista teóricos de los de los demás" (Jay, Kerri y Johnson, 2002, p. 81).

- **Valoración personal final del Practicum y del proceso formativo e investigador**

Este último apartado debe configurarse como un análisis personal y reflexivo de la experiencia vivida que refleje el impacto que la participación en este proyecto ha generado en la formación y visión de la profesión docente del estudiantado. La finalidad última es, en definitiva, analizar críticamente el proceso formativo desarrollado, tratando de establecer cierta distancia en las reflexiones en contraposición con la "inmediatez" reflexiva que ha implicado el diario. Así, algunas cuestiones sobre las que proponemos a las alumnas reflexionar son las siguientes:

- Repercusión formativa que ha comportado: respecto a la preocupación escogida, a su pensamiento educativo, a sus actitudes y expectativas profesionales, al desarrollo de sus intereses y competencias pedagógico-profesionales y, en general, a cualquier otro tipo de aprendizaje.

- Problemas y deficiencias encontradas y sugerencias para su resolución y/o mejora.

La entrega final de este documento reflexivo, de la memoria de prácticas, tuvo lugar la primera semana de junio, fecha oficial de entrega establecida para los alumnos de 4º de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria.

Nivel reflexivo grupal: Grupo de Reflexión Colaborativa

Como señalamos más arriba, para desarrollar una práctica genuinamente reflexiva es preciso que visualicemos y reformulemos el problema desde ópticas que abarquen marcos de percepción diferentes al propio (Brookfield, 1998; Larrivee, 2000; Brockbank y McGill, 2002; Parsons y Stephenson, 2005). La mejora de la escuela y de la práctica docente no puede articularse exclusivamente desde marcos individuales de acción y reflexión. Solo si los docentes y el resto de comunidad educativa trabajan de manera colaborativa es posible gestar cambios relevantes. De este modo, la práctica dialógica y colaborativa de reflexión requiere de espacios expresamente diseñados para el aprendizaje, lo que debe comenzar a trabajarse en la facultad. Por otra parte, enfatizamos la virtualidad de la indagación sistemática sobre la práctica como fórmula o mecanismo para potenciar los procesos reflexivos y de revisión de las propias creencias.

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

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

De este modo, todas las alumnas deben participar e intervenir en los seminarios. En primer lugar, para hablar y reflexionar sobre su tópico. Además, para aportar y enriquecer las

reflexiones de las compañeras. En nuestro caso, acordamos el orden en que se iban a abordar las distintas preocupaciones pedagógicas al inicio de la sesión, atendiendo a las necesidades de las participantes y también tratando de intercalar centros de interés diferentes y vinculados a distintos centros de prácticas. Sin embargo, la intervención referida a la realización de aportaciones por parte de las compañeras no se realizó de manera tan estructurada. Este momento de *aprendizaje en relación* había de tomar la forma de conversación dialógica en donde cada participante debía sentirse a gusto y libre para intervenir siempre y cuando lo deseara. Por esta razón, no se "obligó" a ninguna a intervenir en todas y cada una de las reflexiones sobre los diferentes centros de interés. No obstante, procuramos que realizaran alguna aportación relevante en algún momento. Para ello, tratamos de sugerir, en diferentes puntos del proceso, interrogantes y preguntas generales que conectaran con sus experiencias y les incentivaran a participar.

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

I. Fase de presentación: primer seminario.

Esta fase está destinada a un primer acercamiento de los participantes a todos los tópicos o situaciones de reflexión que cada uno ha elegido. Se trata de una primera sesión conjunta en que cada alumno tendrá que exponer su preocupación, a la luz de las comprensiones y preocupaciones generadas hasta ese momento, y en la que los compañeros y el tutor universitario realizarán las primeras reflexiones y también sugerencias de cara a la indagación personal que cada alumno debe personalmente desarrollar: recomendación de lecturas, personas con quienes charlar, visionado de algún documento audiovisual…

En esta sesión, se dedicaron entre 20 minutos y media hora a cada centro de interés. Así, cada participante utilizó aproximadamente 10 minutos para presentar y exponer su tópico, obedeciendo a una serie de consignas que se detallaron unos días antes de la realización del seminario (ver Anexo 3). El resto del tiempo, las demás participantes y la docente realizaron sus interpretaciones/aportaciones con respecto a ese tópico. Este seminario se desarrolló a finales de marzo y tuvo una duración total de dos horas y media. Las tareas guía que orientaron el desarrollo del seminario fueron las siguientes:

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

II. Fase de indagación

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

- **Segundo seminario y tercer seminario:**

Estos dos seminarios tienen una finalidad común: que las alumnas presenten las reflexiones que van generando a partir de las tareas de indagación que han realizado. Tuvieron una duración de dos horas en las que se destinaron aproximadamente 20 minutos para cada tópico. Se desarrollaron en el mes de abril. La estructura de las sesiones fue la siguiente:

- Cada alumna, respecto a su tópico, debía presentar:
    - Qué tareas de indagación había realizado hasta ahora.
    - Qué reflexiones y nuevos interrogantes se habían suscitado.
    - En el caso de ser una preocupación vinculada a algún problema inmediato de la práctica, explicar si habían desarrollado alguna acción de mejora y qué resultados habían obtenido.
- El resto del grupo, tal y como sucedió en el seminario anterior, compartió sus reflexiones acerca de la exposición de cada compañera y trató de orientar y guiar las nuevas preguntas y los siguientes pasos en la tarea de indagación.

- **Cuarto seminario:**

Este seminario está destinado a que cada alumna proyecte sus reflexiones hacia alguna propuesta de mejora. La finalidad de este seminario es, por tanto, que las participantes comiencen a estructurar su proceso reflexivo hacia algún fin vinculado con una tarea de mejora, aunque los niveles de actuación y también las posibilidades de implementarlo serán muy diferentes en función del centro de interés elegido. Tal y como ocurrió en la experiencia que presentamos, en muchos casos ya se habían desarrollado pequeños planes de actuación. En otros, y debido a las características de su objeto de reflexión, todavía se encontraban en un momento más teórico y reflexivo de generación y exploración de conocimiento. De cara a esta sesión, también ofrecimos una consigna, con cierto tiempo de antelación (ver Anexo 4). El seminario tuvo lugar a principios de mayo de 2014 y, al igual que los anteriores, duró dos horas.

III. Fase de conclusiones

La última etapa de la propuesta formativa trata de servir de cierre al proceso reflexivo e investigador que los alumnos han desarrollado. Consta, a su vez, de dos sesiones o seminarios, también de unas dos horas de duración, que tuvieron lugar en el mes de mayo:

- **Quinto seminario:**

En este seminario las estudiantes presentaron su plan de intervención o conclusiones parciales de su proceso reflexivo, generando un nuevo feedback por parte del resto de los participantes del programa (formador y estudiantes). El sentido de esta sesión tiene que ver con establecer una especie de cierre, al menos dentro de este marco colaborativo de acción, al proceso reflexivo e indagatorio que las alumnas han desarrollado. Asimismo, constituye un espacio para pensar y para enfocar el último seminario, que a continuación detallamos.

- **Sexto seminario: "Presentación a un invitado".**

Para este seminario, se invita una persona relacionada con el ámbito educativo que haya sido ajena al proceso formativo implementado (otro docente universitario, un maestro, un estudiante de doctorado…), de modo que cada participante presenta una síntesis del proceso reflexivo que ha desarrollado y las conclusiones finales a las que ha llegado. Consideramos que esta iniciativa se configura como una buena oportunidad de ayudar a las estudiantes a recapitular lo hecho hasta ahora y, especialmente, a que tengan la posibilidad de recibir un último feedback de una perspectiva externa al proceso que pueda aportar nuevas ideas.

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

A pesar del carácter de cierre de esta fase, debido a las limitaciones temporales de cualquier programa formativo, en la lógica del planteamiento reflexivo se configuraría como otra situación de entrada, de apertura. Pocas son las certezas que hasta ahora se han generado y muchas las nuevas preguntas e interrogantes que van a surgir de los últimos seminarios. A partir de este momento, sin embargo, serán las estudiantes quienes, sin contar con una estructura tan claramente definida, pero con las herramientas reflexivas proporcionadas hasta el momento, deberán emprender un camino más autónomo en la reflexión.

En la tabla siguiente presentamos una síntesis de la temporalización de las diferentes fases y estrategias de la propuesta formativa:

Actividades	Temporalización	
Identificación de la preocupación pedagógica	Última semana de febrero de 2014	
Entrevista biográfico-epistémica	Primera semana de marzo de 2014	
Seminarios	1º	28 de marzo de 2014
	2º	4 de abril de 2014
	3º	11 de abril de 2014
	4º	9 de mayo de 2014
	5º	16 de mayo de 2014
	6º	26 de mayo de 2014
Entrega de la memoria	Segunda semana de junio de 2014	

Tabla 12. Temporalización de las actividades de la propuesta formativa.

2. 4. 3. 2. Producción de información en el caso

Las técnicas de producción de información son instrumentos que permiten al investigador acceder a los datos y situaciones de la realidad objeto de estudio. Preferimos utilizar el término de producción (Díaz de Rada, 2007; Kvale, 2011) de información, al considerar que no estamos hablando de técnicas de recogida, como si los datos pudieran recolectarse, sino de "mecanismos iniciales de registro y codificación, a través de los cuales la investigación se pone en interacción con los individuos y grupos de una determinada cultura" (Tójar, 2006, p. 228). Con esto queremos decir que los datos no se recogen, como si estuvieran allí esperando a que fuéramos a por ellos, sino que se construyen a través del trabajo del investigador y de las interpretaciones de los sujetos que participan. La información, en definitiva, va estar siempre afectada por las personas, tanto aquellas participantes como el propio investigador, así como por los contextos concretos donde éstas viven e interaccionan.

Por un lado, estas técnicas han de permitir a los participantes expresar sus opiniones y percepciones acerca de lo que ocurre y, por otro, deben posibilitar el conocimiento de contextos y situaciones específicas. Su elección va a depender de los fines del estudio y de los sujetos participantes (Goetz y LeCompte, 1988). Atendiendo a las características de nuestra investigación, gran parte de las herramientas formativas que hemos utilizado durante la propuesta se han configurado también como técnicas producción de información. De este modo, las entrevistas, las observaciones de los seminarios y las memorias producidas por las propias alumnas han formado parte de las principales técnicas utilizadas.

a) **Entrevistas:**

A lo largo del estudio se han realizado dos entrevistas semiestructuradas, marcando el inicio y el final de la propuesta formativa. Hemos incidido en que el objetivo de este trabajo de tesis no es tanto conocer y evaluar "objetivamente" la eficacia de la propuesta de formación planteada, como comprenderla y valorarla desde su interior: atendiendo al proceso, al contexto y tomando en cuenta la perspectiva de sus participantes. Por eso, uno de los instrumentos que vamos a utilizar para descubrir dichos significados en contexto tiene que ver con preguntar a las personas directamente. Al fin y al cabo, como sugiere Kvale (2011), la conversación es uno de los modos principales de interacción humana.

La primera entrevista (ver Anexo 5), de carácter biográfico-epistémico, ya descrita con anterioridad, sirve al doble propósito formativo e investigador. De cara a nuestro estudio, a la vertiente más puramente investigadora, esta entrevista nos permite empezar a responder a algunas de las preguntas que formulamos al inicio de la investigación, como las relativas a las experiencias de formación inicial y practicum que han experimentado las alumnas durante sus estudios en magisterio y, naturalmente, a aquella otra preocupación relacionada con explorar las conexiones entre la manera de interpretar y abordar la práctica docente y las biografías de los profesores o de aquellos que se preparan para serlo. Por otra parte, el cierre de nuestra estancia en el campo tiene lugar con una entrevista evaluativa (ver Anexo 6) del programa formativo desarrollado. Esta entrevista también se realiza a las cinco alumnas participantes y el sentido no es ya formativo, sino que trata de configurarse con una intención de valoración final, por parte de las alumnas, de la experiencia de formación de la que estas alumnas han formado parte. La organización de la entrevista ha respondido a una lógica temporal, tratando de propiciar una reflexión valorativa de cada una de las fases de la propuesta y las técnicas utilizadas que permitiera producir unas conclusiones más generales sobre el programa y los aspectos susceptibles de mejora. La tabla que presentamos a continuación reúne los núcleos temáticos de que constó dicha entrevista y algunas de las preguntas que se formularon para cada uno de ellos:

Núcleos temáticos de la entrevista	**Ejemplos de preguntas**
Presentación e inicio del proyecto	*¿Consideras que la información proporcionada en la reunión y en los documentos fue suficiente y clara?* *¿Qué idea te formaste sobre su contenido? ¿Qué te llamó más la atención? ¿Por qué?* *¿Por qué te animaste a participar?*
Desarrollo del Proyecto	*¿Podrías describir, en unas pocas palabras, el plan de trabajo que has desarrollado?* *¿Cómo lo valoras?*
Centro de interés	*¿Qué te ha parecido organizar la propuesta reflexiva alrededor de un tópico/preocupación elegida por vosotras? ¿Por qué?* *¿Qué aspectos positivos y negativos ves en el hecho de que te hayas focalizado en un tópico?*

Entrevista epistémico-biográfica	*¿Crees que te ayudó a comprender mejor la situación/tópico que habías elegido? ¿Por qué/en qué sentido?* *¿Establecerías algún cambio en esta parte de cara a desarrollar esta propuesta el año que viene?*
Seminarios	*¿Qué valoración realizarías de la planificación de los seminarios? ¿Qué te ha parecido la duración para cada una de las fases (1 seminario de presentación, 3 de indagación, 2 de conclusiones)? ¿Y la propuesta del invitado?* *¿Qué opinas de la indagación personal que has tenido que realizar? ¿Crees que la participación en los seminarios te ha ayudado a orientar dicho proceso?*
Diario	*¿Qué te parece este medio como herramienta de reflexión? ¿Por qué?* *¿Qué diferencias has encontrado con la memoria de prácticas que tenéis que hacer otros años? ¿Incorporarías algo de la misma a la memoria propuesta este año?*
Valoración general e impacto de la experiencia	*¿Qué diferencias encuentras entre el Practicum que has desarrollado este año y los que desarrollaste en 2º y 3º?* *¿Crees que sería útil trasladar esta propuesta de formación a otras asignaturas de la carrera (no únicamente al Practicum? ¿Por qué?* *¿Cuál es tu valoración general de la experiencia? ¿Qué dirías que te ha aportado la participación en este proyecto? ¿Por qué?* *¿Merece la pena que tenga continuidad? ¿Por qué?*

Tabla 13. Resumen de la entrevista final de evaluación.

La modalidad de entrevista que se corresponde con este diseño es la entrevista focalizada[19] (Goetz y LeCompte, 1988; Colás, 1998), que implica el establecimiento de un guion de preguntas previo o directrices generales en que se procuran cubrir todos los temas de interés, aunque destaca la flexibilidad en cuanto a la aplicación, que no requiere predeterminar la secuencia y/o el estilo de las preguntas en el curso de la entrevista, a diferencia de lo que ocurre con otros modos más directivos (Díaz de Rada, 2007). Como se puede ver en la tabla, se utilizan preguntas más o menos abiertas y el entrevistador puede y debe decidir durante la entrevista cuándo y en qué secuencia hacer las preguntas. "El entrevistador se enfrenta también a la cuestión de si, y cuándo, indagar con mayor detalle y apoyar al entrevistado para adentrarse profundamente en el campo, o cuando volver a la guía de entrevista en el momento en el que el entrevistado se desvía del tema" (Flick, 2009, p. 107). Se trata, en definitiva, de un enfoque más informal que nos ha permitido adaptarnos a las características de cada entrevistado y, especialmente, al rumbo que ha tomado cada una de las entrevistas.

La utilización de entrevistas implica, asimismo, unos requisitos éticos que debemos tener en cuenta y asegurar: la necesidad de obtener el consentimiento informado de los sujetos para participar en el estudio, asegurar la confidencialidad, considerar las consecuencias para los sujetos y estar atentos al papel del investigador en el estudio (Kvale, 2011).

En definitiva, podemos entender la entrevista cualitativa focalizada como una conversación dirigida por unos objetivos y temas relevantes para el estudio y cuya finalidad fundamental es la de recoger información que permita construir conocimiento. Es flexible en tanto en

[19] Otras modalidades de entrevista, según los autores previamente mencionados, son la entrevista basada en una conversación informal o entrevista no directiva y la entrevista basada en directrices o la entrevista focalizada. La diferencia entre las tres modalidades estriba en el grado de determinación previa de las preguntas.

cuanto permite una adaptación *ad hoc* al entrevistado y al curso mismo de la entrevista, aunque no la exime de un fuerte componente de planificación antes, durante y después de su desarrollo.

En el proceso de creación de ambas entrevistas han participado otros miembros del equipo de investigación de la Universidad de Cantabria, de forma que los guiones definitivos que aquí hemos presentado son fruto de la conjunción de diferentes perspectivas gracias a un proceso de discusión y reflexión compartida.

Para la realización de la entrevista ha sido esencial la creación de un clima de cercanía y comodidad que permitiera a las entrevistadas hablar y reflexionar con total libertad y detenerse en los aspectos que ellas creyeran oportunos, incluso cuando éstos pudieran no parecer relevantes para nuestro foco de investigación. Para propiciar este ambiente intentamos mantener una actitud atenta y de sincero interés por lo que nos contaban y procuramos que, en la medida de lo posible, el desarrollo de la entrevista se pareciera a una conversación en vez de a un interrogatorio o búsqueda de respuestas. Insistimos, finalmente, en la importancia de que mostraran sus verdaderos pensamientos y opiniones y no tanto en las respuestas que, desde los objetivos de la investigación que hicimos explícitos, ellas pudieran creer que queríamos oír.

Finalmente, señalar que las entrevistas se grabaron en audio y fueron transcritas en su totalidad. Además, una vez transcritas se devolvieron a las participantes para que establecieran las modificaciones que ellas consideraran oportunas: alguna idea que quisieran matizar, añadir o eliminar, alguna expresión que modificar... La finalidad de esta devolución era, en definitiva, que cada una se sintiera cómoda con el texto producido, que percibieran una coherencia entre lo que habían tratado de expresar y lo que realmente habían verbalizado. Ninguna de las participantes introdujo cambios relevantes aunque, en su primera lectura, algunas confiesan cierta incomodidad y conmoción al ver, por escrito, ciertas expresiones y "vicios" propios del lenguaje oral.

b) **Observaciones:**

Otra estrategia de producción de información han sido las observaciones que se han desarrollado durante los seminarios. De este modo, hemos realizado una observación en cada uno de los seminarios (seis en total), procurando recoger los diferentes temas y reflexiones que iban surgiendo en torno a los centros de interés, así como las diferentes aportaciones realizadas por las alumnas.

La observación es una de las técnicas principales en investigación cualitativa e implica una interacción social entre el investigador y los grupos investigados (Colás, 1998), permitiendo al investigador obtener información de un fenómeno tal y como este tiene lugar (se observa en situaciones naturales) y estando especialmente indicado para recoger información sobre conductas o situaciones complejas que son difícilmente verbalizables por parte de los participantes. Además, la observación es preferible, en muchas ocasiones, a otros métodos porque los individuos no son conscientes de la importancia de sus propias conductas o les resulta extremadamente difícil traducirlas a palabras. Nos permite, en definitiva, captar y

comprender la realidad de una manera holística y obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo (Goetz y LeCompte, 1988).

Bajo el paraguas de la observación participante conviven diferentes niveles de participación del investigador. En contra de la opinión de muchos autores, consideramos que no existe ningún tipo de observación que pueda considerarse como no participante, a excepción de aquella en la que el fenómeno se observa mediante cámaras y grabadoras ocultas o a través de falsos espejos. En todos los demás casos, es imposible evitar la interacción: siempre que un investigador observa un escena adquiere roles y estatus, por lo que de manera inevitable va a existir una determinada influencia: siempre vamos a participar, aunque sea como resultado de la ausencia de interacción, en los fenómenos o procesos sociales que observamos (Goetz y LeCompte, 1988). En el caso de este trabajo, el nivel de participación de la investigadora ha sido absoluto, debido al doble perfil investigadora/formadora desarrollado. De esta manera, no ha sido fácil la tarea de desvestir al investigador de su rol como actor cotidiano dentro del campo de estudio, habiéndose atisbado continuamente, como ya dijimos, las tensiones entre una perspectiva emic y una perspectiva etic, del extraño. Para tratar de resolver este problema hemos tratado de utilizar diferentes sistemas y momentos de registro. El contexto de observación en esta investigación han sido los seminarios formativos. Por una parte, hemos utilizado un sistema narrativo, con carácter abierto y sin categorías preestablecidas, y como consecuente método el de las de notas de campo, que nos han permitido recoger las interacciones, procesos y actividades en su contexto.

No obstante, para tratar de mantener cierta distancia en diversos momentos y desentrañar lo que sucede debajo de la superficie, de lo manifiesto (Tójar, 2006), además de las notas de campo que hemos recogido en el momento de su desarrollo, nos hemos servido de grabaciones en audio que han permitido retener, repasar, ampliar y/o matizar los procesos dialógicos generados y observar el fenómeno de estudio con una mirada más distanciada y a mayor detalle. La combinación de ambos procesos (observación *in situ* y escucha posterior de las grabaciones) nos permitió producir una síntesis o resumen de cada una de las experiencias de reflexión colaborativa sucedidas durante los seminarios. A pesar de que nuestra idea inicial era utilizar dichos resúmenes como fuente de análisis, decidimos finalmente transcribir también las grabaciones de los seminarios al completo, por considerar la importancia de respetar la literalidad de sus palabras a la hora de analizar su proceso reflexivo. De esta manera, las transcripciones de los seminarios y los resúmenes realizados de cada uno de ellos se convirtieron en el material que fue sistematizado y analizado mediante instrumentos cualitativos de análisis.

c) La revisión de documentos:

El análisis o la revisión de documentos es un tipo de técnica indirecta (Colás, 1988) o no intrusiva o poco reactiva[20] (Goetz y LeCompte, 1988), es decir, que no exige nada o muy poca interacción y no causa reacciones que puedan afectar a la información recogida. Tójar

[20] Por otro lado, nos encontramos con las técnicas directas y/o interactivas, es decir, aquellas que implican algún tipo de relación entre el investigador y el investigado y que pueden dar lugar a reacciones en los participantes que afectan a la información producida.

(2006) clasifica los documentos en oficiales y personales. Los primeros son generados por instituciones u organizaciones y entre ellos podemos encontrar documentos como actas de reuniones, memorias internas, normas, contratos, etc. Todos ellos aportan información útil acerca del contexto social y de investigación, pudiendo generar ideas para la preparación de entrevistas y observaciones. Por otra parte, los documentos personales, que en este trabajo nos interesan, se refieren a aquellas producciones personales desarrolladas en diferentes momentos por los participantes: biografías, diarios, cartas… Son relevantes porque proporcionan "datos que indican las sensaciones, experiencias y conocimiento de las personas, y que también connotan opiniones, valores y sentimientos" (Goetz y LeCompte, 1988).

En el caso de esta tesis, las memorias de prácticas producidas por el estudiantado participante han sido los documentos utilizados, completando la información obtenida mediante las observaciones, notas de campo y las entrevistas. El análisis de estos documentos se ha centrado en el proceso de reflexión que las alumnas han realizado a lo largo de la propuesta formativa, tratando de contrastar los modos y contenidos de reflexión de los momentos iniciales, intermedios y finales de la propuesta. En total fueron cinco documentos, cada uno con unas características muy diferentes en función de las preferencias y las competencias de cada una de las participantes. Estos documentos se codificaron con los mismos instrumentos de análisis utilizados para las entrevistas y las informaciones producidas a partir de los seminarios.

d) **Cuaderno de campo:**

Además de todas estas técnicas de producción de información, no podemos dejar de mencionar al que ha sido el compañero de viaje de la investigadora durante el tiempo que ha durado el estudio: el cuaderno de campo[21] (Díaz de Rada, 2007). Este cuaderno ha permitido anotar las diferentes reflexiones surgidas durante el proceso, las dudas, inquietudes, nuevos interrogantes e hipótesis: las ideas surgidas de una conversación con un compañero, las impresiones posteriores a cada encuentro con las participantes, las tareas que ya realizadas y aquellas otras que quedaban por hacer… todo ello lo hemos ido plasmando en un cuaderno de campo. Su lectura, al igual que en el caso del diario para las alumnas, nos ha permitido reinterpretar determinados sucesos y reorientar, en muchos momentos, algunas cuestiones del proceso de investigación

2. 4. 4. Retirada del escenario

2. 4. 4. 1. Análisis de la información

Tal y como apunta Simons (2011), el análisis en investigación cualitativa es un proceso intensivo de organizar la información de la que disponemos y comprenderla para producir conclusiones y una comprensión general del fenómeno de estudio. Consiste, en definitiva, en la aplicación de técnicas y procedimientos que permitan establecer inferencias y ver si se

[21] En este caso no ha existido un registro secundario, más sistemático, de lo que día tras días se ha ido plasmando en el cuaderno de campo, por lo que no lo podemos denominar, como viene siendo habitual en la literatura (Díaz de Rada, 2007), como diario de campo.

han cumplido los objetivos planteados (Colás, 1998). Para Simons (2011) ésta es una de las cuestiones más dificultosas, dado el carácter tan abierto y flexible de este tipo de metodología y la escasez de orientaciones que existen al respecto. De hecho, a pesar de la separación en apartados diferentes que suele realizarse en los diferentes trabajos investigadores, el análisis de los datos interacciona de manera constante con otras fases de la investigación, como la obtención de la información. De modo que, aunque hemos dedicado una sección concreta para abordar de manera exhaustiva el apartado de análisis de datos, sería indebido no reconocer que este análisis ha ido realizándose de manera constante a lo largo de todo el estudio (Taylor y Bodgan, 2006; Tójar, 2006; Hammersley y Atkinson, 2009).

Asimismo, es importante resaltar que, en ciencias sociales, no existen unos datos que hablan por sí solos. En el momento en el que buscamos patrones y temas, elaboramos categorías, tomamos decisiones respecto a qué datos incluir y de cuáles otros prescindir e, incluso, seleccionamos las citas de una entrevista, estamos interpretando. Como ya señaláramos con anterioridad, la metodología que utilizamos, el tipo de investigación que desarrollamos siempre debe estar al servicio de una ética que la autorice. Si en apartados anteriores mencionábamos la importancia de obtener un consentimiento informado por parte de los participantes, o asegurar la confidencialidad durante todo el proceso, la ética asumida en esta investigación nos apremia a reconocer explícitamente que el producto resultante de una investigación va a estar siempre filtrado por las interpretaciones y la subjetividad del investigador. Es, definitivamente, esta figura quien da sentido a la información y a la historia, al decidir sobre "qué escenas filmar y en el proceso de edición para producir la película" (Simons, 2011, p. 62).

Respecto al modelo de análisis de información, utilizaremos la propuesta de Miles y Huberman (1984), quienes estructuran el análisis cualitativo en tres actividades interrelacionadas:

a) Reducción de los datos, referido al proceso de seleccionar, delimitar y separar la información clave en función de diferentes criterios y su clasificación o categorización bajo un mismo criterio (temático, temporal, contextual…). La reducción de datos supone, en definitiva, construir una estructura significativa y sistemática de información a partir de los datos "brutos" que se han generado en el trabajo de campo.

b) La disposición y presentación de los datos, de una forma organizada que facilite la comprensión y el análisis de los mismos, por ejemplo, en una tabla o una matriz.

c) El propio análisis e interpretación del contenido, por el que se van confirmando y verificando patrones y proposiciones o, en definitiva, resultados.

Para facilitar y sistematizar esta fase de la investigación hemos realizado, en primer lugar, una transcripción de toda la información procedente de las distintas fuentes de datos (entrevistas, seminarios, observaciones, notas de campo). Tras una lectura exhaustiva de todo el material y de las transcripciones realizadas, con el fin de obtener una visión global

del objeto de estudio, hemos procedido a la reducción de la información. Para ello, elaboramos un sistema de categorías, consistente en asignar un código a cada fragmento de texto con unidad de significado. Este proceso de codificación representa, en definitiva, "las operaciones por las cuales los datos se desglosan, conceptualizan y vuelven a reunir de nuevas maneras. Es el proceso central por el que se construyen teorías a partir de los datos" (Straus y Corbin, 1990), (citado por Flick, 2009, p. 193). Finalmente, la complejidad para manejar tal volumen de información requirió la utilización del programa informático MAXQDA (Kuckartz, 2007), en aras de facilitar la reducción de los datos. Así las cosas, hemos realizado una doble codificación, coincidente con un nivel de análisis grupal y con un nivel de análisis individual, que a continuación explicamos:

***a)* Codificación temática:**

La codificación temática (Angrosino, 2012) parte de asignar códigos a distintos fragmentos de la información (unidades de significado), organizados por bloques temáticos o categorías (Huber, 2003). Utilizando estos códigos se procede al desarrollo de teorías por medio de un proceso de abstracción (Flick, 2009). El sistema de códigos se confeccionó a través de procesos inductivos y deductivos: contamos con un esquema de clasificaciones configurado a priori, que guio el desarrollo de las entrevistas y los seminarios, pero los datos observados (las primeras interpretaciones y la lectura global de la información) dieron lugar a una redefinición de las códigos (Tójar, 2006). Se trata de un análisis a nivel grupal, donde se delinean temas comunes y recurrentes que aparecen en los discursos de los diferentes participantes y que permiten realizar una descripción y valoración general de la propuesta en sus distintas fases. A continuación, se recoge el sistema de categorías y códigos utilizado para este análisis de la información:

Categoría	Código	Descripción
Contexto formativo	Datos de las participantes	Declaraciones e informaciones generales relativas a la trayectoria universitaria de las participantes.
	Formación universitaria	Observaciones y reflexiones que las alumnas realizan sobre su concepto de formación universitaria, de la figura y función del docente y acerca de la formación académica recibida durante la titulación antes de comenzar su participación en la propuesta formativa.
	Practicum	Declaraciones y valoraciones de las participantes con respecto a la concepción del practicum y su experiencia en el mismo durante la titulación, así como expectativas iniciales que albergaban respecto a la presente propuesta de practicum que han motivado su participación en la misma.

Preocupación pedagógica	Contenido	Formulaciones/planteamientos iniciales que las participantes realizan con respecto a su preocupación pedagógica (tipo de contenido, nivel de actuación, hipótesis iniciales, relaciones causales establecidas, relaciones entre sus planteamientos y los centros donde desarrollan sus prácticas…).
	Biografía	Informaciones y reflexiones acerca de las relaciones encontradas entre la interpretación de la preocupación pedagógica y su biografía (historia familiar, escolar, relaciones con los iguales, el propio carácter y valores personales…).
Dinámica Relacional	Rol tutor	Datos y reflexiones acerca del papel y funciones del tutor universitario a lo largo de la propuesta formativa.
	Rol alumnas	Reflexiones y testimonios relativos a los roles de las diferentes participantes y a su nivel de implicación a lo largo de la experiencia.
	Clima	Datos y reflexiones relacionados con el ambiente en que se desarrollan las diferentes reuniones de la propuesta formativa.
Valoración de la propuesta	Apoyos	Declaraciones y testimonios que hacen referencia a los puntos fuertes de la propuesta.
	Barreras	Testimonios y consideraciones relativos a aquellos aspectos del programa susceptibles de mejora.
	Orientaciones futuras	Reflexiones y sugerencias sobre el diseño y el desarrollo de la propuesta formativa de cara a años próximos.
Impacto de la experiencia	Aprendizajes	Valoraciones y reflexiones referidas a los cambios y aprendizajes que las alumnas han conseguido tras su participación en la propuesta formativa (concepción de la formación inicial, practicum, profesión de docentes…).

Tabla 14. Sistema de códigos y categorías

***b)* Codificación cronológica:**

Además, la información procedente de los seminarios y los diarios se volvió a codificar atendiendo al momento en que fue producida. El propósito de esta nueva codificación es analizar la evolución diacrónica de los discursos y reflexiones de las cinco participantes a lo largo de las diferentes etapas de la propuesta formativa, que son tomados como cinco estudios de caso individual, en aras de revalidar la pertinencia del programa de practicum en cuanto a su objetivo primordial: favorecer la reflexión hacia el cambio sobre las preocupaciones pedagógicas elegidas. Para ello, desarrollamos un estudio exhaustivo de los procesos reflexivos de cada participante (nivel individual de análisis) que versa sobre dos ejes de análisis:

- Enfoque: se refiere al paradigma de reflexión (técnico, práctico, crítico) que se reconoce bajo los discursos de las participantes. Conjugamos, para ello, las escalas de análisis de Hatton y Smith (1995), Wallace y Louden (2000) y Larrivee (2008), que adaptan la propuesta original de Van Manen (1977) y que ya explicamos en el marco teórico de este trabajo. En síntesis, este centro de análisis trata de explorar intereses, conocimientos y criterios de las estudiantes para interpretar la preocupación pedagógica que permiten identificar qué tipo o enfoque de reflexión se está utilizando.

- Nivel de argumentación: se dirige a discriminar elementos en los discursos de las participantes que permiten identificar el nivel de complejidad y profundidad de sus argumentaciones. Para realizar este análisis utilizamos algunos indicadores extraídos de las propuestas de Viciana, Delgado y del Villar (1997), Mezirow (2000) y Davis (2006), como los siguientes: examinar las creencias y presunciones que han guiado las reflexiones, justificar las afirmaciones y decisiones, acompañar las afirmaciones de evidencias, relacionar diferentes ideas sobre la enseñanza, integrar otras perspectivas, generar alternativas, cuestionar supuestos que se dan por sentado, identificar y evaluar consecuencias de las decisiones tomadas. Este eje de análisis posibilita trazar un continuo que va desde un tipo de argumentación descriptiva, y superficial hasta otra más compleja, interpretativa y profunda.



Cuadro 6. Indicadores del grado de reflexividad discursiva.

Capítulo 4.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS TEMÁTICO

El análisis en investigación cualitativa nos permite sistematizar y dar sentido a la información y comenzar a comprender el fenómeno de estudio. Dicho análisis conduce a la construcción de resultados, que presentamos en este capítulo. Por una parte, mostraremos los resultados relativos a la evaluación de la propuesta formativa en el marco de las valoraciones y reflexiones que las distintas estudiantes realizan acerca de su participación en la misma: cómo ha funcionado la propuesta en sus distintas fases, qué elementos del programa apoyan el desarrollo de la capacidad reflexiva, cuáles otros limitan el buen funcionamiento de la propuesta, etc. Por otra parte, analizaremos de manera más exhaustiva los cinco procesos de reflexión (casos) desarrollados por las estudiantes en las distintas etapas de la propuesta en aras de contribuir a la reflexión sobre la pertinencia del programa de formación implementado, sin perder de vista el objetivo fundamental de la misma: el desarrollo de la competencia reflexiva de nuestros estudiantes.

En definitiva, en este apartado de la investigación exponemos las informaciones más destacadas de cada una de las fases del programa, dirigiendo la atención hacia los propósitos e interrogantes iniciales que hemos planteado al comienzo de este trabajo, especialmente al que se configura como nuestro objetivo principal: mostrar cómo y en qué medida la propuesta de formación desarrollada ha dotado de una serie de herramientas de reflexión al alumnado que van a apoyar una docencia más "reflexiva" en su futura labor profesional.

1. 1. ¿Por qué las estudiantes decidieron participar en esta propuesta?

Antes de entrar a analizar y valorar el desarrollo del programa de formación, vamos a acercarnos a algunas informaciones significativas que nos ayuden a comprender las motivaciones que dieron lugar a que las alumnas aceptaran participar, quizás de manera algo precipitada[22], en esta propuesta de formación práctica. Como veremos, dichos motivos guardan relación con algunas concepciones que las alumnas sostienen acerca de la formación inicial de maestros y del practicum que han desarrollado durante la titulación.

[22] A pesar de que en la reunión inicial en la que se presentó la propuesta formativa se insistió en la importancia de dedicar unos días a pensar y a considerar todas las posibles implicaciones antes de aceptar, todas las participantes ofrecieron un "sí" inmediato en la misma reunión.

1. 1. 1. El proceso de Convergencia Europea y la formación inicial de docentes

La formación académica que las alumnas participantes están recibiendo actualmente en la universidad se enmarca dentro del proceso de convergencia europea. Debates ideológicos aparte, recordemos que el fundamento pedagógico de este proceso guarda relación con un nuevo paradigma a la hora de concebir la formación universitaria. Como ya señalamos en el apartado teórico de este trabajo, hablamos de un tipo de formación dirigida a desarrollar aprendices independientes, autónomos, creativos y críticos, capaces de cuestionar de manera crítica el saber establecido. Para hacer esto posible, advertíamos de la necesidad de revisar algunos elementos epistemológicos y metodológicos y, sobre todo, de repensar el tipo de profesional que se pretende formar dentro del contexto social en el que nos encontramos (Aneas et al, 2013).

Al analizar las informaciones que las alumnas apuntan respecto al mentado proceso, parece tomar fuerza la idea o, mejor dicho, el peligro, del que ya vienen advirtiendo algunos autores, de que el proceso de Bolonia está significando una serie de modificaciones superficiales y estructurales que adolecen de una falta de reflexión acerca del sentido y pertinencia de dichos cambios.

Para las estudiantes, el proceso de Bolonia y su acento en la agencia del estudiante se ha traducido, en su titulación, en una acumulación de trabajos de los que éstas no perciben un sentido o utilidad, llegando a considerar que "*no son significativos para un aprendizaje"* (Cristina_ent. final) o que "*en algunas asignaturas sí que veo un poco de caos de decir, venga trabajos. O sea, como que tenemos que hacer trabajos y trabajos, trabajos"* (Patricia_ent. inicial). En las palabras de estas alumnas se refleja cómo la urgencia del cambio, para muchos indeseado, no está siendo acompañado del análisis y la reflexión que serían convenientes, tratándose de adaptar la forma sin preguntarse por el fondo, por el sentido pedagógico de las actividades y formas de trabajar que los docentes universitarios proponen. Más aún, algunas alumnas respaldan las metodologías expositivas tradicionales más centradas en el profesor para determinados momentos, materias y objetivos de aprendizaje, entendiendo que no hay buenos o malos métodos *per se*: "*Pues que nos hemos vuelto un poco locos […]. Hay algunas asignaturas que con ir a clases y una exposición de la profesora, igual le vale también"* (Patricia_ent. inicial). En otros casos, parece que los docentes universitarios tratan de compaginar las nuevas formas de trabajar con aquellas otras ligadas a una tradición más academicista. Las alumnas perciben, sin embargo, que lo que valorado finalmente en la asignatura, a la hora de calificar, sigue recayendo en los modos tradicionales de organizar la enseñanza.

> *"Por ejemplo, la asignatura de O. [docente universitario], que era de debates pero yo al final consideré que estaba muy mal planteada porque era: llegar a clase, debatíamos, el debate nos dejaba a nosotros libremente –al final acabábamos nosotros hablando de lo que queríamos– y luego al final, en otra sesión después, en una hora, nos daba todo el temario de ese tema. En la siguiente hacía lo mismo: charlamos, charlamos, charlamos, y luego en un día daba todo el temario y luego en el examen entraba todo y no te salgas de lo que él ha dado. Entonces me ha parecido una pérdida de tiempo"* (Patricia_ent. final).

Vemos, entonces, cuál es la concepción de Bolonia que asoma en algunos docentes universitarios que están tratando de "adaptarse" a los nuevos planteamientos y

requerimientos del Espacio de Educación Superior. Las palabras de las estudiantes nos alertan de los peligros de un proceso de convergencia que, en muchos casos, está conduciendo a que se disfracen formas tradicionales de trabajar bajo más modernas y lustrosas apariencias y, más peligroso todavía, a acometer cambios irreflexivamente eludiendo un análisis y debate que debieran ser imprescindibles.

Sin embargo, no todo son reproches al proceso de Bolonia. Otro de los emblemas de este proceso de cambio tiene que ver con potenciar el acercamiento de las titulaciones universitarias a la realidad profesional a la que se proyectan. Este impulso profesionalizador ha significado, en la titulación de magisterio, una ampliación significativa de los periodos de prácticas que los alumnos tienen que desarrollar en las escuelas, aumento que las estudiantes han acogido con fervor: *"lo bueno que tiene este Grado y el peso que va a tener va a ser, yo creo, los cuatro meses de prácticas"* (Patricia_ent. inicial). Tanto es así que la mayoría de ellas considera su periodo de prácticas en las escuelas como el más valioso del conjunto de la titulación, por encima de la formación de carácter más académico, un periodo donde los alumnos pueden aprender *"la realidad, o sea, el decir: pues mira, ser maestra implica esto"* (Patricia_ent. inicial), a *"estar en un aula, saber lo que hay que hacer en un aula"* (María_ent. inicial). Por esta razón, una de las cuestiones que más valoran de su estancia en los centros de prácticas es la posibilidad que tienen de poder *"aplicar muchas cosas que has ido viendo durante la carrera"* (Laura_ent. inicial), de dar clase, de enfrentarse "solos" a la tarea del docente.

> *"Estoy encantada, ya estoy dando clases, estoy planificando las sesiones, estoy programando, estoy haciendo un montón de cosas"* (Cristina_ent. inicial).

> *"La profesora, la verdad es que me dejó trabajar en el aula bastante y tuve la oportunidad de estar con los niños mucho tiempo sola […]. Vi muy positivo el hecho de que me dejaran actuar"* (Laura_ent. inicial).

En los casos más polarizados, como el de María, este entusiasmo por el periodo de prácticas como fuente de aprendizaje pedagógico le lleva a infravalorar el resto de formación que recibe durante la titulación si, en sus palabras, no le *"va a servir absolutamente para nada a la hora de estar en un aula con los niños"* (María_ent. inicial), si ésta no tiene un carácter claramente aplicado. María continúa su argumento reflexionando acerca de la poca utilidad o transferibilidad al aula que, a sus ojos, ha tenido para su formación, como docente de Infantil, dedicar gran parte de una asignatura a estudiar las leyes educativas, de una parte, y la afamada experiencia de las escuelas infantiles de Reggio Emilia, en Italia, de otra.

> *"O sea, habla más como de leyes, de… pues eso, todas las partes de las leyes y todo eso, en realidad luego, ¿cómo las aplicas en un aula de Infantil? […]. Hemos estado hablando casi todo el cuatrimestre de escuelas fuera de España. Me parece interesante hablar de ellas y tener una referencia si son buenas y tal, pero… pero a la hora de aplicarlo en un aula, en España, en Cantabria, pues me parece que no tiene ningún sentido estar estudiando… estar estudiando escuelas de otro país que no es el nuestro, porque al fin y al cabo estamos aquí, no estamos allí"* (María_ent. inicial).

Si bien este es el caso más extremo[23], podemos reconocer, especialmente a lo largo de la entrevista inicial, una predilección general de las alumnas por la vertiente práctica de la enseñanza, que oponen o tienden a desvincular de la teórica. En esta línea, no es de extrañar que las asignaturas de la titulación de magisterio que más valoran sean aquellas que proveen al estudiantado de un conjunto de técnicas y estrategias a emplear o aplicar directamente en el aula. Conversando con las participantes sobre ese valor de "aplicabilidad" que subrayan, descubrimos que encuentran en las didácticas específicas una de las mayores fuentes de conocimiento útil para su futura docencia.

> *"Cuando estuvimos dando Plástica, nos enseñaron a mezclar colores, todo eso, que por ejemplo para mí en Infantil me parece muy importante, porque los niños lo que es la creatividad con las pinturas y todo eso pues es una cosa que se utiliza mucho en Infantil"* (María_ent. inicial).

> *"Sí, a nivel pedagógico también, como por ejemplo matemáticas. Me daba bastante miedo antes, hemos estudiado muchas estrategias para matemáticas, entonces me veo que sé salir bastante bien de las situaciones en las que me estoy empezando a poner ahora, que hasta ahora nada, entonces ese tipo de formación, las didácticas, muy bien"* (Cristina_ent. inicial).

De igual forma, las estudiantes muestran una inclinación general por las asignaturas relacionadas con la psicología, especialmente por aquellos aspectos de la misma que ofrecen estrategias o técnicas sobre cómo intervenir con algunos casos de alumnos con determinadas "problemáticas" o aquellas otras que permiten hacerse con la disciplina y el control de la clase. De este modo, cuando preguntamos a las participantes sobre sus asignaturas preferidas y, en la línea del argumento anterior, sobre cuáles consideran que mejor les permiten aplicar los contenidos estudiados en sus prácticas, encontramos algunas respuestas como las siguientes:

> *"Por supuesto que sí, que sí, que se aprenden cosas y que sí que sobre todo, por ejemplo, la asignatura de… de lo de los comportamientos que tienen los niños, cómo aplicar las distintas técnicas para eliminar o extinguir esos comportamientos"* (María_ent. inicial).

> *"Temas pedagógicos relacionados con la pedagogía y la psicología que antes no abordabas, o sea, te puede interesar pero no lo abordas bien, con coherencia. Entonces ciertos aspectos, por ejemplo incluso, más concretamente, atención temprana, aspectos relativos a discapacidades más concretas, no sé, cosas que antes no veíamos y que ahora ya vemos con otro tipo de... desde otro ángulo digamos. Eso ha sido digamos lo que más me ha...* (Laura_ent. inicial).

> *"No pero luego ya asignaturas me interesa pues… las de psicología me parece que están bastante bien […]. Pues porque te dan una… aunque no te la den realmente porque… a ver, yo todavía no he tenido un niño con discapacidad […]. Pero sí que te prepara igual un poco para ello o para pensar que te puede tocar y que, bueno, y que te va a tocar"* (Patricia_ent. inicial).

Estas primeras reflexiones sobre la formación inicial y la docencia tienen lugar al principio de tomar parte en el programa formativo[24]. Así, cuando en los inicios del programa

[23] Precisamente, la preocupación pedagógica que esta alumna elige va dirigida, como veremos, a reflexionar sobre "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" (María_formulación inicial).

[24] En otro apartado de este análisis, contrastaremos estas primeras respuestas con las que las alumnas nos ofrecen tras su participación en el programa para comprobar si se han producido modificaciones respecto a su concepción sobre la formación inicial de maestros y también sobre la docencia.

analizamos las palabras de cada una de las estudiantes, fue tomando cuerpo la siguiente percepción: las alumnas mantienen, en su mayoría, una visión muy tecnificada de la enseñanza. Esta valoración de las asignaturas más "aplicadas" coliga de manera directa con la concepción de un docente como técnico y, en consecuencia, irreflexivo o poco deliberativo con respecto a su práctica profesional. De otra parte, comprobamos también cómo la visión del mundo educativo sostenida por las participantes descansa sobre una perspectiva psicologicista. Volveremos sobre estas percepciones para afirmarlas, en algunos casos, y matizarlas, en otros, cuando analicemos las preocupaciones pedagógicas escogidas por las estudiantes.

A pesar de estos planteamientos, claramente reduccionistas, acerca de la finalidad de la formación inicial y, en consecuencia, de la función del docente y de la escuela, a lo largo de las entrevistas pudimos reconocer, en algunos casos, otras percepciones más complejas y críticas alejadas de dicha visión tecnocrática. Así pues, Patricia arguye que, encontrándose ahora en el último curso de la titulación, empieza comprender el sentido de algunos contenidos que, en el momento de ser impartidos, percibía demasiado descontextualizados y alejados de las funciones propias del maestro y, en definitiva, de lo que para ella implicaba la enseñanza.

> *"Pues ahora mismo por ejemplo, estoy pensando en la asignatura de corrientes que hice yo el año pasado, hace dos años, no me acuerdo. Que dices, bueno, esta asignatura igual cuando la haces dices: "bueno, esta asignatura…" pues autores de la antigüedad que, bueno, que igual para mi carrera no me van a servir de nada. Pero sí que es verdad que si lo piensas, una vez que estás dentro de las prácticas y tal, yo creo que sí, que es enriquecedor, o sea, que te enriquece" (Patricia_ent. inicial).*

El valor de este tipo de aprendizajes, lejos del utilitarismo propio del paradigma tecnocrático que se traslucía en algunas de sus declaraciones anteriores, tiene más que ver con la posibilidad de *"mirar más allá"* (Patricia_ent. inicial) e imaginar otras formas de actuación y organización posibles. De igual forma, para Elena el valor de la universidad en cuanto a la formación de maestros reside, más allá de proveer estrategias y técnicas para desarrollar en el aula y solventar problemas de la práctica, en enseñar a pensar e interpretar determinadas situaciones de carácter pedagógico y a cuestionar algunas formas de trabajar y de organizar la enseñanza.

> *"Yo pensé que es donde se aprendían las prácticas, y sí que se aprende en las prácticas pero necesitas la base de la universidad como para ver la visión eso, lo importante celebrar la diversidad en clase y todo, sí que te hace falta venir un poco a la universidad para que te pongan el pensamiento y no vayas y hagas cosas sin saber, o para que aprendas a reflexionar sobre lo que haces, porque si no irías por... y no aprovecharías"* (Elena_ent. inicial).

Preguntada esta alumna sobre los aprendizajes que sus estudios en magisterio le están proporcionando, y tras tomarse unos minutos para sopesar su respuesta, Elena señala que la formación en la universidad le está permitiendo pensar en otro modo de escuela y proyectar una imagen de los maestros como agentes de cambio.

> *"A ver, más allá de enseñar lo que te decía antes de que no me han enseñado a leer, no sé cómo enseñar a un niño a leer o no sé cómo resolver problemas de matemáticas, pero sí que me han enseñado que esto va un poquito más allá, que no nos tenemos que quedar sólo en eso, que tenemos*

> *la oportunidad de cambiar algo más y enseñarles algo más importante a los niños que sumar o leer"* (Elena_ent. inicial).

Resulta sugestivo, en el caso de esta estudiante, que su primera reacción, al ser invitada a reflexionar sobre los aspectos de su formación universitaria susceptibles de mejora, sea demandar más técnicas y "recetas" que le ayuden, en su futura docencia, a solventar los problemas y situaciones inmediatos de la práctica. A medida que verbaliza dichas creencias y se hace consciente de las implicaciones de sus palabras, comprobamos cómo Elena va comprendiendo la imposibilidad de que la formación en magisterio pueda proporcionar unas estrategias universales que permitan a los futuros docentes resolver todos los aspectos de su práctica, reconociendo la importancia, en el mundo educativo, de unos contextos que son particulares y configurados por unas personas y relaciones que de ninguna manera van a poder mesurarse y responder de manera predecible a unas estrategias concretas.

> ***Elena**: "Sí, yo creo que se debería... las técnicas de resolución de conflictos, o sea, pero es que de esto tampoco, porque tampoco te van a enseñar cómo... no. Yo creo que como ha hecho mi... por ejemplo la tutora de TFG, que me ha dado un montón de links y cosas para leer, creo que eso es un poco más personal quizás. En la universidad te dan, pues que pasa esto, pero prepáratelo, leer mucho y después depende de cómo sea el contexto, depende de tus alumnos, depende la frecuencia, ya tú vete... supongo que eso también sea un poco más trabajo personal".*
> ***Investigadora**: "Que de alguna manera te encantaría que hubiera unas técnicas".*
> ***Elena**: "Me encantaría que la universidad me dijese: haz esto y se soluciona. Pero creo que no, creo que tengo..."*
> ***Investigadora**: "Que no es la manera".*
> ***Elena**: "Sí, creo que tengo que buscar yo y tener muchas técnicas y después, viendo el contexto, modificarlas, hacerlas"* (Elena_ent. inicial).

Estas tensiones en sus discursos, que se manifiestan en diferentes momentos de la entrevista, nos invitan a plantearnos hasta qué punto las futuras maestras se han apropiado, en su proceso de escolarización y de socialización, de la concepción extendida del docente como técnico, generando una serie de creencias implícitas que están condicionando su visión de la enseñanza y de la figura de este profesional y que, de algún modo, entran en conflicto con aquella otra mirada que se pretende promocionar desde la Facultad de Educación.

En la aventura de descubrir los motivos de dichas tensiones, esta investigadora no puede hacer descansar todo el pecado en el contexto en el que se ha producido la socialización de las estudiantes. En tal sentido, las palabras de nuestras participantes exhortan a tratar de responder a la pregunta de si el tipo de tradición formativa de la universidad es la más conveniente a la hora de desarrollar una visión del profesional educativo como agente reflexivo, crítico y con capacidad y autonomía para generar cambios. Para intentar responder a este interrogante, recordemos que el paradigma técnico de la enseñanza se relaciona con unos modos determinados de concebir la teoría y la práctica, nociones que aparecen reflejadas en los discursos de nuestras participantes. En muchas de sus reflexiones, se evidencia claramente una tendencia a divorciar ambos conceptos. De esta suerte, en algunos casos observamos cómo las participantes identifican la teoría con los conocimientos que se enseñan en la academia y la práctica con aquellos otros que tienen

lugar en la realidad del aula, en su caso, en los centros educativos donde desarrollan sus prácticas, como si fueran dos entes desvinculados y de alguna manera, como futuros docentes, hubieran de elegir entre uno y otro: "*No sabría decirte, mitad y mitad. Cómo por una parte, la teoría, se tocan muchos palos pero lo que es práctica, qué te vas a encontrar luego en el aula, un poco cojo, no sé si te queda claro a lo que me quiero referir* (Cristina_ent. inicial). En otros casos, de sus palabras sobresale una concepción directamente vinculada a la racionalidad técnica al entender que los aprendizajes teóricos desarrollados en la universidad han de tener una aplicación directa a la práctica, considerando el periodo de prácticas como el momento idóneo para hacerlo: *"aplicar muchas cosas que has ido viendo durante la carrera"* (Laura_Ent. inicial). Estas concepciones reduccionistas e irreales de las relaciones entre teoría y práctica, entre formación académica y practicum que sostienen las alumnas, pueden explicarse por una determinada organización del plan de estudios de la titulación (fragmentación en disciplinas…) y también por el tratamiento que de los contenidos se realiza en algunas de las asignaturas, que tienden a trabajar desde una perspectiva excesivamente teórica y descontextualizada, desligando dichas teorías de las experiencias concretas donde las mismas toman sentido.

De esta forma, las alumnas echan en falta trabajar en torno a más casos prácticos y experiencias concretas que permitan comprender y establecer puentes entre los conocimientos pedagógicos que aprenden en la academia y lo que ocurre en la realidad de aula en la que en sus prácticas y en su futura docencia se van a enfrentar.

> *"Qué es lo que les ocurre un poco a los niños también de Primaria y tal, que aprenden contenidos y tal, pero por qué es importante que dos más dos son cuatro. Pues a nosotros igual es un poco lo mismo, sí es importante la coordinación docente, pero por qué. Explícamelo por qué, o sea, déjame ver, no explícamelo porque todo el mundo lo sabe, pero déjame verlo, ah, pues mira, es que ocurre de verdad, como me ha pasado a mí en este cole, ah, pues mira, es que mira, si se coordinan y se preocupan todos por lo mismo pues ocurre esto"* (Patricia_ent. inicial).

> *"Es que a nivel práctico, en unas oposiciones, cuando tengamos que hacer unas programaciones, unas planificaciones, todas estas cosas, no hemos visto nada. Cuando nos enseñen una adaptación curricular que no hemos visto, cómo responder, en ese sentido no, no voy a estar preparada, o no tanto como me gustaría o como debería. En otros temas más relacionados con metodologías, con teorías sí creo que nos preparan bastante bien, pero luego en casos prácticos"* (Cristina_ent. inicial).

> *"A mí no me han enseñado a enseñar a leer a un niño. A mí nunca... hemos estudiado lo que el cerebro hace y todo, cómo funciona, pero no me han enseñado exactamente qué hago yo, llego a un aula y qué hago"* (Elena_ent. inicial).

Por otra parte, de sus palabras se desprende la idea de que en la formación inicial de docentes existe una remarcada tendencia a trabajar desde una perspectiva crítica, desacreditando la mayoría de prácticas que las alumnas han vivido sus años de escolarización y que han conformado el imaginario que, cuando entran a Magisterio, tienen sobre la enseñanza y sobre la docencia.

> *"Hemos trabajado a lo largo de la carrera que el libro de texto como que mal visto, o sea, no mal visto, sí como un complemento pero no centrarnos únicamente en el libro de texto. Vale, pero*

> *tampoco hemos trabajado otras maneras, sí que nos han hablado de que hay trabajo por proyectos, pero no hemos trabajado, si me estáis venga a decir que el libro, vale, pues decirme otras formas que yo puedo trabajar. Entonces eso, veo pequeñas cosas que no...* (Elena_ent. inicial).

Sus declaraciones nos hacen cuestionarnos si no nos estamos saltando un peldaño, en la universidad, a la hora de enfocar el análisis de la práctica pedagógica en las escuelas. ¿Podemos formar docentes empezando por un desmantelamiento "a discreción" de la actividad educativa que en su mayoría han vivido y sin presentar, en muchas ocasiones, alternativas de cambio? Como denuncia Tedesco (2001), la docencia seguramente sea la única profesión donde las personas se forman con teorías que critican la práctica que el profesional debe ejercer, lo que actúa "como componente autodestructivo de la profesionalidad docente" (Tedesco, 1995, p. 48) y se aleja de la práctica del aula, incrementando todavía más la distancia existente entre la universidad y la escuela.

1. 1. 2. El practicum y sus limitaciones: el Portfolio y la figura del tutor universitario a revisión.

Hasta ahora hemos hecho referencia al descontento de las alumnas con su formación de carácter académico, esto es, con la que reciben dentro de las aulas universitarias. Las palabras que hasta ahora hemos mostrado acerca de su practicum quizás hayan hecho imaginarse al lector que todo lo que acontece durante este periodo es positivamente valorado por nuestras participantes. Sin embargo, si bien son pocas las críticas respecto al tiempo que pasan en los centros educativos, no es tal el entusiasmo que las alumnas muestran por la elaboración del Portfolio y del trabajo que deben desarrollar con los tutores universitarios que supervisan sus prácticas. Las siguientes citas reflejan este descontento:

> *"Yo creo que los practicum que yo realicé eran practicum de última hora, y eran diarios que iba recogiendo ideas sueltas y que luego al final perdían todo el sentido porque las tenías que rellenar tú con lo que te acordabas, en el último momento* (Patricia_ent. inicial).

> *"Eso es, sí, evaluador total [refiriéndose al tutor universitario]. Sí, porque lo único que… parece que el único interés era marcar, establecer unos plazos, cumplirlos y que tuviese la suficiente cantidad de trabajo de la que se pedía. Pero es que yo no le veía ningún sentido, era hacer… ya te digo, es que era elaborar sin dar pie a nada. Entonces era… se convertía en practicum, las prácticas ya las teníamos pero el practicum se convertía y se habrá convertido de hecho, lo he visto en compañeras de tercero, y qué horror, haciendo el practicum"* (Laura_ent. inicial).

Estas y otras intervenciones, sobre las que nos iremos deteniendo, manifiestan cómo el Portfolio es concebido por las estudiantes como un trabajo de trámite que les permite aprobar una asignatura cuyo valor se sitúa en la "práctica" que tiene lugar en el corazón de las escuelas. Las alumnas consideran el Portfolio como una tarea que tienen que "rellenar" limitándose a escribir, desde una orientación puramente descriptiva, aquellas situaciones que han ido ocurriendo a lo largo de su estancia en los centros educativos.

> *"Sí, sí, contar a nivel más descriptivo lo que has estado haciendo durante el día a día en el colegio"* (María_ent. inicial).

> "*Yo iba escribiendo todo lo que iba viendo pero, no sé, no se reflexionaba. Y luego, lo de los documentos, el análisis de documentos, me acuerdo encima que lo hicimos antes de dar una asignatura. Dimos una asignatura, que sí que nos explicó un poco todos los documentos. Pero nosotros hicimos ese trabajo antes de ver esos documentos, entonces era como que te daba un documento, que no sabes qué tiene que tener y no, no sabes si está bien o si está mal. Sólo hacías un resumen y le ponías […] O sea, era, escribir por escribir porque hay que entregar algo. Pero no te sirve. O sea, no te servía para nada"* (Elena_ent. final).

Precisamente por la falta de sentido que encuentran, es considerado como un trabajo muy tedioso que, además, entienden conlleva demasiadas tareas a desarrollar[25] y que al estar sujeto "*a tantas pautas, a tantos contenidos, no da lugar a tener ningún ánimo a la hora de escribir"* (Laura_ent. final).

Otro foco de sus críticas se refiere a las pocas diferencias que existen entre los Portfolios requeridos en los diferentes cursos de la titulación. Para las participantes, el Portfolio llega a suponer un trabajo harto repetitivo que implica realizar prácticamente las mismas tareas (por ejemplo, el análisis relativo a los documentos de centro) en los tres practicum de la titulación, o en el que muchos de los trabajos se solapan con lo requerido en otras asignaturas (realización de unidades didácticas).

> *"La última reunión de practicum que tuvimos se nos dijo que teníamos que hacer una unidad didáctica que se ha tenido que hacer en cuarto. Cuando hemos hecho unas siete unidades didácticas, cuando en tercero se aplicó se aplicó la unidad didáctica en el aula. ¿Por qué en cuarto tenemos que volver a aplicar otra unidad didáctica en el aula? Que sabes, el 70% de la gente, o la repite"* (Laura_ent. final).

La consecuencia, como nos cuentan, es que los alumnos terminan dejando para última hora la realización de un trabajo que no es abordado, de manera consciente y voluntaria, desde una posición de reflexión y de análisis crítico.

> *"Al final lo dejaba todo para el último momento y cuando lo dejas todo para el último momento lo que menos es, es reflexivo"* (Patricia_ent. final).

> *"El prácticum se suele hacer o se suele mal hacer durante las prácticas y se suele hacer la semana antes"* (Cristina_ent. final).

Concurriendo todas las alumnas en las mismas apreciaciones, nos interesamos en indagar sobre el porqué de un Portfolio descriptivo y, como ellas reconocen, realizado con poco esfuerzo, cuando la propuesta sugerida desde la facultad se dirige expresamente a promocionar un trabajo de reflexión y análisis.

[25] El Portfolio de trabajo del 4º curso de la Universidad de Cantabria se estructura alrededor de las siguientes tareas que el alumno debe realizar:
1. Diario de prácticas
2. Informe de prácticas, en el que se ha de reflexionar sobre:
   - El proyecto educativo en el que se realizan las prácticas.
   - Los procesos de enseñanza aprendizaje que tienen lugar dentro del aula.
   - Análisis profundo de una temática vinculada a la realidad del centro.
3. Diseño de una secuencia didáctica.
4. Valoración personal del Practicum.

> ***Investigadora:*** "*Vale. Y luego, de cara, me interesa esta parte porque yo creo que todas habéis coincidido en esto que me decís del portafolio. Del otro. Y a mí me, claro, pero a mí me sorprende porque la información que os dan, o sea, la orientación es hacer un practicum muy reflexivo, y de hecho os dan una serie de pautas para cómo hacer un diario para que sea reflexivo. Entonces ¿por qué tú crees que no ha funcionado?"*
> ***Elena****: "Porque tampoco nos lo han… Por ejemplo, yo la experiencia que tengo con mis anteriores tutores de prácticas, he tenido un tutor el año pasado que era de ciencias o algo así. Y o sea, no nos vimos casi nunca y pasó y no me dio un feedback de cómo estaba haciendo yo mi diario. Se lo entregaba pero 'ah, bien, bien, sigue, sigue'. Y me puso un 10 y no sé si me lo puso, ¿sabes?"*
> ***Investigadora****: "Que tú consideras que igual otro profesor no te habría puesto un 10".*
> ***Elena****: "Exacto. Pero no sé, o sea, no me… Y el anterior lo mismo, ¿con quién tuve el anterior? Pero, eso. Que he sentido siempre que eso no le importaba, ni a mí me servía para nada ni a los tutores de la universidad les importaba nada".*
> ***Investigadora****: "Para algo que tu hacías, porque tenías que escribir algo pero…"*
> ***Elena****: "Y los otros lo corregían porque era obligatorio, sabes, mis tutores. Pero que ni a ellos les importaba ni a mí me sacaba de nada. Entonces, un trámite"* (Elena_ent. final).

Como vemos, además de las razones que ya hemos mencionado (excesivo número de tareas que conlleva el practicum, repetición de contenidos a abordar con respecto a trabajos anteriores…), las estudiantes apuntan, como motivo fundamental, al papel de la figura del tutor universitario encargado de supervisar sus prácticas y orientar y evaluar la elaboración de su Portfolio. Por una parte, atisbamos en sus palabras las enormes diferencias, a la hora de orientar el practicum, que parecen existir entre unos tutores y otros. Dichas disimilitudes se traducen en Portfolios de una magnitud, características y profundidad muy diferentes, así como también en una exigencia y calificaciones dispares.

> *"Luego tuve la suerte o no suerte de que me tocaron dos tutores que pasaban un poco de todo, o sea, hay docentes que te exigen muchísimo y un nivel de implicación tremendo y no, a mí me tocaron dos que… que es que el presentar la memoria es el 10. Yo era la primera que sabía que con una portada bonita así con dibujitos y con tal me lo iba a ganar. Y empecé súper perdida también en aquel trabajo y, al final, un 10. Pero bueno, no era reflexivo…"* (Patricia_ent. final).

> *"Lo que pasa que luego también teníamos un tutor que todo le parecía maravilloso. Era de ciencias, entonces se centraba mucho en los aspectos de ciencia y todo lo demás, pero sí que era, iba un poco, o sea, los dos seminarios que tuvimos iban un poco con esta idea"* (Cristina_ent. final).

En el caso de todas ellas, los tutores que han tenido en anteriores practicum parecen pertenecer a ese grupo de docentes universitarios que no otorga demasiada importancia a esta asignatura y, de manera más concreta, al desarrollo del Portfolio, limitándose a cumplir a mínimos con sus obligaciones en este respecto. Así, las alumnas sienten que sus tutores no han mostrado un verdadero interés por el trabajo que ellas han realizado, corrigiéndolo únicamente porque forma parte de sus obligaciones docentes. En algunos casos, los menos, han desarrollado alguna reunión, de carácter individual, dedicada a comprobar: *"qué tienes, qué has hecho hasta ahora, vale, vas viendo, vas mal, apúrate"* (Laura_ent. final). No es de extrañar que el papel del tutor quede relegado, a sus ojos, al de mero evaluador de un trabajo del que no se ofrece ningún feedback ni orientación durante el proceso y del que, por ende, las alumnas consideran que poco o nada pueden aprender.

> *"No daba lugar a eso porque no fomentaba tampoco la relación tutor-alumno. Yo creo que estaba entendida como una relación que tiene que ser, estar muy alejada, o sea, que vamos a dejar las cosas claras: yo que te tutorizo y si tienes algún problema en el colegio pues sí pero ya está…"* (Laura_ent. final).

> "*Yo no sé cómo les haya pasado a las demás con los otros tutores, pero yo, por ejemplo, el año pasado a mi tutor le he visto una vez y quedamos con él… O sea, nos hizo mandarle la primera parte del diario, o sea, no del informe, del diario, y que yo se la mandé, como todas las que nos tocaba, pero ni siquiera me contestó de si estaba bien, si estaba mal, si faltaba algo, si tal. Entonces, claro, pues, no me manda nada, supongo que esté bien. Me lo supuse. Le mandamos un correo. Le dijimos 'oye, nos vas a decir qué tal está, qué sé cuánto', y él dijo 'no, no, está bien, tal, no sé qué'. Pues, entonces, pues eso, ¿qué quieres que te diga? Pues si me dice que está bien, pues está bien"* (María_ent. inicial).

Esta concepción del Portfolio como mero trámite que comparten conduce a distorsionar los objetivos y finalidades[26] que, teóricamente, se plantean en el Portfolio de la Universidad de Cantabria para confeccionar un trabajo sustentado en la descripción y en la repetición.

El descontento con el practicum[27] desarrollado en cursos anteriores parece configurarse como el motivo fundamental que ha animado a Elena, Cristina, Laura, María y Patricia a participar en la propuesta formativa que es objeto de este trabajo de investigación. Ninguna de ellas, en la primera reunión de presentación, tal y como expresan en algunos momentos de la investigación, se hizo una idea precisa acerca de las implicaciones y del tipo de trabajo que en esta nueva propuesta de formación práctica habrían de desarrollar. Sin embargo, la idea de poder eludir un tercer Portfolio[28] de las mismas características a los desarrollados con anterioridad y desarrollar algo "nuevo" pareció conformarse como un aliciente suficiente.

> *"El cambiar y tal. Porque, a ver, tampoco al principio sabíamos qué iba a ser ni cómo iba a ser ni nada. Entonces tú propusiste algo y dijimos: venga, pues, vale"* (María_ent. final).

> *"La verdad que al principio no sabía muy bien de qué iba. Pero en el momento en el que fue diferente… sabes, nosotros lo que no… yo creo que de lo estábamos cansadas era del practicum que hacemos todos los años, que sentimos que no sirve para nada. O sea que es escribir, copias con tus compañeros, entonces al ver que era algo diferente, aceptamos"* (Elena_ent. inicial).

Además de este motivo, que todas apuntan como principal, la posibilidad de desarrollar un trabajo más libre y personal, no tan constreñido por las pautas, a su juicio rígidas, que representaba la otra forma de trabajo, se distingue como otro acicate importante.

> "*Entonces bueno, pues esto da la oportunidad de salirnos un poquito del guion y expresarnos más nosotros como personas dentro de ese centro, dentro del sistema, dentro de… Como maestros también. O sea que al final eso era lo que me seducía"* (Laura_ent. final).

[26] Como hemos ido señalando, en la guía de practicum de la UC se reitera el valor reflexivo que debiera tener el Portfolio y de manera continua se ofrecen pautas e indicaciones sobre cómo desarrollar un trabajo sustentando en procesos de análisis crítico y reflexión.

[27] Reiteramos que nos referimos a la parte del practicum relacionado con el trabajo desarrollado fuera del centro de prácticas: el trabajo con el tutor universitario y el Portfolio.

[28] Recordemos que ya realizaron un Portfolio en 2º y en 3º de magisterio.

> *"Pues, sí, el no tener que estar tanto, pues, 'hoy día tal, he hecho esto', y luego el tener que leerme los documentos del centro y compararles o reflexionar sobre ellos y tal, y hacer un práctico más vivo, más de mis experiencias, más de lo que yo sentía, lo que yo quisiera escribir […]. Mucho más libre"* (Patricia_ent. final).

La liberación respecto de algunas de las tareas que ellas consideraban como más tediosas y reiterativas, como las relativas al análisis de los documentos de centro o a la elaboración de una unidad didáctica, también cautivó a las alumnas a la hora de decantarse por este practicum alternativo: *"el hecho también de no tener que repetir otra vez todo el tema de los trabajos de…los documentos de centro, los proyectos y demás"*. Así pues, parece que entendieron esta propuesta de trabajo como algo más concreto y vinculado con sus intereses y, precisamente por eso, también más asequible y susceptible de desarrollar verdaderos aprendizajes. En este mismo orden de ideas, algunas alumnas señalan y valoran el carácter reflexivo que, a priori, parece implicar esta propuesta de trabajo, en contraste con la naturaleza descriptiva que ellas entienden que potencia el Portfolio habitual.

> *"Que iba a ser algo nuevo y que el practicum como era antes, pues en realidad tampoco tiene mucho sentido ese practicum. Yo creo que es más o menos 'pues, vale, tú haces esto y me haces un trabajo sobre esto y punto'. Pero tampoco… Entonces tú nos dijiste que era para reflexionar y tal y cual, y entonces pues, yo creo que nos llamó a todas bastante la atención ese cambio"* (María_ent. final).

> *"Sí, sí porque es que precisamente yo… mis diarios siempre han sido muy reflexivos y entonces era como la alternativa también que yo de alguna manera… yo hablaba siempre con los tutores de prácticas entonces era como ese algo que me faltaba a mí que, pues que, bueno, que había aparecido […]. Que el practicum nos diese lugar a tener una relación mucho más profunda y a indagar muchísimo más de lo que podíamos, ya no sólo en el cole sino fuera incluso de él. O sea que, bueno, eso es lo que más me gustó"* (Laura_ent. final).

Llegados a este punto, llama la atención que consideren que una de las motivaciones para participar en esta propuesta fuera la posibilidad de desarrollar un trabajo más reflexivo y crítico sobre determinadas cuestiones pedagógicas, mientras las declaraciones acerca de la formación inicial han estado, en gran medida, ligadas a una concepción técnica de la enseñanza.

Finalmente, y como ya adelantáramos en apartados anteriores del trabajo, la posibilidad de poder participar en un trabajo de investigación y, sobre todo, de contribuir a configurar un practicum más en consonancia con sus intereses y motivaciones ha sido también un último motivo, aunque no menos importante, que ha propiciado su participación.

> *"Entonces hacer, que te propongan hacer un trabajo que te va a proporcionar algún tipo de aprendizaje y que además no se va a quedar en un cajón sino que va a ser útil para llegar a conclusiones en cuanto a la formación de los que vienen detrás, pues me parecía muy interesante"* (Cristina_ent. final).

Para finalizar este apartado, consideramos interesante mostrar, por su valor para orientar decisiones futuras en torno al practicum, algunos de los motivos que nuestras participantes sopesan a la hora de elegir al centro y tutor de prácticas. Por una parte, encontramos razones que responden a una lógica funcional, como las que tienen que ver con la proximidad espacial o la conveniencia de horarios: *"El año pasado lo escogí porque trabajaba por*

las tardes, y era un cole de solo por la mañana o sea, de jornada continua, y de jornada continua era el que más cerca me quedaba de casa" (Elena_ent. final). El haber sido alumno del centro aparece como otra de las razones que los alumnos tienen para decantarse a la hora de elegir un centro u otro. Entendemos, en este aspecto, que la seguridad de lo conocido juega un papel fundamental: *"mira, por ejemplo, el primer año fui a, bueno, al S. J. [colegio] que era mi colegio"* (Patricia_ent. inicial). Enfatizado por todas las alumnas, gran parte de sus elecciones, especialmente en este último curso de la titulación, parecen haber estado impulsadas por la motivación principal de probar algo diferente de lo que han experimentado con anterioridad: conocer colegios de titularidad pública y concertada, con metodologías diferentes a las tradicionalmente utilizadas, centros educativos bilingües…

> *"Pues al tutor lo elegí porque era un chico, sí, sí, porque además también a la hora de reflexionar eso también me... lo que pasa es que no quería centrarme mucho porque bueno, al final también puede ser un estereotipo. El hecho del maestro, siempre hay mujeres en Infantil, mujeres todas somos en Infantil, sin embargo no ves un hombre, yo decía, y más en cuatro años, fíjate, es una edad, bueno, y además tengo muy buenas referencias, tenía muy buenas referencias de él y luego se han cumplido"* (Laura_ent. inicial).

> *"Yo había visto dos centros públicos y además totalmente diferentes entre ellos y quería ver un concertado"* (Laura_ent. inicial).

> *"El año pasado lo elegí porque me habían hablado muy bien de él, y me dijeron que tenía pues unos proyectos totalmente diferentes a otros colegios […]. Era otro tipo de enseñanza que… pues eso, que… pues a ver, que trabajaban por proyectos, en vez de por unidades didácticas y todo eso, y que bueno, pues como yo nunca había trabajado en proyectos, pues dije, pues bueno, voy a probarlo, y claro, salí tan encantada que no me he podido resistir a repetir"* (María_ent. inicial).

> *"Sí, sí, me apetecía saber cómo se trabajaba en un colegio bilingüe, porque además me gustan los idiomas"* (Cristina_ent. inicial).

Finalmente, las referencias de otras personas y la fama de determinados centros educativos y profesores tienen también influencia a la hora de que las alumnas realicen dicha elección.

Señalamos con anterioridad que, de ningún modo, es objetivo de este trabajo someter a evaluación la formación inicial de maestros y el practicum que habitualmente se desarrolla en la Universidad de Cantabria. Sin embargo, consideramos que preguntar a las estudiantes sobre su trayectoria académica en la universidad ha arrojado algunas luces que nos permiten repensar qué estamos haciendo como docentes universitarios y que dan pistas sobre la dirección hacia dónde proyectar algunos cambios. En tal sentido, la propuesta de formación que comenzamos a analizar a continuación aglutina algunas de las claves señaladas por las estudiantes.

1. 2. La preocupación pedagógica

1. 2. 1. Foco de reflexión

Iniciamos la propuesta formativa exhortando a nuestras participantes a pensar en un asunto pedagógico, iluminado por sus prácticas, que les preocupase o sobre el que les interesara profundizar para comprenderlo o conocer mejor de qué manera abordarlo. La preocupación pedagógica escogida por cada participante se convirtió en el objeto de reflexión e indagación que canalizó el resto de la actividad formativa. La siguiente tabla ilustra las formulaciones iniciales de la preocupación pedagógica, tal y como fueron enunciadas por nuestras participantes:

Estudiante	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 15. Formulación inicial de las preocupaciones pedagógicas.

Como señalamos en la tabla, Patricia expresa un interés profundo por reflexionar e investigar acerca de los motivos que posibilitan la colaboración entre el equipo docente del centro educativo donde realiza sus prácticas. Considera que esta escuela presenta una colaboración docente ejemplar que la alumna achaca, entre otras cosas, a su carácter de sociedad cooperativa de la que todos son partícipes o responsables, en contraposición con lo que ocurre, por ejemplo, en un centro público.

> *"Pues porque son… a ver, igual también porque es una cooperativa y porque son ellos como los muy responsables. O sea, me refiero, a ver, el tema de empresa, el empresario. Yo creo que el empresario es el que realmente se preocupa de su empresa y tal, y estos son su cole, ¿sabes? Y se tiene que*

> *preocupar de su cole porque es suyo, creo. En otro cole no, en otro cole pues mira, estoy aquí. Y además pues eso, si estoy en un público genial porque a mí si ya no me echan entonces pues ya está, estoy aquí y hago lo que yo quiera o lo que me dé la gana, tal y como yo quiera y no tengo que dar explicaciones. Que es más cómodo pero claro, tampoco, o sea, no te tienes que comer la cabeza ni tal. Entonces esa es la preocupación por hacerlo bien"* (Patricia_ent. inicial).

Laura, que desarrolla sus prácticas en el mismo centro, entiende que el proyecto de enseñanza que los docentes comparten en esa escuela es *"único"*, concentrando unos rasgos (cooperación extrema entre el profesorado, opinión de los niños muy valorada, protagonismo del niño en el aula, profesorado más motivado…) que ella no había observado en otros centros públicos donde anteriormente había realizado sus prácticas.

> *"Sí, el proyecto educativo que llevo a cabo en el colegio en el que estoy, es que a simple... o sea, no hace falta adentrarse ni siquiera en el colegio para verlo. Tiene unos rasgos de cooperación máxima, muchísima empatía, es muy humano. Se basa en los valores ante todo [...].Entonces bueno, esto digamos que como te comentaba el proyecto que tienen es adecuarse mucho al ritmo de cada niño, pero tanto en Infantil como en etapas posteriores, porque he visto también que en Primaria tienen un proyecto muy amplio que además de elaborarlo ellos cuentan también mucho con los niños, los niños son partícipes tanto en el hacer como en elaborar. O sea, su opinión cuenta, todo cuenta, todo del niño cuenta, además ves que hay por ejemplo, que hay mucho contacto entre niños de Primaria, incluso de la ESO con los niños de Infantil. Cosas que no ves en otros centros, que lo tienen todo segregado, lo tienen apartado, bueno, que también es comprensible. Pero bueno, aquí es otra manera"* (Laura_ent. inicial).

Como ella dice, esta hipótesis empieza a tomar forma desde sus primeras prácticas en un colegio público, de características muy diferentes al centro educativo al que ella acudió en su infancia, que era de titularidad concertada.

> *"Eso es, ha sido como que la concepción que yo pensaba se ha materializado, o sea, las creencias o todo lo que me pudiese decir la gente el concertado, tal, funciona de otra manera, pues sí pues es una realidad, igual otros no, que igual yo he dado con... puede ser, pero bueno, la preocupación, o sea, el punto de partida viene desde las primeras prácticas y del hecho de hallar esa diferencia y apreciar si es una diferencia real [...]. Sí, la tenía, la tenía antes ya, porque yo además fui a un colegio también concertado"* (Laura_ent. inicial).

De su experiencia en este centro y la comparación con lo que esta alumna vivió en sus primeras prácticas, conforma idea de que los docentes en los centros concertados están menos constreñidos y pueden ser más innovadores que en los públicos donde, a su parecer, están más atados al libro de texto y a metodologías tradicionales de enseñanza.

> *"Entonces no esté atado siempre a ese libro, que es quizás lo que se lleva a cabo en la mayoría de los centros públicos. Yo lo he visto, a ver, que habrá muchos casos, pero yo lo que he visto ha sido así, la ficha de tal, seguimos equis proyecto, hoy toca tal, mañana tal"* (Laura_ent. inicial).

La hipótesis que baraja inicialmente para explicar esta idea tiene que ver con la diferencia en cuanto a la estabilidad de la plaza que existe entre los docentes de un centro concertado y los maestros de uno público.

> *"Hay cosas que pienso, esto puede llevarse también a cabo en un centro público, entonces ¿cuál es el problema? los medios con los que se cuentan o tal vez el hecho de que los profesores tengan una*

> *mayor... tengan mayores incentivos a la hora de que estén más motivados, de que tengan no sé, las relaciones entre ellos, incluso... 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, 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... por lo que fuera, cualquier motivo, entonces bueno, no sé si también eso tiene algo que ver"* (Laura_ent. inical).

La preocupación de María, sin embargo, 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, tal y como ha podido comprobar en los tres años que ella ha desarrollado prácticas en Infantil. A su parecer, 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"* (María_ent. inicial).

Las preocupaciones de Cristina y Elena están más relacionadas con cuestiones inmediatas de aula. La primera muestra un gran interés por el trabajo de los procesos de comunicación oral y escrita de los estudiantes en las aulas. Su proceso reflexivo e investigador se dirige, precisamente, a indagar sobre cómo mejorar la comunicación escrita. Tal y como ha observado, los alumnos del grupo donde ella realizó sus prácticas, de 6º de Primaria, tienen grandes problemas para escribir un texto si no se les ofrecen unas indicaciones muy definidas sobre cómo enfrentarse a la tarea, entendiendo que el motivo de que esto ocurra tiene que ver con que *"desde pequeños se les acostumbra, se les da todo con pautas muy claras, cómo hacer las cosas, los tiempos, la manera"* (Cristina_ent. inicial). Finalmente, Elena se encontró con un grupo clase en el que todos los días surgían problemas relacionales, mostrando un interés por orientar su reflexión e indagación al tópico de la resolución de conflictos.

> *"Sin duda uno de los principales problemas que me he encontrado ha sido la cantidad de conflictos que ocurren entre los alumnos. Los más comunes son los que se producen en el recreo mientras juegan al futbol, a pescar… pero también hay conflictos en el aula, por pasar por detrás y rozarse, mover la mesa, utilizar su goma… A todas horas hay conflictos entre compañeros y me he sentido un poco "perdida" a la hora de resolverlos […] Esta semana que ya ha estado la tutora he podido ver que a ella le ocurre lo mismo, por eso éste es un tema sobre el que me gustaría profundizar (resolución de conflictos)"* (Elena_memoria).

La hipótesis que maneja para explicar esa situación se relaciona con una falta de cultura de grupo, de colaboración.

> *"Porque no se les ha enseñado a los niños no sé, 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, no entienden los niños que hay cosas que se pueden hacer sin querer"* (Elena_ent. inicial).

En la parte del trabajo que sigue a continuación nos detendremos a analizar y a reflexionar sobre la naturaleza de las temáticas elegidas entendiendo, como veremos, que dichos tópicos y sus formulaciones arrojan importantes informaciones acerca de la visión general

que las participantes tienen sobre la docencia, que entendemos condicionará su actuación pedagógica futura.

1. 2. 2. ¿Qué motivos hay detrás de la elección de las diferentes preocupaciones pedagógicas?

Un primer vistazo a las situaciones identificadas nos permite descubrir una heterogeneidad notable de intereses de reflexión. Encontramos algunos estrechamente vinculados con la práctica inmediata de aula (Elena y Cristina), otros más relacionadas 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 van más allá de los muros de la escuela (Laura y María).

Es posible que el lector se sorprenda con el interrogante que formulamos en este epígrafe y reconozca que lo más habitual es encontrarnos, ante la heterogeneidad de contextos educativos, bagajes, características e intereses, etc., con una diversidad también grande de respuestas cuando preguntamos a los maestros o a aquellos que se preparan para serlo acerca de sus preocupaciones escolares. Sin embargo, cuando diseñamos esta iniciativa de formación y decidimos que el proceso reflexivo de las estudiantes habría de articularse alrededor de una preocupación pedagógica, asumimos desacertadamente que las respuestas de las estudiantes girarían en torno a temáticas vinculadas con cuestiones y problemáticas de su práctica inmediata en los centros educativos, del tipo a las propuestas por Cristina y Elena, por ser las preocupaciones que normalmente asoman en los estudiantes de Magisterio. Bajo este marco de entendimiento tomaba sentido la tarea de realizar una propuesta de intervención hacia la mejora en la que, recordemos, debía culminar el proceso reflexivo de las estudiantes. Aunque algunas de sus respuestas no se ajustaron a lo esperado inicialmente, no podemos hacer otra cosa que reconocer lo mucho que preocupaciones de tan distinta naturaleza han enriquecido el proceso de reflexión.

Ante este desajuste, ahora agradecido, entre lo esperado y lo ocurrido en esta primera fase de la propuesta formativa, queremos comenzar este apartado del análisis tratando de apuntar algunas ideas que explican el por qué respecto de esta disparidad, también percibida por las propias estudiantes, en cuanto a las naturaleza de preocupaciones pedagógicas. Nada más comenzar la propuesta formativa y la interacción con las participantes, empezó a surgir en la investigadora la percepción de que uno de los centros donde tres de las estudiantes desarrollaban sus prácticas estaba mediatizando la formulación inicial y la comprensión que las alumnas estaban realizando con respecto a su preocupación pedagógica. Nos referimos, con ello, al centro concertado que constituye una cooperativa de enseñanza. En las palabras que rescatamos a continuación llama la atención el ensalzamiento que se hace de dicho centro, expresando que es completamente diferente al resto de colegios que ellas han tenido la oportunidad de ver e, incluso, reconociéndolo como el centro educativo "perfecto".

> *"Ese colegio es otro mundo, para mí, o sea, me parece un colegio increíble […], porque los niños prácticamente que… pues lo que te decía antes de la autonomía, o sea, prácticamente aprenden ellos solos, o sea, solos. Les puedes dar los recursos para que ellos lo aprendan"* (María_ent. inicial).

> *"Bueno, que es impresionante el V. […]. El colegio idílico, es el mejor colegio de Cantabria"* (Patricia_ent. inicial).

A pesar de que esa imagen idílica del V. (colegio concertado_cooperativa) se difuminó a medida que fueron conociendo la realidad del colegio y también reflexionando junto con la investigadora y sus compañeras en los diferentes seminarios, la apariencia innovadora y diferente respecto a lo anteriormente conocido dirigió primeramente su atención hacia aspectos alejados de la problemática cotidiana del aula.

> *"si hubiese estado en el M. C. [centro educativo de titularidad pública], 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 seguro"* (Laura_ent. inicial).

> *"La coordinación que hay entre los docentes en el cole […]. Bueno, que es impresionante en el V. [colegio concertado-cooperativa], que es algo que en otro cole no me hubiera dado cuenta igual, o sea, o no…"* (Patricia_ent. inicial).

En contraste con lo anterior, lo determinante en la decisión e Elena, que hizo sus prácticas en otro centro, 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"* (Elena_ent. inicial), 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"* (Cristina_ent. final). Esta inclinación parece ser el principal motivo de la elección. Finalmente, María nos cuenta que fue una conversación con su tutor del centro de prácticas lo que iluminó la elección que realizó de la preocupación pedagógica.

> *"Nos estaban preguntando los profesores pues qué tal en la universidad, que si sigue habiendo profesores, que si tal y que cual, y M. [maestro de Infantil que es su tutor de la escuela] cogió y dijo, '¿cómo puede seguir esa…?', no me acuerdo de quién ahora, '¿cómo puede seguir ese profesor ahí, y no ha estado nunca en un aula de Infantil?', y entonces ahí dije, pum, pues eso […]. Y así fue como lo… como se me ocurrió, y dije, pues sí, mira, nunca lo había pensado que… vamos, es que yo además tenía la idea de que por lo menos algo habían estado en un aula de Infantil, aunque sea en las prácticas, pero es que por lo visto ni eso"* (María_ent. inicial).

En conclusión, vemos cómo la heterogeneidad de preocupaciones pedagógicas elegidas ha estado influida de manera decisiva por el tipo de centro educativo en que las alumnas han desarrollado sus prácticas. De manera especial, aquellas estudiantes cuya estancia tuvo lugar en la cooperativa de enseñanza orientaron su foco de reflexión hacia cuestiones inesperadas y normalmente menos prioritarias en un alumnado de Magisterio que, como analizamos en el apartado anterior, tiene un obstinado interés en ser provisto de una serie de técnicas y estrategias que le permitan desarrollar una enseñanza "eficaz" y resolver problemas prácticos del día a día.

Además, Laura apunta otro motivo interesante que posiblemente haya condicionado, de algún modo, la elección de la temática de reflexión, motivo relacionado con la etapa educativa en que las diferentes alumnas se encuentran haciendo prácticas.

Coincidentemente, las alumnas que desarrollan sus prácticas en el centro educativo concertado (Laura, Patricia y María) 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, tal y como lo expresa en la entrevista final:

> *"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, me estoy mojando mucho, ¿eh?, creo que el maestro en Primaria tiene las preocupaciones cerradas en el aula"* (Laura_ent. final).

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.

1. 2. 3. ¿Cuál es el enfoque de reflexión de cada una de las preocupaciones? ¿Qué visión de la enseñanza subyace?

Mencionadas ya las preocupaciones y explorados algunos de los motivos que explican esta diversidad de elección, en este tramo del análisis nos interesa ahondar en el tipo o enfoque de reflexión que plantea su formulación inicial de la preocupación, así como la concepción de la enseñanza que subyace a las diferentes temáticas pedagógicas. Estas visiones que intuimos son diversas. Desde concepciones totalmente técnicas y reduccionistas sobre la enseñanza, como es el caso de María, hasta planteamientos complejos que conectan con cuestiones sociales de relevancia, como veremos se vislumbra en el caso de Laura.

De algún modo, encontramos que el paradigma técnico de la enseñanza, en consonancia con sus concepciones sobre la formación inicial y el practicum que abordamos en el apartado anterior asoma, con matices, en gran parte de las preocupaciones de las participantes y, especialmente, en la manera que tienen de formular el problema o la situación pedagógica. Esta visión técnica de la enseñanza se visualiza de manera cristalina en el caso de María. Sus reflexiones iniciales giran, precisamente, en torno a la "aplicabilidad" o falta de ella de los contenidos que ha estudiado durante la titulación, asumiendo por 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 que en realidad, de tener que estudiarlo, o sea, de aprendértelo, si luego no lo puedes aplicar, no lo puedes avanzar, no lo puedes llevar a cabo, pues yo creo que eso pues te provoca decir, 'jo, 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'"* (María_ent. inicial).

Sus palabras nos sitúan en el corazón del paradigma de la racionalidad técnica, 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 como valiosa por el mero hecho de producirse en la "realidad".

> *"Yo creo que aprenderías muchísimo más estando en un aula de Infantil los cuatro años, con distintos profesores, o sea, distintos tutores, distintas tal, ver cómo se comporta uno, ver lo bien que hace unas cosas uno, ver lo bien que hacen las cosas otro. Cuando haga algo que no te parece bien, pues eso decir, 'esto no hay que hacerlo'. No sé, yo creo que se aprende muchísimo, muchísimo más así"* (María_ent. inicial).

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 la puesta en práctica de 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, acerca de su preocupación pedagógica, realiza Elena. La resolución de conflictos ante un grupo de clase en el que prima la rivalidad y las malas relaciones entre compañeros es el foco inicial de reflexión de esta estudiante. Por eso, comienza abordando su proceso reflexivo en este practicum con la intención expresa de encontrar unas técnicas o "recetas" -*"la pócima mágica que solucione los conflictos"* (Elena_ent. inicial)- que le permitan resolver *ipso facto* esta situación que le apremia y le preocupa.

> *"Es que yo pienso: 'si yo estuviera en un aula sola…'. Imagínate que el año que viene soy profesora ¿qué hago? No me sirve, yo quiero saber algo, quiero leer y quiero saber solucionar eso"* (Elena_ent. inicial).

La reducción de un asunto pedagógico tan complejo como es 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 la vertiente más psicologista de la enseñanza. Sin embargo, son otras palabras las que nos alientan a pensar que la estudiante no utiliza únicamente una interpretación técnica para comprender los fenómenos educativos. Como señalamos anteriormente, esta alumna atribuye estos conflictos en las relaciones a la falta de cultura de grupo y de colaboración, considerando al maestro y a la escuela responsables de gestar otro tipo de relaciones entre alumnos. A pesar de su obstinación por encontrar unas técnicas de resolución de conflictos, durante la entrevista inicial se hace consciente de que la particularidad de contextos y situaciones con que los docentes se encuentran a lo largo de su trayectoria vital imposibilita la aplicación directa de una serie de técnicas y conocimientos teóricos universales y predeterminados.

> *"Me encantaría que la universidad me dijese: haz esto y se soluciona. Pero creo que no […] Sí, creo que tengo que buscar yo y tener muchas técnicas y después, viendo el contexto, modificarlas, hacerlas"* (Elena_ent. inicial).

La figura del maestro se aparta, así, de esa perspectiva técnica para dar lugar a un nuevo docente preocupado por inventar y probar en aras de 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 van más allá de aquellas asociadas a la imagen del maestro como instructor de contenidos instrumentales. Vemos cómo, en este caso, el enfoque de "resolución de problemas" descrito por Wallace y Louden (2000), coincidente con un nivel práctico de reflexión según otros autores, parece haber sido el enfoco principal de esta alumna.

Cosa parecida sucede también con Cristina. Esta estudiante 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 (de manera más concreta, el trabajo de la expresión oral y escrita). Observamos en su planteamiento una inclinación por una perspectiva más práctica de la enseñanza que supone, por parte del maestro, un constante idear y reflexionar sobre su actividad docente.

> *"En cuanto a qué aspectos considero que son mejorables dentro del aula en relación con el tópico que he escogido [...]. No obstante, estoy segura de que después de reflexionar sobre el tema y de trabajarlo en las próximas semanas con mis alumnos, encontraré más aspectos en los que encuentren dificultades y en los que trabajar para mejorar"* (Cristina_memoria).

De su formulación de la preocupación también escapa otra 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. En mis años universitarios he tenido que hacer muchos trabajos grupales, y un elevado número de ellos han sido escritos. Durante este tiempo 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."* (Cristina_memoria).

Este y otros ejemplos que dejamos en el tintero evidencian la preocupación de Cristina por la correción 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 momenos traslucen en el discurso de esta estudiante nos impele a reflexionar sobre la influencia de la herencia de la tradición academicista clásica en la escuela y sobre su 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"* (Cristina_ent. inicial).

Finalmente, las preocupaciones pedagógicas de Patricia y Laura se vinculan con cuestiones que hacen referencia al contexto en el que se inscribe la enseñanza, combinando características que harían referencia a un nivel práctico y crítico de la reflexión. Como decíamos, ambas coinciden en considerar el centro en el que desarrollan sus prácticas como un colegio modélico: las relaciones entre los docentes, los valores, el tratamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la motivación en el profesorado, etc. Laura se pregunta

sobre el porqué de ese funcionamiento ejemplar y se atreve a hipotetizar que está relacionado con la titularidad. Hemos visto en líneas anteriores que esta suposición está fundamentada en su experiencia personal, no tomando en cuenta teorías y conocimientos pedagógicos. 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. Estas formulaciones iniciales son más generales (no se concretan tanto en objetivos de reflexión e indagación) y están también menos sujetas a una perspectiva técnica que las anteriores. Si bien experimentan cierta fascinación por su centro de prácticas y algunas de sus hipótesis e interpretaciones están demasiado mediatizadas por esta adhesión incondicional, su temática de reflexión abre una pequeña ventana hacia cuestiones sociales y políticas de relevancia, como las condiciones en las que se desarrolla el trabajo del docente. Veremos, en el análisis de los diferentes procesos reflexivos desarrollados por las estudiantes, si estas ventanas se amplifican hacia el cuestionamiento de los contextos ideológicos y materiales en los que las prácticas docentes tienen lugar, como propondría el paradigma crítico de la reflexión.

1. 2. 4. La exploración biográfica

Una vez las participantes identifican la preocupación pedagógica, el dispositivo de formación avanza hacia una primera aproximación reflexiva entre el tutor y cada participante que, como ya explicamos, se desarrolla a través de una entrevista epistémica de vocación biográfica.

En este apartado del análisis nos interesa mostrar algunas de las relaciones que asomaron entre las preocupaciones pedagógicas de las alumnas y su propia biografía personal y/o escolar. El objetivo, ahora, no es escudriñar esas conexiones biográficas que cada una estableció ni el proceso reflexivo estimulado, sino descubrir de manera general hasta qué punto las alumnas fueron capaces de establecer esta relación biográfica y comprender mejor su preocupación objeto de estudio. El objetivo de este análisis es, en último de término, reflexionar sobre la pertinencia de este instrumento reflexivo para la finalidad perseguida. Dicho esto, veamos cómo ha resultado esta pretensión de conectar biográficamente los asuntos pedagógicos elegidos por nuestras estudiantes.

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, muy especialmente, el modo de comprender o interpretar la misma. Estos condicionantes que aparecen en los cinco casos son la cultura familiar y las vivencias escolares en su etapa como alumnas de Primaria y de Secundaria, tal y como mostramos en las líneas que siguen a continuación.

a) Cultura familiar

Todas las participantes reconocen cómo, en mayor o menor medida, 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.

En el caso de Patricia, la colaboración y repartición de tareas entre los distintos miembros de la familia aparece como una constante en su día a día cotidiano.

> *"Ha habido mucha colaboración claro, es que si no era, no sé, mi abuelo pues dedicado más a nosotros, a jugar, a prepararnos cosas, pues nos hacía casetas, nos construía. Mi abuela nos hacía la comida, nos cuidaba, pórtate bien, tal, no sé qué, mi madre luego cuando llegaba a casa pues el rol de madre ése, ¿sabes?, obedezco a mi madre, no a mi abuela. Luego mi padre era más amigo, pero sí, no sé, sí que ha habido ahí una... sí. Sí que se agradece, una colaboración, que todos han tenido ahí un papel importante en mi educación"* (Patricia_ent. inicial).

Lo interesante, en este caso, es 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 e interpretar el mundo: *"como soy ahora influye mucho de cómo he sido"* (Patricia_ent. inicial). En consecuencia, dicha influencia trascenderá también a su manera de percibir y afrontar su práctica profesional.

En el caso de Laura, la hipótesis que baraja al comenzar se encuentra claramente influenciada y reforzada por las ideas y experiencias personales de su hermana y su cuñada, que se dedican a la docencia, en este caso en centros públicos.

> *"Ambas están en Infantil, son mi hermana y mi cuñada […]. Las dos están en centros públicos, eso es. 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, 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"* (Laura_ent. inicial).

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.

> *"Por ejemplo, mira, mi padre me ha dicho a mí siempre que te da igual lo que hayas estudiado o lo que no, en lo de informática, 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. Y que si no haces eso todo el día, no sabes nada. Entonces ahí voy yo, ahí con esto, ¿y para qué has estudiado esto? Si trasteando y estando ahí con el ordenador, sin que nadie te enseñe, sin tener absolutamente nada, hombre sí, igual tienes que tener cosas básicas como que esto es un ratón, esto es un teclado, pero es que no hace falta estudiártelo, eso te lo puede decir una persona que esté aquí contigo y te dirá, mira, esto es así, esto así"* (María_ent. inicial).

> *"Mi madre dice que bueno, que jamás tenía que haber entrado a Zara, y que no sé qué, no sé cuántos, que hay que estudiar y que hay que hacer lo que sea por estudiar"* (María_ent. inicial).

Una conexión biográfica entre los valores familiares y la formulación de la preocupación pedagógica también la encontramos en el caso de Cristina, quien reconoce en su familia un

interés y preocupación por el lenguaje escrito, especialmente en lo relativo a sus aspectos formales.

> *"En mi familia mi hermana sí que se preocupa bastante, mi hermana es enfermera y sí que como a la hora de trabajos… y yo cuando estaba estudiando traducción daba bastante, teníamos materia que tenía relación con esto y que se preocupaba bastante: 'Cristina échame un vistazo a esto' o 'Lee esto a ver si queda bien porque...', y mi padre también, en ese sentido"* (Cristina_ent. inicial).

> *"El hecho de que, desde pequeña, me estimulasen para que encontrara el tipo de libros que me gustan y para que leyera un poco cada día, que conociera cosas nuevas a través de la lectura, para que aprendiera leyendo, es algo que nunca dejaré de agradecer a mis padres"* (Cristina_memoria).

Finalmente, unas excelentes relaciones familiares basadas en la colaboración y el diálogo parecen haber influido en Elena a la hora de dirigir el foco de atención hacia un tipo de relaciones entre compañeros de clase antagónicas a las que ella ha vivido y vive en su ámbito familiar.

> *"Yo con mis hermanos me llevo muy, muy bien, todo lo comparto, hablamos un montón, por ejemplo a la hora de cenar y de comer siempre cenamos y comemos todos juntos y hablamos. La tele apagada y se habla. Entonces yo creo que sí que mi madre, igual sin querer, no, yo supongo que también habrá querido ella que... siempre nos ha hecho, somos hermanos y nos tenemos que cuidar y ayudar"* (Elena_ent. inicial).

b) Vivencias escolares

En referencia a la experiencia escolar, las influencias siguen la línea de lo analizado para el modelo familiar.

Preguntadas Elena y Cristina sobre la posible relación entre las preocupaciones identificadas y su escolaridad previa, ambas expresan la relevancia, por diferentes motivos, que tuvo esa 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"* (Elena_ent. inicial). Cristina, por su parte, señala la influencia que en su pasión por la escritura tuvo una antigua profesora de lengua. También recuerda algunos juegos vinculados al lenguaje escrito que desarrolló durante años con dos compañeras de clase.

> *"Tuve una tutora que era una apasionada de la lengua y nos hacía leer mucho, nos hacía escribir mucho…"* (Cristina_ent. final).

> *"Yo tenía dos amigas que nos gustaba mucho leer, nos intercambiábamos un diario en el que escribíamos una semana cada una y escribíamos cosas acerca de los libros que habíamos leído o de lo que habíamos hecho el fin de semana. Y eso lo hice incluso hasta en el instituto, hasta segundo de la ESO"* (Cristina_ent. final).

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.

*"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 cosa*s" (María_ent. inicial).

Vemos cómo para esta participante estudiar y trabajar, o teoría y práctica aparecen como elementos independientes e irreconciliables.

Como ya dijimos, en la reflexión biográfica de Laura encontramos cómo ella es consciente de que uno de los factores que explican 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, es un poco un concepto de familia, es algo muy familiar, muy cercano, la colaboración es vamos, ¿cómo decir?, la máxima porque si no hay colaboración, el colegio no se mueve, o sea no se concibe el hecho de que una clase pueda hacerlo de esta manera, otra clase tal, cada uno dentro de su aula, cada profesor, cada maestrillo tiene su librillo y cada uno hará de una forma u otra, pero las bases son éstas, el uno se entiende con el otro y yo creo que eso es primordial…"* (Laura_ent. inicial).

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, más bien lo contrario, 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..."* (Patricia_ent. inicial).

> *"En mi colegio yo he ido a un concertado y no he visto tanta colaboración, o sea, sí que he visto pues relaciones entre maestros y tal, pero esa colaboración no la he visto"* (Patricia_seminario 1).

c) Otras conexiones biográficas

Si bien las relaciones entre la historia escolar y familiar se han perfilado como determinantes en todas las alumnas a la hora de explorar biográficamente la preocupación pedagógica, también encontramos otros factores que parecen haber orientado su elección y planteamiento de los tópicos de reflexión.

De este modo, la mayoría de ellas reconoce una vinculación entre sus valores e ideales y, en general, su cosmovisión y la preocupación pedagógica. Veamos algunos ejemplos:

> *"Lo más importante es aprender a relacionarse y conseguir una convivencia, es que tienes que convivir con los demás quieras o no. Cuando vayas a trabajar tienes que trabajar con más gente y cuando vayas al médico o vas a hacer la compra, te tienes que relacionar con la cajera, que es una tontería pero te tienes que relacionar"* (Elena_ent. inicial).

> *"Una persona, ya no te voy a decir un niño sólo, un niño también pero a otras edades ya más altas, que sale del ámbito escolar, el que sea, y para que sea crítico tiene que saber entender, tiene que entender la sociedad a su manera, tiene que participar en la sociedad, tiene que reflexionar sobre las cosas que ocurren en la sociedad y tiene que responder. Nos comunicamos desde que nacemos y en muchas maneras, nos comunicamos tanto oral como escrito, que es lo que a mí me preocupa más, entonces sí que lo veo relacionado, no sé si me he explicado"* (Cristina_ent. inicial).

Un último condicionante que vamos a destacar hace referencia al carácter, cuya influencia en el modo de formular la preocupación se hace especialmente visible en el caso de Cristina. Durante la entrevista, esta alumna va dando cuenta de cómo puede haber extrapolado su carácter perfeccionista al ámbito del lenguaje escrito, especialmente en lo que se refiere a sus aspectos formales.

> *"Siempre me ha gustado, además soy un poco obsesiva a la hora de escribir, siempre soy la que antes de entregar nada lo tengo que revisar, que aquí has puesto una coma, o simplemente dos espacios, a mí, ese tipo de, siempre he sido muy obsesiva con la redacción, aunque luego no sea, no redacte especialmente bien o cometa faltas, pero es algo que me gusta cuidar mucho"* (Cristina_ent. inicial).

Cabe destacar que es un ámbito de influencia que la alumna no reconoce desde el inicio de la entrevista. Es a medida que va configurando el discurso y conversando con la investigadora como ésta alumna va admitiendo esta peculiaridad de su carácter que parece repercutir más de lo que ella sospechaba en determinados espacios de su vida.

> *"Ya, no sabría tampoco decirte si sí o si no, porque por una parte, digo con mi carácter digo: no, no, no soy perfeccionista, pero luego si me paro a pensar en determinadas cosas que hago, que me crean las obsesiones a veces de tengo que volver a mirar esto, tengo que volver a tener, entonces sí"* (Cristina_ent. inicial).

La huella que este "descubrimiento" acerca sí misma deja en nuestra alumna es grande, como muestran estas palabras extraídas su diario de prácticas:

> *"Esto tiene que ver con otra de las cosas en las que me hizo reflexionar Ángela: ¿soy así de obsesiva para todo o sólo para los aspectos relacionados con la comunicación? Está claro que para mí la manera en la que me comunico, en cualquier ámbito, y en la que lo hacen los demás es importante. De hecho, tiendo a ser demasiado perfeccionista e incluso obsesiva en algunos casos. Pero en el resto de aspectos de mi vida, no diría que soy así. En realidad soy una persona muy tranquila, que intento tomarme la vida como un bonito paseo en el que no quiero estresarme con preocupaciones o cosas negativas, sino que me gusta caminar de manera relajada y disfrutar de las cosas buenas que me encuentro en el camino, y aprender de los errores sin obsesionarme con ellos. Es por esto que me causó tanta controversia la pregunta de Ángela. No entendí que, siendo mi carácter como es, sea tan obsesiva con algunos aspectos, que sí afirmo que están relacionados con la parte seria de mi vida que es el trabajo y las responsabilidades (sea un trabajo como tal o sea la responsabilidad de estudiar)"* (Cristina_memoria).

Finalizamos sintetizando en la siguiente tabla las características principales de las preocupaciones pedagógicas:

Preocupación pedagógica	Ámbito de reflexión	Enfoque de reflexión	Relación biográfica
Colaboración docente	Centro	Práctico-Crítico	Ausencia de colaboración entre el profesorado de su escuela. Colaboración como valor familiar central.
Centros públicos/ concertados	Condiciones del trabajo docente	Práctico-Crítico	Alumna de un colegio concertado de similares características al de sus prácticas. Hipótesis reafirmada por su familia: maestras "limitadas" en el desempeño de su labor profesional en centros públicos.
Teoría versus práctica	Ámbito universitario Naturaleza del conocimiento pedagógico	Técnico	Desagrado por estudiar en su etapa escolar: falta de relevancia de los contenidos escolares para su vida cotidiana. Concepción compartida con la familia: estudios universitarios como trámite para conseguir un buen trabajo.
Expresión escrita	Aula (curricular)	Personal Resolución de problemas	Influencia de una docente. Gran centralidad dentro de su familia.
Resolución de conflictos	Aula (relacional)	Técnico Resolución de problemas	Muy buenas relaciones familiares y con sus compañeros de clase.

Cuadro 7. Características fundamentales de las preocupaciones pedagógicas

d) Algunos aspectos a considerar

A la luz de las palabras que hemos mostrado, podemos enunciar que ninguno de los condicionantes señalados actúa de manera independiente. Por el contrario, resulta más acertado reconocer que las variables mencionadas interactúan entre sí para generar una lente multifocal que las alumnas utilizan, con mayor o menor grado de consciencia, para encuadrar e interpretar su preocupación pedagógica. Así, por ejemplo, los valores o ideales que han conformado acerca del mundo y la escuela no pueden entenderse al margen de su experiencia y cultura familiar, o del modelo educativo que vivenciaron en su experiencia escolar.

Por otra parte, no todas perciben el mismo grado de influencia entre los aspectos biográficos que junto a ellas exploramos y su forma de interpretar las preocupaciones pedagógicas, o no dan cuenta de esa relación en el mismo punto de la entrevista. En el caso de Cristina y Laura esa conexión biográfica se ha tornado evidente desde el momento en que formularon la preocupación, tal y como expresan en diferentes momentos de la entrevista: Cristina es muy consciente de que es su firme interés personal en el lenguaje y la gran centralidad que esta inclinación tuvo en su etapa escolar en el lenguaje lo que ha condicionado su formulación de la preocupación. También Laura muestra plena consciencia de la vinculación directa entre su tópico y su experiencia escolar previa en un

colegio concertado, así como de las influencias de las experiencias de sus familiares a este respecto. El caso de Elena es, sin embargo, algo diferente a los dos anteriores. A partir de la entrevista, esta alumna 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. Tanto es así que, al final de la entrevista, se da cuenta de que es posible que quiera proyectar este ámbito al que ella concede tanta importancia a su grupo clase.

> *"Pues no lo sé, pero me estoy dando cuenta que... o sea, no lo había pensado hasta ahora que lo estoy hablando y me estoy dando cuenta de que claro, es lo que yo... sí, es eso. Yo también quiero que se lleven, como yo me he llevado en mi cole, pues me da pena que no se lleven ellos como yo me he llevado en el cole, porque además esa amistad nunca la perdí, fuimos amigos aunque... no sé, creo que es mucho mejor, más sencillo, más fácil que todos se ayuden a que no estén todo el día..."* (Elena_ent. inicial).

Esta toma de conciencia ocurre también con Cristina cuando considera la influencia de su carácter perfeccionista, así como con el tópico de María. Finalmente, Patricia se muestra más reticente a reconocer una influencia directa entre su formulación pedagógica y su biografía. De este modo, a pesar de que durante toda la entrevista Patricia considera la gran colaboración y reparto de responsabilidades que siempre ha existido en su familia, no cree que este ámbito haya repercutido en la manera de afrontar su tópico.

> *"Recuerdo la primera entrevista individual del grupo de practicum donde Ángela (investigadora), me preguntó, entre otras cuestiones, si me era posible encontrar alguna relación entre mi tópico y mi biografía escolar/personal pasada. Pues bien, sigo pensando lo mismo, creo que mi etapa escolar, mi infancia, no ha tenido que ver en el tópico…"* (Patricia_memoria).

Al preguntarse por las razones de tal reticencia, la investigadora tuvo que acudir a una percepción que fue tomando cuerpo al poco de realizar las entrevistas, consecuencia de algunas conversaciones informales con la alumnas y también de algunos comentarios que realizaron en los seminarios: en general, parece que las participantes entendieron que nuestra intención con la entrevista era dar cuenta de cómo esta vocación biográfica había sido determinante en la elección de la preocupación pedagógica, mientras nuestra mayor pretensión no fue tanto aquella como la de explicitar ciertas relaciones entre las vivencias personales y sus modos de comprender e interpretar los fenómenos pedagógicos.

A pesar de que esa relación biográfica no fue contundente en todos los casos, sí sirvió para que tomaran en consideración asuntos sobre los que, probablemente, nunca antes habían pensado acerca de la situación pedagógica planteada. En este efecto provocador reside, precisamente, la virtualidad de este tipo de entrevista situada al inicio del programa reflexivo.

1. 3. Dinámica relacional

Una formación sustentada en seminarios de reflexión colaborativa hace de la atmósfera que se respira en el grupo una cuestión fundamental a examinar durante la totalidad del proceso

formativo: el clima va a condicionar de manera determinante la dinámica de trabajo. En nuestra propuesta, un ambiente amable, cómodo y cercano que incitara a la participación e intervención sin constricciones se configuraba indispensable para aprovechar el potencial formativo de la propuesta, especialmente en el caso de los seminarios. El *grupo de reflexión colaborativa* debía constituir un apoyo formativo y también emocional en el proceso reflexivo de cada estudiante. A continuación, analizaremos el tipo de relaciones que se han gestado a lo largo del programa y trataremos de comprobar si nuestros intentos por generar el clima mencionado se han visto satisfechos. Para ello, prestaremos particular atención al rol asumido por la tutora universitaria. De esta figura ha dependido en gran medida, por su actitud y posición durante el desarrollo de la propuesta, el tipo de clima y dinámicas relacionales generadas.

Como decíamos, el grupo de reflexión colaborativa que constituye la herramienta formativa nuclear de este practicum ha estado conformado por las cinco alumnas participantes (Elena, María, Cristina, Patricia y Laura) y la propia tutora universitaria (también investigadora). Es importante apuntar que las estudiantes apenas se conocían entre sí en el momento de comenzar con la iniciativa de formación, y tampoco la investigadora había tenido trato con ninguna antes del proyecto. El tipo de relaciones y dinámicas de interacción, por tanto, estaba aún por escribir y la figura de la tutora a ese respecto iba a ser determinante, como a continuación veremos.

1. 3. 1. El papel de la tutora/investigadora en las sesiones formativas

Una primera función que tenemos que destacar de la tutora, que claramente diferencia su participación en los seminarios de la del resto de participantes, es la de dinamizadora de las reuniones. De este modo, la tutora universitaria ha sido la encargada de organizar cada sesión de trabajo:

- Indicando los turnos para hablar y presentar los diferentes procesos reflexivos de cada participante.

> "E*ntonces me contáis, empezamos quizás en el orden inverso a cómo lo hicimos el otro día, como normalmente las del principio siempre hablan más pues para que ahora* (seminario 2).
>
> *"Vale, empieza Cristina, ¿vale? que se tiene que ir a las 12. A ver qué nos cuentas"* (seminario 5).

- Proponiendo y moderando los tiempos para cada parte de la actividad.

> *"Entonces, como el otro día. Destinamos unos 20 minutos para cada tópico. 10 minutos para presentar el tópico y otros 10 para que las demás hagan sus aportaciones y reflexionar todas juntas. ¿Os parece así bien?"* (seminario 2).
>
> *"Vamos acabando, ¿vale?, para respetar los veinte minutos"* (seminario 2).

- Definiendo el esquema de trabajo de cada sesión formativa.

> *"Entonces, pues el mismo proceso que el otro día, me vais contando un poco qué habéis leído, con quién os habéis visto esta semana, qué conocimientos habéis generado y todas hacemos un feedback a todas, entonces empezamos por ejemplo por ti, que siempre estás en el medio"* (seminario 3).

- Aclarando dudas sobre los requerimientos de la actividad.

> ***Tutora**: […] y, de alguna manera, el punto que os dije, ¿lo puedes relacionar con tu, pues con tu trayectoria vital, escolar, con la biografía?, porque a mí…*
> ***María**: Ah, bueno, lo que hablamos, ¿no?*
> ***Tutora**: Pero eso, me gustaría que lo hubierais pensado en los diarios, creo que es importante y, que lo vuelques ahora* (seminario 1).

- Recordando tareas y acuerdos pendientes.

> "*¿Te acuerdas que te quedaste con dos preguntas el otro día?* […] *Entonces yo creo que esas dos preguntas pueden ayudar mucho a centrar tu reflexión y a proponer lo que tengas que proponer. ¿Y leíste el texto de Rozada?"* (seminario 3).

Por otra parte, además de moderando cada sesión, la tutora también ha participado orientando los procesos reflexivos de las estudiantes. Señalamos en el marco teórico de esta investigación que los formatos de formación reflexiva requieren encauzar las relaciones pedagógicas entre docentes y alumnos hacia formas más simétricas e interactivas. Trabajar en el grupo de reflexión colaborativa ha supuesto un replanteamiento del papel y del trabajo del tutor o supervisor universitario donde éste ha adoptado una posición más horizontal: de transmisor y evaluador de resultados a orientador, guía e intermediario del aprendizaje. De este modo, aunque la tutora ha sido la responsable de marcar la dinámica, ésta ha tratado de no sobresalir por encima del resto de participantes y sus intervenciones han eludido roles y actitudes de carácter experto. Cristina indica que *"no se ha notado la jerarquía"* (Cristina_ ent. final) y que su papel ha consistido en facilitar y orientar el proceso reflexivo siempre desde este esquema de simetría relacional. En las palabras siguientes mostramos cómo, para esta alumna, la tutora ha sido una compañera más de reflexión que, simplemente, ha ido un poco más allá que el resto de participantes en sus sugerencias:

> *"Has participado con nosotras, cuando hemos estado perdidas nos has guiado, pero tampoco nos has marcado… entonces en ese sentido yo creo que bien yo a ti te considero como una compañera más, entonces cuando hablo de compañeras, pues hablo de… te estoy incluyendo a ti. Entonces yo creo que más o menos en la misma línea. Sí que es verdad que nos guiabas más en algunas reflexiones, que yo agradezco, porque a veces decías "ya estoy hablando de más". Pero a veces se agradece que hables de más, como tú decías, porque igual le estás dando vueltas a una cosa y amplías un poco las miras".*

Parece que la forma no impositiva de realizar esas orientaciones y el reconocimiento explícito de que las suyas eran sugerencias del mismo valor que las que podían realizar el resto de participantes han sido claves que explican la colegialidad conseguida.

> *"Eso es. Pues tú, proponiendo ideas… de hecho, muchas de las propuestas las hacías tú. Pero no a nivel de… tienes que hacerlo por aquí. A nivel de sugerencias. Lo que decía antes como sugerencias, que yo tomaba como sugerencias y por eso el trabajo ha tenido… eso es, es mío"* (ent. final_Patricia).

A continuación, mostramos algunos ejemplos que tratan de ilustrar este tipo de orientaciones que la tutora ha realizado en diferentes momentos del proceso formativo:

Observamos cómo la tutora ha introducido preguntas para ayudar a profundizar en los contenidos, así como para orientar el debate.

> "*Vale, pero y de cara a tu reflexión, ¿qué forma quieres que tome?, porque eso no se va a conseguir, pero, vamos, si hicieses eso, es decir, ¿cuáles son los objetivos que tú tienes a la hora?, porque no es una, entiendo que no es una reflexión final o un, es un tema que te preocupa, al que quieres dar vueltas, entonces, ¿cuál es ahora el proceso?, ¿cuál es tu objetivo?, eso es lo que, eso tienes que pensar en ello, y bueno, si no se te ocurre, tus compañeras te pueden ayudar"* (seminario 1).

> *"Yo creo que tenemos que pensar un poco la forma en, vale, no en una preocupación pero como, para yo poder reflexionar y que realmente haya una evolución en lo que yo pienso ahora y cómo lo pienso dentro de un mes, vamos a ponernos unos... entonces, yo creo que en este sentido, no sé qué te parecerá a ti, para centrar el tema a mí me parece que tienes que pensar en: por qué es importante la colaboración, cómo entiendo yo la colaboración, qué barreras, qué apoyos, quiénes… Por ejemplo en tu centro, quienes colaboran menos, por qué, eso al final es lo que te permite y yo creo que también que cualquier centro hay cosas que mejorar"* (seminario 1).

Igualmente, la tutora también ha utilizado los diarios de las participantes (recordemos que las alumnas debían hacer diferentes entregas de algún fragmento del diario de reflexión) para indagar en sus argumentos y ahondar en sus concepciones (el texto en negrita constituye la intervención de la tutora).

> *No obstante, a la hora de abordar los alumnos los problemas, tanto el tutor como yo hemos advertido algunos problemillas. Entre los aspectos más reseñables están:*
> - *el miedo a lo desconocido: no están acostumbrados a que alguien que no sea su profesor les dé clase de matemáticas. Como es lógico, al tener otro profesor la dinámica se ve modificada, y los alumnos se sienten inseguros al principio.*
> - *planteamientos que se alejan de los habituales: a pesar de que el profesor intenta acercar el entorno al aula, durante esta unidad todavía no se habían trabajado este tipo de problemas matemáticos, por lo que los alumnos se han sentido superados por los problemas antes siquiera de haber realizado una buena lectura comprensiva.*
>
> ***¿Puedes relacionar esta situación con el tópico que has elegido? En la entrevista me comentaste que, a tu juicio, los problemas que tenían los niños para elaborar textos de manera creativa tenían como causa la enseñanza directiva y pautada de la que habían sido objetos a lo largo de su escolaridad. Creo que aquí tienes un ámbito muy amplio e interesante para reflexionar*** *(*Cristina_memoria).

También ha tratado de reiterar o enfatizar, en diferentes momentos, aspectos relevantes de la tarea reflexiva.

> *"Acuérdate, perdona, acuérdate de que había, por una parte están las personales, pero por otra están las que nos impone el sistema, entonces yo creo, soy muy pesada con el sistema, pero que es muy importante que no, pues que no centréis toda la culpa o toda la bueno en un maestro porque es que muchas veces el sistema nos limita, nos favorece y eso hay que tenerlo en cuenta, o sea, al final lo que ocurre si centramos toda la atención en el docente es que si culpabilizamos del fracaso educativo que habitualmente hay al docente y para mí hay muchísimas más variables en juego, entonces…"*

(seminario 3).

Además de proponer ideas y caminos de indagación, como muestran los ejemplos anteriores, destacamos igualmente el papel de la tutora como "espejo" que recapitula y devuelve las reflexiones realizadas por las estudiantes.

> *"Vale, entonces recapitulando era cómo la poca transferibilidad de lo que se da en la..., en Magisterio a la práctica y tu queja viene, ¿no?, tu reivindicación de que muchos docentes de aquí de la carrera de Magisterio no han pisado nunca un aula"* (seminario 1).

> *"Para mí de alguna manera tú relacionas, o me parece a mí entender, ¿eh?, la finalidad de la escuela con eso, ¿no?, preparar para el trabajo y crear unos hábitos, vale. Entonces ahora es vuestro, os toca a vosotras, primero podéis decir qué pensáis, si estáis de acuerdo, si no y luego vemos cómo, qué forma puede tomar tu, bueno, eso me lo tendrías tú que decir la primera, qué forma quieres que tome pues tu indagación o reflexión hacia dónde quieres llegar, qué objetivo tienes"* (seminario 1).

> *"Sí, pero 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"* (seminario 1).

Por un lado, recoger y retornar esos pensamientos ha requerido, de la supervisora, una escucha y un interés atento y sincero hacia aquello que las estudiantes estaban relatando. Parece que notar esa escucha es algo valorado por unas alumnas poco acostumbradas a sentir que sus experiencias y conocimientos se reconocen más allá del trámite de la evaluación. Por otra parte, devolver esos pensamientos, tal y como han sido comprendidos por otra persona, permite a las estudiantes repensar y resituar sus reflexiones y sus palabras.

> *"También, a ver, a mí me gustaba el hecho de que me escucharas y demás y poder expresarme, y que a pesar de saber que estaba recayendo en algún error, lo que fuere, o qué sé yo, en algo típico, un comentario típico que pueda estar influenciado o lo que fuere, tú al final recapitulabas y decías: "o sea, has querido decir esto". Y claro, te parabas a pensar y "¿he querido decir eso?". O sea, que te daba lugar a reflexionar, como diciendo: "la idea que estoy dando igual no es lo que yo quiero realmente decir, o no es realmente lo que estoy pensando, me estoy expresando mal"* (Laura_ ent. final).

Asimismo, vemos cómo otra de las funciones de la tutora en este marco de acompañamiento ha ido en línea de proporcionar medios y recursos a las alumnas para poder seguir indagando sobre su tópico de reflexión: fuentes bibliográficas, "expertos" a quienes entrevistar…

> *"Sí que es verdad que nos has ayudado, por ejemplo a mí, a enfocar el tópico con las lecturas, porque estás un poco perdido, no sabes… Y me has ayudado a hablar con N. [maestra de escuela que trabaja por proyectos en lengua], o sea que en ese sentido, nos has influenciado o nos has dado un camino que seguir, pero nos has dado un camino que seguir"* (Cristina_ ent.final).

En el momento de intervenir en los seminarios, esta figura ha prestado especial atención a no monopolizar los diálogos y debates generados, buscando una intervención equilibrada por parte de las distintas participantes del grupo de reflexión. En este sentido, se ha entendido el error como una oportunidad de aprendizaje y parte de un proceso, en lugar de un motivo de penalización, como es habitual en los enfoques inclinados únicamente hacia

los resultados. Que las alumnas se sintieran libres para expresar sus creencias, conocimientos y experiencias ha sido una premisa fundamental pues, precisamente, volver a pensar y significar dichos conocimientos y convicciones es el objetivo de los espacios de reflexión.

> *"Creo que lo has hecho bien. Si hubieses estado más callada o más… ¿sabes? podías haber dado más cosa de: "uy, es la tutora", ¿sabes? más seriedad. No, yo creo que has estado muy correcta con nosotras. Eras una más y nos dabas la confianza para hablar y para soltarnos y para ser nosotras mismas"* (Elena_ent. final).

> *"Pues me ha parecido que has estado muy cercana a nosotros, que nos hemos sentido muy tranquilas, y que no nos hemos sentido en ningún momento acosadas en el sentido de que hay que llevarlo perfecto, hay que llevarlo bien, que lo tenéis que llevar aprendido y eso quieras o no, es quitarte un peso de encima muy grande y que encima yo pienso que al final salen mejor las cosas"* (María_ ent.final).

Esta libertad de las alumnas para expresarse y la posición de cercanía por parte de la tutora no han significado, sin embargo, recaer en un modelo *laissez-faire* de practicum. Por el contrario, la tutora ha sido sistemática en el seguimiento y apoyo al proceso de reflexión de cada participante, tratando de atenuar la inseguridad y la incertidumbre que tienden a dominarnos cuando nos embarcamos en un proyecto formativo nuevo, como en este caso ha supuesto para las estudiantes.

> *"Tú te has portado muy bien y has estado ahí, encima, corrigiéndonos a todas, 'mándamelo', y poniéndonos a todas 'mira, aquí, puedes poner esto, aquí puedes poner lo otro', que se ve por lo menos, yo qué sé, que lo has leído, porque en otras veces, es que no ves ninguna anotación ni nada y dices 'bueno, ¿pues esto se lo habrán leído o he estado haciendo un trabajo de ciento y pico de hojas, se lo habrán leído siquiera?' "* (María_ ent. final).

Además del apoyo desarrollado en los seminarios y del seguimiento periódico del diario de prácticas, las alumnas resaltan, de manera especial, otro espacio creado con la intención expresa de servir de soporte emocional y atender diferentes dudas que pudieran surgir, desde la misma lógica colaborativa que ha inspirado el trabajo en los seminarios: un grupo de Whatsapp conformado por las cinco participantes y la investigadora.

> *"El grupo de WhatsApp que se ha creado, donde periódicamente hablamos y ponemos en común nuestras dudas (que muchas veces son comunes y favorece que las solucionemos en el momento)"* (Patricia_memoria).

> *"Me he sentido arropada, me he sentido protegida, varios momentos de angustia, de no saber tal. Además yo creo que lo de Whatsapp…"* (María_ent. final).

Otra circunstancia que ha contribuido a fraguar una relación de reflexión genuinamente colaborativa tiene que ver con la divergencia de temáticas de indagación elegidas por las estudiantes. En el inicio de la propuesta la tutora hizo explícita su falta de conocimiento sobre algunos de los tópicos escogidos, considerablemente alejados de su campo de estudio, y hubo de emprender un proceso de indagación sobre dichos asuntos que fue paralelo al de las estudiantes.

> *"Yo creo que la verdad, para ti ha sido un trabajo que has tenido que hacer, que es que en realidad te has tenido que leer tú todos los tópicos, has tenido que decir, 'yo pondría aquí más', sea, en realidad tú también has estado investigando sobre todos nuestros tópicos"* (María_ ent.final).

Además de estos motivos, encontramos otros de diferente cariz que para las alumnas han sido determinantes a la hora de configurar esa relación pedagógica más horizontal y cercana.

> *"Igual porque eres joven o algo, te hemos tratado como muy de tú a tú, ha sido muy cercano"* (Elena_ ent. final).

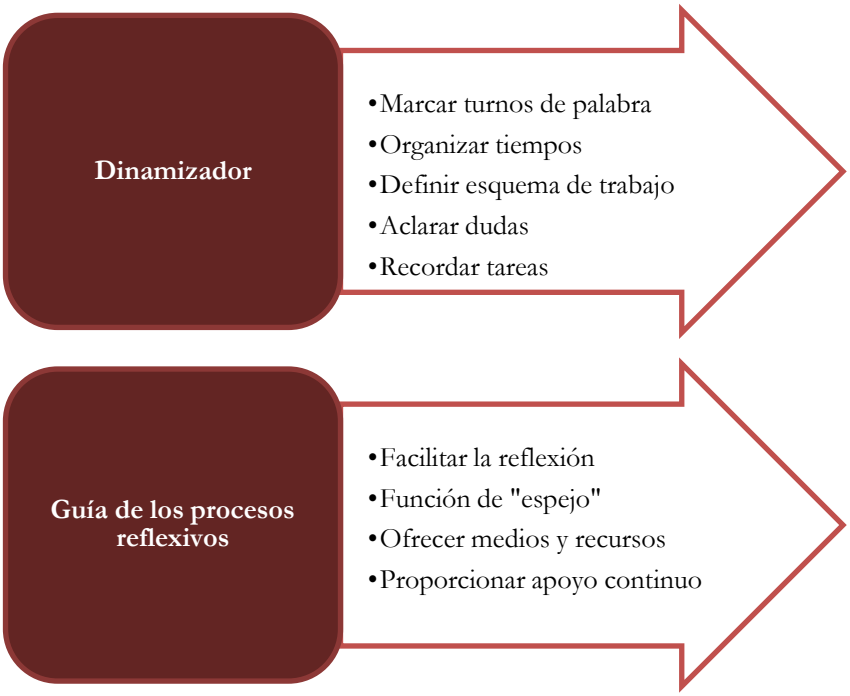
> *"Me ha gustado mucho porque nos has dado la confianza… Es que además, yo creo que lo que te digo de que se ha producido ese diálogo en clase, porque nos has dado la confianza, te he sentido cercana… igual también influye que eres joven, casi de mi quinta, bueno un poquito mayor (risas)…"* (Patricia_ ent. final).

Las palabras de estas estudiantes señalan directamente a la juventud de la tutora como un factor facilitador de esa relación de paridad. Sin embargo, es también cierto que es un aspecto con poca relevancia si no se dan otras condiciones como las que hemos analizado previamente.

En un momento de la entrevista final, Patricia plantea cómo habría sido el desarrollo de este practicum si el tutor o tutora hubiera sido alguno de los docentes que ella conoce de la facultad.

> *"Igual si en el mismo grupo en vez de tú hubiera estado otra profesora que tenga las ideas… Porque a ver, en la universidad hay profesoras que las tienes como profesores sublimes que ellas tienen la razón absoluta. Entonces si en vez de estar tú hubiera estado otra profesora, igual no expones de la misma manera, o igual te cohíbes más…"* (Patricia_ ent.final).

Este fragmento de la entrevista con Patricia sugiere que el tipo de relación pedagógica engendrada con anterioridad entre docentes y alumnos en las aulas universitarias puede condicionar notablemente el tipo de dinámicas de interacción y participación que van a producirse si ese profesor y estudiante/s conforman un grupo de reflexión colaborativa. En nuestro caso, parece que la juventud de la tutora y su novedad como profesora han supuesto dos condiciones facilitadoras, si bien es cierto que en otros grupos o circunstancias pudieran acarrear inconvenientes, como influir de manera negativa sobre su credibilidad. En cualquier caso, sea quien sea el tutor, éste habrá de revisar cuidadosamente el rol y la posición que asume normalmente en sus clases y destinar un tiempo y esfuerzo relevantes a conformar un grupo de reflexión bajo un marco de trabajo colaborativo que supere la relación vertical que tradicionalmente se asume. Entendemos que, inicialmente, definir este modo de relación será un momento de incertidumbre, consecuencia de la ruptura de los roles tradicionales. Sin embargo, esta tensión habría de atenuarse conforme avanza el proceso de formación bajo el prisma del objetivo que se comparte: realizar un trabajo de indagación y reflexión colaborativo que capacite a los estudiantes para ser maestros autónomos y reflexivos en su futura práctica docente.



Cuadro 8. Funciones del tutor universitario en la propuesta de practicum reflexivo.

1. 3. 2. El clima de trabajo y la participación de las estudiantes

En resumidas cuentas, gestar un clima de cercanía, comodidad, seguridad, confianza, etc. se ha configurado esencial para favorecer la participación e implicación que requiere una iniciativa de formación como la descrita, donde el papel desarrollado por el docente ha sido la piedra angular. El resultado ha sido una gran implicación de todas las alumnas durante el proceso formativo, colaborando activamente con sus aportaciones en los seminarios y donde sus niveles de participación han sido muy homogéneos.

> *"Pues yo creo que les he aportado bastante. No sé, se me han ido ocurriendo ideas en el momento en el que ya se iban hablando y yo se lo… se las he dicho en todo momento que se me ha ocurrido algo, y no sé si a ellas les habrá servido o no, pero…"* (María_ent. final).

> ***Tutora:*** *Tú crees que has participado activamente a la hora de…*
> ***Elena****: Sí, sí, eso sí. Luego, que le haya servido o no, pero no sé, yo creo que, sabes, a mí todo lo que me decían, me servía. Había cosas que miraba y decía 'bueno, esto no me sirve', pero me gustaba que me hiciesen pensar en más cosas, ¿sabes? porque si no igual tú te quedas con tu pensamiento y ya está, esta forma te obligaba a pensar en otras cosas y eso, indagabas en algunas y en otras no* (Elena_ent. final).

Respecto a dichas orientaciones que han ofrecido a sus compañeras, destacamos que, en su mayoría, han estado ligadas a su experiencia personal y escolar (como alumnas o como docentes de prácticas), no siendo tan abundantes las sugerencias sustentadas en teorías pedagógicas procedentes de un conocimiento más académico.

> *"Pues bueno, no sé si habré ayudado algo o no habré ayudado algo, la verdad es que tampoco… claro, yo no profundicé en esos temas. Eran experiencia que yo he vivido y de las que yo tenía… Yo*

creo que ellas lo enriquecieron un poco más, pero bueno, como yo el mío. Ellas me daban ideas y luego yo lo iba enriqueciendo con lo que yo iba buscando, reflexionando" (Patricia_ent. final).

En estos fragmentos extraídos del primer seminario de formación observamos cómo las estudiantes tratan de aconsejar a Elena sobre la resolución de conflictos, aludiendo a sus experiencias y creencias personales.

"Nosotros tenemos algo parecido que lo apuntamos, es que no sé muy bien, o sea, sí que lo apuntamos en el encerado, tenemos las horas y depende de cómo se porten en cada hora, pero también eso no nos gusta mucho porque hay veces que porque la, incluso porque la profesora tiene un mal día, no te das cuenta y un día aguantas menos la clase que otro, entonces, y no acaba de salir lo de, va por "bienes" o "hastas", si está bien o mal la clase, cómo ha sido y los recreos lo mismo, cómo han sido, bien, mal, pero los niños no acaban, encima no lo veo justo porque de repente un niño que lleva toda la hora habla, pero bueno, lo mío son grupos" (María_seminario 1).

"*Y otra que se me ocurre a mí que yo creo que pecamos todos de hacer es que, bueno, esto ya va un poco más allá, pero que no todos se tienen que llevar bien con todos, yo no tengo que ser amiga tuya porque sí, somos veintipico en una clase y igual yo no quiero ser tu amiga porque no me gusta cómo eres o porque piensan cosas diferentes porque tendemos a..."* (Cristina_seminario 1).

Para finalizar este apartado de análisis rescatamos las palabras de las participantes que confirman el excelente clima de trabajo que ha existido y que, más allá de las relaciones académicas, ha redundado en fuertes vínculos personales.

"Me ha gustado mucho porque al principio vas como diciendo... pero luego, en realidad, hemos estado muy a gusto, hemos estado muy bien, hemos hablado de muchas cosas, hemos tenido muchas, muchas opiniones de todo, hemos estado hablando muy a gusto" (María_ent. final).

"Muy cómoda. Pues, ya te dije, que pensé que iba a ser algo mucho más formal, y encantada. O sea, me gustaba venir los viernes. No venía por obligación y venia "que se acabe ya que me quiero ir"." (Elena_ent. final).

"Sí, sí, no, y han sido mayores. Sí porque yo no esperaba tampoco que fuésemos a tener un… que fuésemos a crear un vínculo tan grande entre todo el grupo, que al final ha sido muy bueno" (Laura_ent. final).

"las relaciones han sido… no sé si también eso ha influido que han sido muy buenas, pero a mí, a mí me han gustado, me ha gustado mucho la experiencia de los seminarios" (Cristina_ent. final).

1. 4. Valoración de la propuesta formativa

En este apartado del trabajo trataremos de establecer una valoración general del conjunto de la experiencia formativa. La información que orienta este análisis procede primordialmente de las declaraciones y reflexiones que las participantes realizan en la entrevista de evaluación final y que tiene por objetivo hacer un balance exhaustivo del programa. Esta evaluación será complementada, posteriormente, con el análisis de los casos o procesos de reflexión de nuestras estudiantes que permitirán corroborar la pertinencia de la propuesta en cuanto a su objetivo fundamental: el desarrollo de procesos y prácticas

reflexivas que hayan permitido una evolución en el modo de comprender la preocupación pedagógica de cada estudiante. En esta sección trataremos de responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo las participantes consideran que ha funcionado la propuesta en sus distintos momentos de desarrollo y cómo valoran la relevancia de las diferentes estrategias de reflexión utilizadas?

- ¿Cuáles son los puntos fuertes de la propuesta, según la percepción de las estudiantes, y qué elementos del programa apoyan el desarrollo de la capacidad reflexiva?

- ¿Qué elementos limitan el buen desarrollo de la propuesta de formación y cómo podrían reorientarse?

1. 4. 1. Valoración general de la experiencia

Comenzaremos la primera parte del análisis ofreciendo una fotografía general de las opiniones y perspectivas de las participantes sobre la experiencia formativa, para más adelante detenernos en valoraciones más concretas acerca los distintos momentos y estrategias que han articulado la propuesta.

En términos generales, todas las participantes valoran de manera positiva la experiencia y expresan su entusiasmo por haber elegido esta alternativa de formación frente practicum tradicional desarrollado en la Facultad de Educación de la universidad.

> *"A ver, es que para mí, yo desde el principio ya me mostré muy entusiasmada porque yo era un poco lo que pedía a gritos, yo te lo comenté al principio. Entonces para mí, yo es que no… le doy positivillo, vamos, plus, plus, es verdad. Para mí ha sido la mejor alternativa"* (Laura_ent.final).

> *"Muy positiva, me ha gustado mucho y, o sea, mucho más… o sea, satisfecha porque pensé que iba a ser otra cosa, no tiene nada que ver con las expectativas que tenía, pero es que es mejor".* (Elena_ent. final).

En las líneas siguientes trataremos de dilucidar algunos de los motivos que llevan a pronunciar tales palabras a las estudiantes. Para ello vamos a diferenciar entre dos tipos de razones:

- por una parte, las que hacen referencia a cómo las estudiantes han vivido personal y emocionalmente la experiencia, fundamentos que repercuten en el aprovechamiento formativo del programa.

- por otro lado, encontramos razones ligadas al objetivo más puramente formativo de la experiencia. Hablaremos, en este de caso, de cuestiones ligadas a la planificación de la propuesta formativa, la estructuración, los contenidos, el aprendizaje suscitado, etc.

Un primer motivo de índole personal que explica por qué esta experiencia ha sido tan positivamente valorada por las estudiantes se relaciona con una dimensión de la propuesta que ya hemos analizado de manera pormenorizada en otro apartado del análisis de resultados: el clima y el funcionamiento del grupo. Como ya dijimos, las alumnas resaltan contundentemente el ambiente de comodidad y cercanía que se ha generado desde el inicio de la experiencia, que ha resultado en una extraordinaria participación e implicación de todas y cada una de las participantes durante la totalidad del programa formativo.

> *"Me he ido sintiendo cómoda, y eso me ha ido gustando y he ido viendo que esto funcionaba porque yo me sentía cómoda y lo hacía por placer"* (Elena_ent. final).

> *"Me he implicado y como me he implicado he reflexionado más*" (Patricia_ent. final).

Decíamos también que el rol desempeñado por la tutora universitaria a la hora de proporcionar seguimiento a las estudiantes ha sido una de las piezas angulares para configurar el clima mencionado. Este acompañamiento continuo en su proceso de reflexión durante el practicum, enfatizado por el soporte de las compañeras durante los seminarios, ha significado un apoyo a nivel formativo y emocional y se convierte en otro argumento para justificar la valoración realizada por nuestras participantes.

> *"Tenerte a ti, que tú nos has ayudado un montón y que te hemos podido preguntar cualquier duda y te hemos, tal, pues, quieras o no, eso también es un apoyo para nosotras […]. Y en los seminarios, pues también. Te apoyas con todas y te van dando ideas y todo eso"* (María_ent. final).

> *"Me he sentido apoyada por ella gracias a sus comentarios [habla de una de las compañeras del grupo de reflexión colaborativa], y no necesariamente porque tengamos los mismos puntos de vista sobre las mismas cosas. Es más bien un 'te entiendo porque jugamos en la misma liga y tus miedos en algún punto se encuentran con los míos' "* (Cristina_memoria).

Otro valor de esta experiencia se relaciona con el hecho de que la propuesta formativa haya proporcionado un espacio de encuentro entre estudiantes de distintas especialidades, algo poco frecuente, como comentan, durante los cuatro años que dura su formación académica. El formato dialógico de esta propuesta formativa ha supuesto un intercambio de experiencias, preocupaciones y reflexiones que ha permitido a las alumnas aprender de y junto a sus compañeras, reconociendo el valor de trabajar juntas y de establecer redes de comunicación y apoyo en su futura labor profesional. Estas potencialidades formativas y emocionales nos permiten consecuentemente confirmar la necesidad de plantear espacios formativos sustentados en un trabajo y reflexión compartida, que contribuyan a fracturar, desde la formación inicial, el habitual aislamiento que los maestros acostumbran a experimentar en su práctica docente (Nòvoa, 2009).

> *"Estudiamos en el mismo edificio pero es que no tenemos idea los unos de los otros, y vamos a convivir en el mismo centro […]. Somos maestros ambos. Y un maestro de primaria puede ser maestro infantil, o sea, que al final cada uno tiene que tener relación directa. Ha sido muy positivo ver cómo ellas trabajaban, ver lo que hacía en el aula y ver muchas cosas que habían aprendido y demás"* (Laura_ent. final).

Finalmente, algunas declaraciones de las alumnas aluden a un cierto carácter lúdico que la experiencia formativa parece revestir. La propuesta de practicum reflexivo ha sido amena y

muy conectada con los intereses formativos de las estudiantes, lo que ha repercutido en su motivación y, finalmente, en su aprendizaje. En nuestro sistema educativo es tendencia habitual restringir, a medida que avanzamos en edad y curso, en favor de la propensión instrumentalista, un aprendizaje lúdico que tan usual es los primeros años de escuela, hasta encontrarnos con una formación universitaria en que es prácticamente inexistente. Sin embargo, cualquier persona de cualquier edad aprende de manera mucho más satisfactoria si disfruta con lo que hace, si su aprendizaje tiene lugar en un entorno distendido que permita experimentar, errar y reflexionar sobre los errores, compartir experiencias y, en definitiva, aprender, tal y como ha sido pretensión del programa de practicum implementado.

> *"Pensé que 'jolín, ahora tres horas aquí, ya verás qué mal, porque es el único día que podemos dormir y tal' pero luego, en realidad estábamos aquí y se nos pasaban las horas volando porque hablábamos de cosas que nos interesaban, y cuanto hablas de cosas que te interesan, pues se te pasa el tiempo volando. No ha sido para nada aburrido, porque las veces que hemos venido aquí, lo hemos pasado bien"* (María_ent. final).

Respecto a la dimensión eminentemente formativa, estructuraremos el análisis en torno a cinco motivos que adivinamos en los diferentes discursos de las estudiantes y que respaldan la valoración general positiva que éstas realizan del programa. Además de estos aspectos positivos, mostraremos algunas limitaciones, mucho menos numerosas, que las participantes también identifican y qué orientaciones sugieren para mejorarla.

a) Planificación/estructuración de la propuesta

Existe unanimidad en las participantes al considerar la necesidad de un formato de formación reflexiva organizado, con distintas fases y objetivos de reflexión. Si bien es un proceso que no puede tecnificarse, ya expresamos que la reflexión tampoco consiste en un mero pensamiento sobre las "cosas", a evocar de manera asistemática y desorganizada. Conlleva, sin embargo, un trabajo de análisis crítico y metódico que debe plantearse desde propuestas planificadas de formación. En este contexto, las alumnas reconocen la virtualidad de articular el programa formativo desde diferentes marcos de reflexión (individual y colaborativo) y estructurarlo en diferentes momentos de indagación (uno de presentación o exploración inicial; otro propiamente de indagación, en el que se recogen y analizan diferentes informaciones; y, finalmente, otro de conclusiones). De igual modo, una propuesta planificada y minuciosamente articulada en torno a una serie de tareas que las estudiantes tienen que acometer convierte el proceso de reflexión en algo más operativo y atenúa el desconcierto inicial ante un programa formativo novedoso.

> *"Creo que la planificación tiene que estar sí o sí porque nos permite adelantarnos a lo que va a pasar. Pero bueno, quiero decir, que la planificación es necesaria y que ha estado muy bien planificado porque además la evolución ha sido inicio, desarrollo, conclusiones, resultados"* (Laura_ent. final).

> *"Bien porque al principio eso, exponer un poco y recoger un poco ideas de todas, bien, y luego unas… que haya habido las de las conclusiones, que ha habido más de una, también me ha gustado* (Cristina_ent. final).

Se evidencia también que la metodología planteada en cada una de las sesiones permite a las participantes adoptar un rol activo, asociado con una concepción del alumno como constructor de su propio proceso de aprendizaje, que repercute de manera determinante en la implicación de éstas en la experiencia.

> *"Exacto, un trabajo más continuo, y no dejarlo porque como tienes que venir el viernes a hablar algo. ¿Qué vas a contar el viernes? No pueden venir, "y bueno…". Entonces te obliga, no sé. Bueno, es lo mismo, como somos más partícipes, igual los alumnos al ser más partícipes nos motiva más y es enriquecedor"* (María_ent. final).

En general, la planificación temporal de cada una de las reuniones es otro aspecto que las alumnas valoran positivamente, si bien aconsejan no aproximar demasiado los seminarios, tal y como ocurrió con el segundo y el tercero que desarrollamos. Parece importante, entonces, dejar un tiempo razonable entre uno y otro para acometer las tareas planteadas y facilitar la reestructuración de significados.

> *"Yo creo que es muy importante que de una sesión a otra no pase una semana, que pase más. Dos está bien. Pero yo creo que dos semanas está bien para que te dé tiempo a pensar y que no sea tan…"* (Patricia_ent. final).

Por otro lado, exploramos también algunos aspectos negativos relacionados con esta dimensión. Dichas limitaciones hacen referencia fundamentalmente a la información inicial proporcionada acerca de los objetivos y planificación de la propuesta. Para abordar esta cuestión, tenemos primeramente que aludir a la reunión informativa con las estudiantes donde se explicó el plan de trabajo a realizar y algunas directrices para confeccionar su memoria de prácticas. Se entregó, además, un documento escrito en el que se detallaban dichas informaciones. Las participantes expresan que esa reunión no fue lo suficientemente clarificadora con respecto al tipo de propuesta de formación que se estaba planteando, lo que ocasionó cierta desorientación en los momentos iniciales de la experiencia.

> *"No porque, a ver, realmente el miedo inicial que tenía era que no sabía, eso, la desubicación, que no sabía que se pretendía, que no sabía que querías realmente en el trabajo, hasta que decidí, digo mira, pues lo hago a mi manera, se lo hago como yo quiera y que realmente al final yo creo que eso fue lo que pretendías…"* (Patricia_ent. final).

Comentan, de este modo, que no fueron conscientes hasta comenzado el programa de que éste se articularía en torno a una preocupación pedagógica, y tampoco del carácter colaborativo de los seminarios.

> ***Elena:*** *Por ejemplo, las quedadas, los seminarios que hemos hecho, no me imaginaban que iban a ser así, que me ha encantado. Pero, no sé, yo pensé que iba a ser algo, no sé, peor. Pensé que eran como tutorías, ¿sabes? Yo no entendí que iba a ser seminario.*
> ***Investigadora:*** *¿Qué iba a ser conjunto?*
> ***Elena:*** *Sí, y que íbamos a estar, no sé, que íbamos a poder hablar tan confiadamente, o sea, con tantas cosas. ¿Sabes? Yo pensé que iba a ser algo mucho más formal* (Elena_ent. final).

> *"De que no me enteré de que sí, lo de voy a enfatizar más en que vamos a buscar un tópico y vamos a centrarnos en ese tópico, que quizás no se vincule tanto al colegio como yo pensaba que se iba a vincular, porque yo pensaba que era algo del colegio, que de hecho yo lo saqué del colegio, y que las*

reflexiones ibas a estar vinculadas al centro. Pero luego, al final no. O sea, igual también es que yo lo planteé así. Igual eso, el enfatizar que vamos a trabajar sobre un tópico, y vamos a trabajar sobre, o sea el tópico más que las otras cosas" (Patricia_ent. final).

Si bien esas informaciones se explicitaban en el documento entregado, parece que no se enfatizaron de manera adecuada en la reunión informativa. Por ello, una estudiante sugiere la necesidad de leer y trabajar el documento conjuntamente y con detenimiento en esa reunión hasta asegurar que todas han comprendido los aspectos clave de la estructura de la propuesta.

"Que a veces mandarlo y luego leerlo juntos, o por lo menos… bueno, sí, yo creo que leerlo juntos, así, parando en lo más importante" (Cristina_ent. final).

b) Flexibilidad de la propuesta

Si bien se ha previsto la estructura de trabajo y se han establecido unos tiempos de referencia, esa planificación ha permanecido flexible a fin de acomodarse a las necesidades de cada una de las participantes. Desde luego, esta consideración por sus circunstancias ha sido otro de los factores conducentes a generar el ambiente de trabajo amable requerido por esta propuesta formativa.

"A mí, a mí me parece que es mejor que haya una planificación, porque sobre todo cuando no sabes muy bien cómo enfocar el trabajo, a mí me resulta más fácil. O sea, que por mi parte, la planificación bien. Luego está el hecho de que existe esa flexibilidad de poder cambiarla en función de cómo vayamos trabajando, pero que haya una planificación en un principio, a mí me gusta, porque yo trabajo mejor así" (Cristina_ent. final).

"A ver, yo creo que está bien así, porque ha sido flexible y por eso también yo creo que hemos estado muy a gusto todas. Porque si no se podía un día o porque tal, no estabas agobiada diciendo 'jolín, es que ahora tengo que ir aquí y tengo que hacer esto, tengo que hacer lo otro'. Y yo creo que también eso ha sido un punto a favor a la hora de llevarlo mejor" (María_ent. final).

c) Utilidad de la propuesta

Otro de los aspectos positivos señalados tiene que ver con la utilidad formativa de la experiencia desarrollada. Las participantes declaran que ha sido una propuesta muy conectada con sus intereses pedagógicos y con sus necesidades reales de formación que les ha permitido vivir las prácticas desde su propia perspectiva y generar aprendizajes de un valor personal difícilmente alcanzable en el resto de su formación académica. La libertad a la hora de elegir los tópicos de reflexión y la flexibilidad de pautas para confeccionar la memoria parecen explicar estas percepciones.

"O sea, a ver, no lo hemos pasado bien, que no hemos estado aburridas porque siempre hemos estado hablando de cosas que nos interesaban a todas" (María_ent. final).

"Porque me permitía vivir las prácticas desde mi perspectiva, desde lo que me interesaba, desde mis necesidades" (Patricia_ent. final).

"Un trabajo que hagas tú, que quede tuyo con tus opiniones, ¿no? No con lo que te manden los demás. Que me sirva a mí. Sobre ideas que igual para ti son absurdas, y lo lees y dices: joe, vaya

tontería, vaya idea más tonta. Pero es que a mí esa idea en ese momento me gustó, me llamó la atención y yo el día de mañana me voy a acordar de esa idea" (Patricia_ent. final).

Sin embargo, llamamos la atención sobre la comprensión errónea que esta alumna confiere al carácter simétrico y colaborativo de la propuesta. Hemos puesto sumo cuidado en escuchar todas las opiniones e ideas de las participantes, pero ello no ha implicado considerar que todas estén igualmente fundamentadas. Precisamente, el valor de expresar las experiencias y reflexiones individuales en el grupo radica en promover un análisis crítico que permita una comprensión más amplia y justificada del fenómeno de estudio, evitando el peligro de autoconfirmación de un proceso reflexivo que se desarrolle siempre en solitario (Harvey y Knight, 2002).

Por otro lado, la experiencia les ha servido para reconocer la necesidad de desarrollar una práctica reflexiva en las escuelas. La propuesta llevada a cabo representa para las estudiantes una propuesta de gran utilidad para favorecer la reflexividad en su futuro quehacer profesional.

"No todos somos reflexivos, entonces tener este tipo de formación te ayuda a ver los aspectos positivos de ser reflexivo, te ayuda a formarte como persona reflexiva porque es un proceso, el principio, o sea, cuesta, no es tan fácil, y sobre todo para determinadas personas. Entonces, es muy positivo en ese sentido" (Cristina_ent. final).

d) Sostenibilidad de la propuesta

Una máxima que guio el diseño de la propuesta fue la sostenibilidad con el resto de su programa académico. Cuando preguntamos a las alumnas sobre esta cuestión, convienen en considerar que ésta ha sido una propuesta factible en cuanto a duración e intensidad: *"sí, ha sido sostenible totalmente"* (Laura_ent. final).

Sin embargo, algunas también expresan la dificultad de desarrollar un buen practicum paralelo a la realización del trabajo de fin de grado (TFG). El problema no parece residir tanto en nuestra propuesta concreta sino en ubicar dos trabajos de tan grande envergadura en el mismo periodo formativo. Además, consideran que, muchas veces, el TFG se prioriza en detrimento del practicum y rebasa la exigencia y el volumen de trabajo que una asignatura de 6 créditos debería suponer.

"Bueno, el problema ha sido con el TFG, en que hemos dejado el TFG de lado […]. O sea, yo he dejado el TFG, ahora es cuando estoy metiendo caña. Pero también es porque me pareció que podía haber dejado esto de lado y haber hecho el TFG. Esto me ha parecido más interesante, más productivo y dejado el TFG de lado, las dos cosas a la vez es imposible" (Elena_ent. final).

"Que el TFG no sea… O sea, no hacer un trabajo de fin de carrera. No, poner una… porque hay que cubrir esos seis créditos, y lo cubren con un TFG" (Elena_ent. final).

e) Aprendizaje propiciado

Un último valor que las alumnas destacan de la experiencia tiene que ver con el aprendizaje suscitado. Participar en la propuesta les ha permitido considerar asuntos y puntos de vista

que, hasta ahora, no habían formado parte de sus esquemas de pensamiento y de procesamiento, ampliando las comprensiones que inicialmente asumieron sobre su tópico.

> *"A mí me ha aportado que además de reflexionar acerca de ese aspecto, me ha ayudado a reflexionar acerca de toda mi práctica de por qué hago ciertas cosas, de por qué no las hago y me ha ayudado también a escuchar reflexiones de otras personas que luego llevan a… es como una pescadilla que se muerde la cola, porque luego te llevan a ti a reflexiones propias. Entonces como un proceso reflexivo y formativo"* (Cristina_ent. final).

En tal sentido, las diferentes herramientas de reflexión (entrevista biográfico epistémica, grupos de reflexión colaborativa, indagación…) han convergido para alcanzar un mismo fin: la promoción de la reflexión y el aprendizaje sobre las preocupaciones pedagógicas seleccionadas. La reflexión es un constructo complejo y multidimensional que difícilmente puede abordarse desde una sola estrategia. Ha sido precisamente la confluencia de todas ellas el motor que ha impulsado a mirar con otros ojos los diferentes tópicos de reflexión y, finalmente, a transitar de unos marcos de interpretación a otros.

> ***Investigadora:*** *Sí, si te ha ayudado a entender esta situación que has elegido.*
> ***Elena:*** *Yo me hubiese, claro, yo me hubiese quedado en resolver los conflictos y ya está. Y aquí, cuando venía, decían siempre "ya, pero mira a ver si hay que, algo antes, por qué se llevaban esos conflictos". Si no, yo me hubiese quedado en resolver conflictos, he conseguido esta práctica que los resuelve, y se acabó. Ahí lo hubiese dejado, y ya está.*
> ***Investigadora:*** *Y crees que, vamos, que tú, que…*
> ***Elena:*** *No, no, menos mal…*
> ***Investigadora****: …que si, por ejemplo, los seminarios, bueno, no llegan a existir, que el trabajo es el mismo, y no llegan a existir…*
> ***Elena:*** *No hubiese, pues, nada. Ni hubiese ido al M. L. [centro público al que visitó en su proceso de indagación] ni hubiese tenido la visión. Nada, nada.*
> ***Investigadora:*** *Habrías dado un enfoque totalmente diferente…*
> ***Elena:*** *Exacto, hubiese sido algo mucho más, volvemos a lo mismo, a "tengo que hacer un tópico, venga, elijo esto, esto y esto, ahora ya lo solucioné. Una preocupación, mira. Es ésta, ya lo he solucionado, se acabó. Lo entrego y ya está"* (Elena_ent. final).

> *"Pues, que ha sido positiva y necesaria para este proceso. Porque si no llegamos a, si no llego a leer o a hablar con N. [maestra a la que entrevistó durante su proceso de indagación], simplemente con las reflexiones de los seminarios, sí que hubiera ampliado horizontes o sí que hubiera ampliado mi formación inicial, pero me hubiera quedado un poco… se hubiera quedado todo como ideas que me han dado pero…"* (Cristina_ent. final).

Finalmente, reflexionar sobre cuestiones pedagógicas con carácter de realidad permite a las alumnas comprender las relaciones entre los conocimientos impartidos en la universidad y la práctica que tiene lugar en el aula, contribuyendo a conciliar dos tipos de conocimiento que el alumnado normalmente entiende como desvinculados.

> *"Totalmente, porque muchas veces estudiamos la teoría y la vemos por una parte y luego vemos la práctica por otra. Y lo que hemos hecho aquí es documentarnos, formarnos de manera teórica, ponerlo en común, asociarlo con práctica. Yo igual ponía ciertas reflexiones en común y otra compañera me daba un ejemplo de la práctica, y luego ponías en… luego la teoría la ponías tú misma en la práctica, entonces está claro que conecta una con otra"* (Cristina_ent. final).

"Bueno, positivos que, no sé, a mí me gusta mucho que podamos probar cosas en clase, sabes. En mi tópico. Poder llevarlo, poder reflexionar y llevarlo a la vez al aula, eso es lo que hablábamos en clase, nos enseñan cosas en la universidad pero no las podemos poner en práctica. Yo aquí sí lo podría hacer. Veníamos aquí, hablábamos, iba a casa, pensaba y lo hacía en clase. Eso lo veo muy positivo" (Elena_ent. final).

Aspectos positivos: nivel personal	Aspectos positivos: nivel formativo
•Clima •Apoyo formativo y emocional •Espacio de encuentro •Carácter lúdico	•Estructura •Flexibilidad •Utilidad •Sostenibilidad •Aprendizaje propiciado

Cuadro 9. Valoración general de la propuesta: aspectos positivos.

1. 4. 2. Valoración de los momentos y estrategias que han articulado la propuesta

Hemos apuntado en el apartado anterior que la propuesta de practicum reflexivo integra una serie de herramientas promotoras de la reflexión que confluyen para lograr un objetivo común. En el análisis que sigue trataremos de profundizar en las valoraciones que las estudiantes realizan de los diferentes momentos y estrategias reflexivas, sin perder de vista que la virtualidad de la propuesta se halla, como decimos, en la capacidad de las mismas para funcionar de manera conjunta.

a) Formulación de una preocupación pedagógica

Asumiendo que el pensamiento reflexivo se origina cuando nos enfrentamos a situaciones complejas e inciertas, decidimos estructurar la propuesta formativa en torno a una situación o preocupación pedagógica que fuese relevante para las estudiantes. Habiendo analizado en un apartado anterior las características de las diferentes temáticas seleccionadas, trataremos ahora de evaluar los aspectos positivos y limitaciones que para las participantes ha conllevado estructurar el practicum alrededor de una temática de reflexión elegida por ellas mismas.

- **Aspectos positivos**

Para nuestras participantes, focalizar el proceso reflexivo en torno a un solo tópico ha sido de valor por varias razones. Una primera cuestión que las alumnas resaltan es la oportunidad de abordar de manera profunda e, incluso, especializarse sobre una situación pedagógica de interés para ellas.

"Pues me ha parecido, que… como… no sé cómo explicarte, lo correcto, porque si hubiéramos intentado hacer esto de toda la práctica, hubiéramos rescatado muchas cosas de otros temas, pero se nos hubieran perdido muchísimas otras, porque es muy difícil, porque no es solo pensar acerca de lo

> *que haces, es formarte acerca de todas tus dudas o todas tus reflexiones, es que sería demasiado trabajo, y yo creo que se hubieran escapado, al querer abarcar mucho"* (Cristina_ent. final).

Entienden que reflexionar no es un mero "pensar sobre las cosas" y que la sistematicidad y la complejidad que caracterizan a un proceso de reflexión conlleva la necesidad de concretarlo en torno a una temática bien definida: debe existir un foco que permita estructurar los procesos reflexivos.

> *"Pues que tienen que ser también algo un poco cerrado, porque tampoco puedes decir, reflexióname sobre todo. Pues es imposible, porque al final no llegas a ningún lado, la reflexionas y reflexionas pero no tienes una salida, como puede ser el tópico"* (María_ent. final).

De igual forma, destacan la reflexión y el aprendizaje desarrollado sobre las preocupaciones pedagógicas de sus compañeras. Si bien el trabajo central lo han realizado sobre su centro de interés, el marco colaborativo de la propuesta ha convertido a los tópicos de cada una en foco y contenido de reflexión para las demás, desarrollando finalmente una indagación y aprendizaje sobre cuatro tópicos además del propio.

> *"Exacto, sus tópicos, me han gustado mucho y me parecía que me enriquecía más y también"* (Elena_ent. final).

> *"A ver, las reflexiones a las que hemos llegado, han sido... Claro, mi momento era mi tópico, pero en el de las demás, hemos participado todas de todos los tópicos […] O sea que me ha aportado no sólo mi tópico, sino el de todas.* (Cristina_ent. final).

Un último elemento que identifican como positivo es la libertad otorgada para elegir la preocupación pedagógica. Esta libertad de selección ha conectado la propuesta de formación con las necesidades e intereses de las alumnas, facilitando, así, una experiencia de aprendizaje que involucra a las estudiantes en un proyecto significativo. Este es uno de los motivos que explica la alta implicación de las mismas en su proceso de aprendizaje.

> *"Mucho mejor que su hubiera elegido por ti, o impuesto. Mucho mejor, porque trabajas sobre algo que te… que quieres. Estoy pensando que sí que es verdad que puede ser que… a ver, a mí porque mi tópico me gustó desde el principio, le pude sacar partido desde, más o menos desde el principio"* (Patricia_ent. final).

- **Limitaciones**

Algunas limitaciones o aspectos negativos de este modo de plantear la propuesta también se desprenden de las palabras de nuestras participantes. En primer lugar, condicionar el conjunto del proceso reflexivo a la elección de una preocupación pedagógica que es elegida apenas han comenzado las prácticas conlleva un peligro que no podemos soslayar: encontrarnos con tópicos de menor riqueza que pueden limitar las posibilidades formativas de la propuesta. Parece, entonces, que la calidad de los procesos de reflexión se encuentra demasiado subordinada a esta primera elección.

> *"Tener que reflexionar tan exhaustivamente sobre una cosa que luego, al final, casi como que se te… como que ya no tienes… Hay un momento en el que dices '¿y ahora qué pongo, y ahora qué pongo?', porque no sé qué más poner"* (María_ent. final).

Una manera de sortear el peligro, que ya abordamos en el apartado anterior, pasa por definir más pormenorizadamente la estructura de la propuesta formativa y enfatizar en la reunión inicial la centralidad que va a tener el centro de interés elegido a la hora de articular sus procesos de reflexión. Por otro lado, conceder más tiempo para elegir el tópico y pensar en las implicaciones que dicha elección puede conllevar en el desarrollo del practicum puede evitar elecciones "desacertadas".

> *"Lo que pasa es que igual sí que dejar un poco más de tiempo para pensar el tópico, sabes. Tuvimos sólo una semanita. Entonces, a ver, a mí me coincidió, y yo encantada. Pero igual un poco más de tiempo para pensar qué es lo que quieres mejorar o qué puedes cambiar"* (Patricia_ent. final).

Finalmente, algunas alumnas proponen sugerir ejemplos de "buenos" tópicos de reflexión que puedan servir de referencia y facilitar una elección que no en todos los casos ha sido fácil.

> *"Unos cuantos para mostrarlo y decir 'mira, estos son los que yo elegiría'. Simplemente para tener una idea más de…"* (María_ent. final).

El peligro estriba en condicionar la selección hacia las preferencias de los tutores: *"si pones algún ejemplo ya contaminas porque siempre te influencian un poco"* (Cristina_ent. final).

Finalmente, señalan el inconveniente inevitable de dejar de lado otras cuestiones interesantes sobre sus prácticas que conlleva canalizar la reflexión hacia su solo tópico.

> *"Igual hemos dejado de lado otros aspectos que eran importantes"* (Patricia_ent. final).

Conscientes de esta limitación, planteamos el diario como un espacio más abierto que los seminarios o la entrevista biográfico-epistémica para reflexionar también sobre otros asuntos de relevancia para las estudiantes. Los intercambios del mismo que realizaron con la tutora y entre compañeras posibilitaron plantear esas reflexiones desde un marco colaborativo.

> *"Yo por ejemplo, en mi diario, he tenido en dos o tres tópicos o dos o tres temas, no les vamos a llamar tópicos, que me parecía muy interesantes, y hubiera estado bien también sacar a debate en el grupo"* (Patricia_ent. final).

Aspectos positivos	Aspectos negativos
•Profundizar en un tema •Aprender de los tópicos de las compañeras •Libertad para escoger el topico: mayor implicación	•Tópicos de poca enjundia •Desatender otras cuestiones interesantes sobre la práctica

Cuadro 10. Aspectos positivos y negativos de la formulación de una preocupación pedagógica.

b) La entrevista biográfico-epistémica

Poco después de identificar la preocupación pedagógica, desarrollamos con las alumnas la entrevista semiestructurada de valor biográfico-epistémico. En otro apartado de este análisis mostramos algunas de las conexiones biográficas que las alumnas establecieron, con objeto de evaluar el logro de la finalidad perseguida por la entrevista. A continuación, seguiremos explorando la pertinencia de esta herramienta centrándonos exclusivamente en la valoración que realizan las participantes de la misma en la entrevista final.

- **Aspectos positivos**

Comenzaremos destacando algunos elementos de valor de la entrevista que aparecen recurrentemente en los discursos de las participantes.

Las participantes consideran favorable utilizar este tipo entrevista al inicio del programa porque supone una primera "*toma de contacto contigo"* (María_ent. final), con la investigadora, contribuyendo a configurar esa relación pedagógica horizontal que será imprescindible para favorecer una reflexión colaborativa sobre el centro de interés.

Coherentemente con el objetivo de la entrevista, las estudiantes encuentran que esta herramienta ha favorecido un primer acercamiento reflexivo a su preocupación pedagógica. Ha supuesto, según ellas, un espacio facilitador de un pensamiento sobre cuestiones que *"antes no se habían pensado"* (María_ent. final) y el punto de arranque hacia la consideración de otras perspectivas con las que abordar la comprensión de su preocupación pedagógica.

> *"A mí me gustó mucho, porque me hizo pensar, o sea, no me había parado nunca a reflexionar sobre cosas que tú me dijisteis, sabes. Por ejemplo, que yo me he fijado hace mucho en las relaciones, que eso era, quería decir un poco cómo yo era. Y luego lo enlazamos con mi familia, mis amigos, y vimos que todo tenía relación. Entonces ahí es como que me iba conociendo yo un poco, o sea, dije "uy, mira, si es verdad". No sé, y me hizo ver... Nunca me había parado a pensar cuáles eran las asignaturas que más me influían"* (Elena_ent. final).

De igual forma, las alumnas confirman el valor de la intención biográfica al reconocer que la entrevista les ha permitido conocerse y entenderse mejor como maestras. Han comprendido que existe una relación entre algunas ideas y valores que ahora mantienen sobre la docencia y sus experiencias personales y escolares:

> *"Me he dado cuenta de que es que yo soy así. Y que, o sea, no sólo en el aula, yo me he estado fijando ahora, y mis relaciones con mis amigas o mis relaciones con mi familia es verdad que siempre me preocupo mucho por las relaciones. Y, no sé. Eso también te ayuda, no sé, a saber un poco más cómo eres"* (Elena_ent. final).

> *"Luego muchas veces, muchas cosas que las que he escrito luego en el documento, sí que las he extrapolado a anteriormente, mi infancia, mi tal"* (María_ent. final).

Finalmente, una alumna descubre un beneficio no previsto de devolver la entrevista transcrita[29] a las estudiantes. Esa narración inicial constituía su primer acercamiento reflexivo a la preocupación pedagógica y en ella se reflejaban muchas hipótesis y creencias que, en el transcurso de la propuesta formativa, se han cuestionado y modificado. Para Laura, la entrevista transcrita se configuró como un documento de referencia que permitía reinterpretar sus pensamientos iniciales, formular nuevos significados y, en definitiva, reposicionarse frente al relato que inicialmente había contado. Revisitar dicha narración permitió, en último lugar, tomar conciencia de los avances en su proceso de reflexión.

> *"Vale, esa primera parte, a ver, la valoro positivamente porque luego nos ha servido como referente en varios puntos de toda la evolución del portafolio. Porque es una presentación que digamos que no sabes a lo que vas entonces dices, te muestras, tratas de mostrarte abierto y sincero sobremanera, y claro, luego escuchas cosas que sí, que son las que piensas pero que al final no son las mismas, no todos, pequeños detalles. Porque a ver, sería grave si fuese así, si ha cambiado todo sería grave, algo pasa. Pero quiero decir que de la entrevista inicial a lo que nos ha llevado a… después de toda la reflexión, a lo que nos ha llevado a pensar ahora, sí que han cambiado muchas cosas, entonces la valoro positivamente porque bueno, es un punto de partida…"* (Laura_ent. final).

- **Limitaciones**

Los aspectos negativos expresados son menos numerosos. Están relacionados, por un lado, con la pretensión biográfica de la entrevista y, por otro, con el formato elegido para lograr ese objetivo biográfico-epistémico.

Ya señalamos en el análisis del contenido biográfico de la entrevista que todas las alumnas identifican diferentes influencias que habían condicionado la elección de la temática de reflexión y el modo que tenían de interpretarla. Sin embargo, una estudiante reconoce en la entrevista final que creía haber establecido relaciones biográficas donde es posible que no las hubiera.

> *"Yo es que al final no… A ver, en esa entrevista inicial quise sacar relación entre el tópico con mi vida personal… pero es que no. Yo creo que lo forcé un poco"* (Patricia_ent. final).

Parece que la intención biográfica de la entrevista ha podido empujar a las participantes a generar asociaciones que en realidad son inexistentes, hilvanando una serie de experiencias bajo una secuencia de causalidad que puede no ser real y que surge a posteriori, fruto de la narración. Este fenómeno es denominado por Bolívar, Domingo y Fernández como (2001) "ilusión biográfica". En este sentido, convendría revisar el papel del investigador a la hora

[29] Recordemos que el sentido inicial de la devolución de las entrevistas transcritas era ofrecer la oportunidad de modificar el texto en caso de percibir alguna incoherencia entre lo que habían tratado de expresar y lo que realmente habían verbalizado.

de ayudar al participante a desarrollar una posición crítica con respecto a sus acontecimientos vitales.

Reconociendo el valor de utilizar alguna herramienta que promueva esa reflexión retrospectiva, una participante cuestiona si el formato de entrevista es la técnica más adecuada para conseguir este fin. Si bien reconoce una serie de virtualidades como las anteriormente mencionadas, también considera que la entrevista puede inducir a ofrecer respuestas demasiado apresuradas que no son fruto de una reflexión genuina. Cuestiona, en definitiva, la inminencia de respuesta que implica utilizar una técnica de reflexión como la entrevista.

> *"¿Desventajas? Que igual no te contestamos… pues como no hay tiempo para pensar o… no te contestamos todo lo que te podríamos contestar o te contestamos por contestar"* (Cristina_ent. final)

Aspectos positivos	Aspectos negativos
• Primera toma de contacto con investigadora. • Pensar en cosas nunca antes consideradas. • Conocerse mejor como futuras maestras. • Documento de referencia para reinterpretar. significados y dar cuenta de los avances en su reflexión.	• "Ilusión biográfica": realizar falsas asociaciones. • Respuestas arbitrarias fruto de la urgencia de dar una respuesta.

Cuadro 11. Aspectos positivos y limitaciones de la entrevista biográfico epistémica.

c) Seminarios

El momento de reflexión colectivo entre el grupo de estudiantes y su tutora, a partir de Seminarios de Formación, es el que ocupa un espacio temporal más amplio (dos meses aproximadamente). Como decíamos, 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. Si bien todas las estrategias son relevantes y su valor estriba, como decíamos, en la capacidad de funcionar de forma coordinada, tenemos que reconocer que los seminarios han configurado el elemento nuclear de la propuesta. A continuación, trataremos de examinar sus elementos de valor y algunas limitaciones que las alumnas identifican.

- **Aspectos positivos**

En primer lugar, reflexionar colaborativamente en los Seminarios de Formación permite a las estudiantes reconocer lo grato y fecundo que resulta trabajar en grupo para comprender

algunas situaciones educativas e idear nuevas respuestas pedagógicas, en un contexto formativo caracterizado por metodologías y formas de trabajo con una marcada orientación individualista.

> *"Y además es que yo nunca ningún trabajo mío personal y menos en las prácticas había nombrado el de otras personas que estuviesen al lado mío porque ellas me aportasen algo. Y eso ha sido, o sea, aprender del que está al lado tuyo, que encima está en un colegio que no tiene nada que ver, y encima de primaria incluso, pues fíjate, pues súper productivo"* (Laura_ent. final).

Como vemos, el espacio de encuentro que ha proporcionado la propuesta de formación ha animado a las participantes a descubrir a los compañeros como fuente valiosa de conocimiento y de aprendizaje. Por otra parte, ha permitido reconocer la naturaleza colaborativa del acto pedagógico, sustentada en los objetivos comunes que se persiguen. El aislamiento docente que aqueja a muchos centros educativos comienza a no tener sentido tras las participación en esta propuesta de formación.

> *"Pues porque al principio, ya te comenté, al principio no pensé yo que íbamos a poder extraer tanta información las unas de las otras, ni a partir de tantos puntos en común"* (Patricia_ent. final).

A pesar de los esfuerzos de las facultades de educación por dejar atrás metodologías expositivas centradas en el profesor, la realidad es que la figura del docente sigue ocupando un papel protagónico cuando hablamos de los procesos de enseñanza en la universidad. Esta iniciativa se aleja de la habitual experticia del profesor universitario y revaloriza el papel de los pares como promotores del aprendizaje. En ocasiones, las propuestas formativas de carácter experto resultan adoctrinadoras y reducen la capacidad crítica de los estudiantes. Un formato horizontal, por el contrario, genera un contexto de aprendizaje menos alienante donde las alumnas se sienten más animadas y autorizadas a participar y a exponer sus experiencias y sus teorías pedagógicas.

> *"Cuando son de sus semejantes escuchan un montón, y yo creo que nosotros también lo hacemos, ¿sabes? Que igual, pues tampoco nos ha resultado tan aburrido y nos ha gustado, porque al ser nosotras las que hablábamos, las que poníamos ideas y tal…"* (María_ent. final).

En contraposición a otras iniciativas "dialógicas" que las participantes han vivenciado en las aulas universitarias, la propuesta aquí planteada se concibe genuinamente orientada al aprendizaje y "la evaluación no se reduce a un último acto sumativo al final de un proceso de aprendizaje" (Brown y Pickford, 2013, p. 16).

> *"Que quizás el grupo ha sido un poco esas sesiones de la universidad que se quedan siempre cortas porque no da tiempo. O sea, cuando queremos establecer un diálogo, debate sobre ciertos… en seguida nos cortan porque no interesa de cara al examen. Sin embargo, es lo que nos interesa a nosotros"* (Patricia_ent. final).

El carácter formativo de la reflexión compartida es otro de los elementos que las participantes resaltan como valor de los seminarios. Según sus percepciones, la reflexión colaborativa permite reinterpretar la práctica pedagógica con nuevas claves que los otros aportan y considerar asuntos y puntos de vista que, hasta ahora, no habían formado parte de sus esquemas de pensamiento y de procesamiento.

> *"Lo que es indiscutible es que cuatro ojos ven más que dos, que varias opiniones aportan diversos puntos de vista, que en las distintas opiniones está la clave"* (Laura_memoria).

Además, el compromiso que implica comprender las preocupaciones pedagógicas de los compañeros y orientar su proceso de reflexión exige evadirse de la propia perspectiva y tratar de comprender el problema con lentes diferentes a las habituales.

> *"Esta experiencia me ha hecho posicionarme en el lugar del otro"* (Patricia_memoria).

De este modo, las participantes reconocen la virtualidad de un aprendizaje que, lejos de ubicarse únicamente en la psicología del estudiante, tiene lugar de manera dialógica y colaborativa.

> *"Yo creo que todas, que este proceso, sin las opiniones de las demás, sin las aportaciones de las demás, no hubiera sido tan, cómo decir la palabra… no sé, tan… rico quería decir. Y yo creo que ha sido de…como un, vamos, no sé qué pensará el resto, pero yo creo que sí. Que las aportaciones de todas han sido, cada una a su medida, pero que han beneficiado al proceso"* (Cristina_ent. final).

Todo ello resulta en una modificación progresiva de los marcos de interpretación de las participantes y en la generación de teorías pedagógicas más conscientes de su propia génesis. Hablamos, en otras palabras, de un proceso de deconstrucción de los propios esquemas, ahora más visibles, y de la construcción de nuevos marcos que integran una visión más compleja y poliédrica del fenómeno de reflexión. En definitiva, la experiencia dialógica en los seminarios es *"muy útil para ampliar el abanico de miras y detenernos a pensar en cuestiones que a nosotras solas se nos escapan y que brotan de la puesta en común que hacemos entre todas"* (Patricia_memoria).

Por otro lado, trabajar en un grupo de reflexión ha ayudado a las participantes a definir y a operativizar objetivos de reflexión que fueron formulados inicialmente desde planteamientos imprecisos o abstractos. El apoyo del grupo ha permitido, en tal sentido, orientar el proceso de indagación hacia metas más concretas y realizables, sugiriendo el tipo de preguntas que plantearse, algunas estrategias de indagación, recursos a los que acudir…

> *"Pues al comienzo ya te dije, un poquito como perdida… Pero bueno, yo creo que en el primer seminario que tuvimos ya empecé a centrarme, e igual en el segundo más todavía, y en el tercero todavía más. Pero sí, los seminarios me vinieron muy bien para encauzar mi trabajo, para darle una línea"* (Patricia_ent. final).

Finalmente, encontramos una serie de beneficios relacionados con la capacitación de estos alumnos a la hora de poder ofrecer feedback a los compañeros que parece revertir en un sentimiento de utilidad o valía personal e, incluso, de empoderamiento frente a la pasividad o inacción que de ellos se espera cuando hablamos de orientar y evaluar el aprendizaje de sus iguales.

> *"Sí, y sentirte también válido en el aspecto de que nos dábamos ideas que funcionaban, o que tu primer acompañante decía: 'ah pues sí', pues no puede… eso era bueno, y eso pues también te hacía sentir bien"* (Laura_ent. final).

Para finalizar con los aspectos positivos que las alumnas identifican, haremos referencia al último seminario que configura la propuesta y que denominamos "presentación a un invitado". Recordemos que el objetivo de esta última sesión colaborativa era el de contar con las aportaciones de una persona que hubiera permanecido ajena al proceso y, de otro lado, ayudar a las participantes a sintetizar y a valorar su proceso de reflexión durante toda la propuesta. Parece, entonces, que la "presentación a un invitado" ha sido más efectiva en cuanto a la consecución del segundo propósito que hemos señalado.

> *"A mí me ha gustado mucho porque, otra vez, volví a pararme y me di cuenta de… yo no pensé que había evolucionado. O sea, no me había dado cuenta […] de lo que había evolucionado. O sea, de cómo he ido cambiando lo que pensaba al principio. No sé, te viene bien para, o sea, que eso igual lo podríamos haber hecho sin tener un invitado, pero bueno. Que te obligabas a hacerlo, sabes, es como que te… Y no sé. A mí me ha gustado mucho ver ese recorrido" (Elena_ent. final).*

De esta manera, revisitar el tópico y analizar la trayectoria reflexiva, junto con el esfuerzo de configurar una síntesis del proceso comprensible para una persona ajena permitió, en primer lugar, reconocer los progresos y modificaciones en sus esquemas de interpretación, así como identificar las estrategias que lo habían facilitado. Por otro lado, dio lugar a una nueva resignificación de la situación pedagógica.

> *"Y entonces el decir: 'pasó esto, de aquí saqué tal', ir sacando puntos, la verdad que fue muy positivo. Y el tener que explicárselo a ella como a otra persona que no sabe, pues nosotras, lo que digo, ya estábamos muy puestas en el tema, ya nos entendíamos, ya sabíamos, necesitamos a alguien ajeno al grupo"* (Laura_ent. final).

Además, contar con un invitado sinceramente interesado en su trabajo y dispuesto a ofrecer algunas orientaciones, sirvió como recompensa emocional para unas alumnas que pocas veces sienten que su trabajo y esfuerzos son reconocidos y valorados más allá de la evaluación tradicional.

> *"A mí me ha gustado tener la oportunidad de exponer mi trabajo a alguien, porque nosotras lo hemos ido… es como un trabajo muy conjunto ya […] y además te diga… te felicite por… a mí me ha gustado. Con un poco de reconocimiento y que te da también la oportunidad a ti de explicárselo a otra persona que no ha participado de la manera también en que la has visto tú, porque al final esto cada una vamos viendo y al final es un poco de todas, pero cuando lo expones tú es como tuyo, no sé, a mí me ha gustado"* (Cristina_ent. final)

Como decíamos, si bien este último seminario se alza como elemento de valor en cuanto al objetivo de recapitulación, no parece ser tan valorado como componente del programa que genere nuevas aportaciones para comprender el problema de reflexión. En el apartado destinado al análisis de los aspectos negativos de los Seminarios de Formación reflexionamos más detenidamente sobre esta cuestión.

> *"Es más, todos los comentarios que nos hizo T. (invitado), ya nos lo habían hecho nuestras compañeras […] Sabes. Entonces, bueno, era como una parte de reflexión de todos, sabes, pero no de, no tan importante como 'voy a contárselo a alguien', sino como 'yo voy a pensar todo mi recorrido'* (Elena_ent. final).

> *"En un principio pensé que Teresa me haría ciertas sugerencias que aún enriquecerían más a mi tópico pero he de decir que no fue así, todo lo que me dijo eran cosas que ya habíamos hablado en los seminarios, pero aun así creo que este último seminario me ha venido muy bien porque me ha hecho ver todo el proceso y me he dado cuenta de que he avanzado y aprendido mucho"* (Elena_memoria).

- **Limitaciones**

Los principales obstáculos que las alumnas consideran a la hora de articular un tipo de propuesta de reflexión colaborativa como la desarrollada en esta propuesta tienen que ver, prioritariamente, con cuestiones de índole estructural, especialmente con el tiempo: este tipo de formato de formación exige más tiempo de dedicación personal al trabajo, así como encontrar los momentos para reunirse.

> *"Quedar todos los viernes… porque yo utilizaba los viernes, era mi día clave para adelantar todos los trabajos de TFG, de practicum… Y luego sí que es verdad que costaba un poco, porque yo por ejemplo vengo de Torrelavega, entre que vengo, entre que estamos en la reunión, luego ya me quedo a comer… O sea, que ya pierdes el día de trabajo"* (Patricia_ent. final).

Además, algunas alumnas destacan las dificultades –nervios, inseguridad…– que encontraron inicialmente para hablar en público y exponer sus ideas, dudas y conocimientos a otras personas, dificultades que a lo largo de la propuesta formativa se fueron mitigando.

> *"Al principio estaba nerviosa porque no sabía muy bien explicar mi tópico, me costaba explicárselo a las demás"* (Laura_ent. final).

Finalmente, una minoría apunta ciertas dificultades a la hora de ofrecer feedback a las compañeras sobre algunos temas que sentían escapaban a su campo de dominio o especialidad.

> *"Bien, si bien también me veía un poco limitada a la hora de algunas veces darles contestación a… porque por ejemplo, el tema de conflictos, pues bueno, los conflictos quizás en Infantil se vean de otra manera, o puedan solucionarse con un simple no pasa nada, y sin embargo, tanto en el colegio en el que he estado, como en la etapa en la que se encontraban, no puedes dar a la ligera una opinión de… yo creo que esto nada, esto con… has dejado pasar, no, tienes que pensar y eso… eso está muy bien porque te hace pensar y darle vuelta y decir, me voy a poner en su sitio, voy a echarle un poco de empatía y voy a decir, vale, no estoy en Primaria ni soy profesora de primaria, pero ¿cómo lo podría hacer?"* (Laura_ent. final).

Sin embargo, como puede traslucirse en los diferentes discursos, ninguna de estas dificultades parece contrarrestar los grandes beneficios que las alumnas han identificado y de los que nos hemos ocupado en el apartado anterior. De hecho, estas barreras se relacionan, más bien, con una falta de habituación hacia los estilos de enseñanza-aprendizaje-evaluación que exigen de los alumnos otras habilidades diferentes a las que tradicionalmente les han sido demandadas. Frente a formas de trabajo individuales donde se ha priorizado la memorización, ahora encontramos una organización del trabajo mucho más colaborativa que exige estructurar los tiempos y espacios de manera diferente, así como potenciar una serie de competencias de trabajo en equipo que, con las metodologías

tradicionales utilizadas en la universidad, han sido desatendidas: comunicación interpersonal, empatía, responsabilidad y compromiso, etc. (Barraycoa y Lasaga, 2010).

Respecto al seminario "presentación a un invitado" decíamos que, en general, no se ha reconocido su valor como espacio en el que recibir nuevas ideas que faciliten una re-interpretación de la preocupación pedagógica. Independientemente de la utilidad o inutilidad de dichas aportaciones, nos preocupa que esta negativa tan concluyente encuentre su sentido dentro de un grupo de trabajo que ha reforzado su autonomía frente a aportaciones e influencias externas. Por ello, recogemos una orientación de mejora que varias alumnas repiten: la necesidad de añadir una sesión de cierre grupal tras el seminario con el invitado.

> *"Yo creo que las conclusiones no todas quedaron muy claras, o no cerradas al menos. Entonces igual hubiese hecho falta otra, otra sesión después de la del invitado, ya no para comentar lo del invitado, sino para cerrar, darlo por cerrado"* (Laura_ent. final).

Por una parte, con la intención de generar unas conclusiones comunes acerca del proceso de formación, tal y como ellas sugieren. Pero también para analizar y valorar las aportaciones del invitado y, quizás, descubrir significados que en el momento del seminario no supieron interpretar.

Otro riesgo de invitar a una persona externa a participar en el grupo de reflexión colaborativa es el de romper la dinámica de colaboración y la relación horizontal generada durante el resto del programa de formación. Algunas participantes y la investigadora misma dan cuenta de la modificación del clima que había caracterizado a los seminarios anteriores, encontrando en esta sesión una atmósfera más fría y la asunción de un rol receptivo por parte de las estudiantes.

> *"Sí que es verdad que se perdió un poco esa idea del diálogo que ya teníamos y que también estaba muy bien"* (Patricia_ent. final).

Desde luego, forjar un clima de seguridad y simetría relacional requiere tiempo, y es lógico notar otra dinámica el primer día que invitamos a una persona que no ha formado parte del grupo. Por otro lado, la investigadora observó que la expectativa de recibir a una profesora "invitada" de la facultad dio lugar a que las alumnas mismas esperasen de ella y le adjudicasen un rol experto. Estas apreciaciones nos inducen a asumir como inevitable cierta modificación en el clima y en el funcionamiento del grupo en el seminario "presentación a un invitado". Admitir esto no conlleva, sin embargo, dejar de prestar atención a los profesionales que se selecciona y eludir las consignas con respecto a la actitud y rol que ésta debe adoptar en la sesión que ha de co-protagonizar con los estudiantes.

> *"Sí, pero claro, a ver qué invitado viene. Todo depende de los invitados… Claro, T.* (invitada) *sabía de qué iba esto, entonces sabía cuál era su papel…"* (Patricia_ent. final).

Aspectos positivos	Aspectos negativos
• Reconocimiento de compañeros como fuente de aprendizaje y de la naturaleza colaborativa del acto pedagógico. • Empoderamiento del alumno. • Reinterpretación de la práctica pedagógica con nuevas claves. • Orientación del proceso de indagación. • "Presentación a un invitado": reconocer sus progresos; recompensa emocional fruto del reconocimiento de su trabajo.	• Cuestiones estructurales: tiempo. • Dificultades para hablar en público. • Reforzamiento del grupo frente a aportaciones externas. • "Presentación a un invitado": romper dinámica de colaboración.

Cuadro 12. Aspectos positivos y limitaciones de los Seminarios de Formación.

d) *La memoria de practicum*

Durante su participación en la propuesta formativa, las estudiantes también elaboraron una memoria de prácticas, documento que en último término sirvió como herramienta de evaluación. Finalizaremos este apartado tratando de analizar el funcionamiento de esta estrategia que las participantes utilizaron desde el inicio del practicum hasta su terminación. Siguiendo la misma lógica que en los apartados anteriores, reflexionaremos sobre algunos elementos positivos y limitaciones que las alumnas confieren a la memoria propuesta como herramienta de reflexión.

- **Aspectos positivos**

Reconocen el valor de la narración escrita porque *"te ayuda a reflexionar un montón"* (Laura_ent. final). Escribiendo sus pensamientos y experiencias las estudiantes pueden recodificar situaciones y observarse a sí mismas desde una óptica diferente, lo que posibilita la racionalización y comprensión de las prácticas y su transformación en fenómenos modificables (Zabalza, 2004b).

> *"Realmente es cuando reflexionas, cuando te sientas un día, pones en orden tus ideas, ¿no? Y comienzas a escribir: sobre los temas que te gustan, que te han llamado la atención, que no te gustan… y creo que es cuando realmente reflexionas sobre ello y aprendes. Y valoras lo positivo y lo negativo: lo que te quieres quedar, lo que quieres olvidar…"* (Cristina_ent. final).

La memoria se convierte en un espacio que permite documentar o "contener" las reflexiones y experiencias de las estudiantes. De otro modo, esas reflexiones se perderían o distorsionarían con el paso del tiempo. Es importante reflejarlas en un formato imperecedero que permita mirar atrás para reexaminar lo que un día se pensó o se hizo. Esa revisión permitirá nuevas interpretaciones y reajustes conducentes al desarrollo profesional.

> *"Pues, no sé, apropiada. Porque si estás reflexionando, esas reflexiones las tienes que volcar en algún sitio. Porque si no, tú hoy piensas una cosa y, pues mira, como lo que te estoy comentando yo ahora, y no lo he volcado ahí, y se me había olvidado hasta ahora que estamos volviendo a hablar de ello.*

> *Entonces con todo lo que hemos ido indagando o ido probando y reflexionando, si no lo vuelcas en algún sitio, eso luego lo pierdes"* (Cristina_ent. final).

De igual modo, las participantes aluden al "efecto terapéutico" (Witherell, 1998) que entraña la narrativa escrita. Escribir sus preocupaciones y frustraciones se convierte en un modo de catarsis que alienta a reconsiderar y relativizar los malos sentimientos y las situaciones dificultosas. Tras un día complicado en su escuela de prácticas, el proceso de escritura da lugar a que la siguiente participante se descubra a sí misma más optimista y hasta curada.

> *"Este diario me acaba de resultar terriblemente útil. Llevo todo el día desanimada por cómo han ido las cosas hoy en la escuela, desanimada por el comportamiento de mis alumnos y por no haber sabido llevarlo de otra manera y, a pesar de que éstas son reflexiones en las que llevo pensando todo el día, plasmarlas en el diario me ha ayudado a sentirme mejor y a asimilarlas realmente […] Después de relajarme vuelvo a ver todo en perspectiva y entiendo que es normal que los alumnos estén revueltos y no estén absolutamente centrados en el trabajo"* (Cristina_memoria).

Por estas razones las alumnas encuentran en la memoria y, más concretamente, el diario, una herramienta muy útil para analizar, reflexionar y mejorar su práctica docente en su futuro quehacer como maestras.

> *"Pero es que la herramienta del diario, yo he descubierto el diario en este practicum y me parece súper interesante. Y me parece súper buena herramienta a la hora de luego hacer las prácticas. O sea, estar tú en tu práctica docente"* (Cristina_ent. final).

En nuestro intento por conectar con las preferencias de las participantes, recordemos que la propuesta de memoria que la investigadora sugirió era bastante flexible y abierta, estando únicamente orientada por algunas tareas de reflexión obligatorias que las alumnas debían acometer. Se invitó a las alumnas a organizar sus narraciones del modo que consideraran y no se cerró la memoria al formativo narrativo tradicional, aunque finalmente las cinco participantes se decantaron por esta posibilidad. Las participantes ensalzan esta libertad para enfocar la memoria según sus intereses y talentos y evidencian la necesidad de encaminar este tipo de trabajos reflexivos hacia formas de elaboración más personales. Por otro lado, la memoria es el único espacio completamente individual de reflexión y permite la exploración de sí mismas con un grado de intimidad que no es posible desde el resto de marcos de reflexión de carácter colaborativo.

> *"Era personal, a ver, que tenía un carácter formal, pero que era más personal, que era algo más tuyo. El hecho de elaborar algo tan tuyo…"* (Laura_ent. final).

> *"Pues la libertad de poder hacer las cosas un poco […] a tu manera, y hombre, siempre a tu manera dentro de los límites, a tu manera y no tener esos límites de hacerlo así, así, así"* (María_ent. final).

Finalmente, las participantes destacan la posibilidad de poder intercambiar fragmentos de sus diarios otras compañeras. Por un lado, resaltan el valor formativo y el apoyo que supone recibir orientaciones que permitan analizar las situaciones con una "nueva luz". Por

otro, aluden a las repercusiones a nivel emocional y personal que este intercambio conlleva, al sentir que su trabajo y sus esfuerzos son reconocidos en la medida que merecen. Que otra persona "se tome la molestia" de leer dicho trabajo con detenimiento, ofrecer orientaciones y también apreciar ciertos aspectos parece evocar una satisfacción personal con el trabajo que desemboca en mayores niveles de motivación y compromiso con la tarea que se está desarrollando.

> *"Una de las cosas que más me ha gustado de esta experiencia (el intercambio de diarios) es que me ha gustado abrirme a otra compañera y enseñarle mi trabajo, que es algo a lo que no estamos muy acostumbrados [...]. Me ha parecido interesante que me dé su opinión acerca de mi posición en el centro y de mis miedos personales [...] No obstante, recibir una palmadita en la espalda de una compañera a mí me ha sentado muy bien"* (Cristina_memoria).

- **Limitaciones**

Respecto a algunas limitaciones o aspectos negativos de la memoria como herramienta de reflexión, rescatamos uno bastante evocador. Si bien todas las estudiantes reconocen la virtualidad de la narración para facilitar la reflexión sobre situaciones pedagógicas, entienden que el formato escrito no se adapta a las preferencias y capacidades de todas las personas y constituye solo una de las posibilidades dentro de las muchas que podrían haberse planteado.

> *"Yo entiendo que el diario se hace muy tedioso para otras personas"* (Laura_ent. final).

> *"Pues a mí me ha gustado pero porque también porque a mí me gusta escribir, me gusta… entonces, claro, no sé si es por eso. No sé si es porque a mí me gusta sentarme y escribir y dar vueltas a una idea en un papel"* (Cristina_ent. final).

> *"Es que no me gusta nada escribir. Con lo que hablamos en los seminarios, ya, ¿sabes?, grabarlo, porque se queda, ¿pero para qué lo vamos a escribir? No sé, es que a mí escribir no me gusta nada, y a mí, tenerme que poner a escribir, yo decía 'jo, pero si lo tengo todo en la cabeza, vale, pero ahora, ¿tener que escribirlo?'. Qué pereza…"* (Elena_ent. final).

Plantean, por ejemplo, la posibilidad de dejar de lado los tradicionales formatos en papel e introducir herramientas tecnológicas más conectadas con sus intereses y su modo de interacción actual: foro, blog… Además de favorecer el análisis y la reflexión sobre experiencias, estos formatos permiten una narración escrita que también se configure como colaborativa, a diferencia de la memoria tradicional en papel. En tal línea, tenemos que explicar por qué nos decantamos por un modo de memoria "tradicional", por encima de otros formatos narrativos de reflexión más innovadores o sofisticados, cuando diseñamos la propuesta de practicum:

- si bien las virtualidades de los marcos colaborativos de reflexión son incontables, también reconocemos la necesidad de reservar un espacio íntimo o privado de reflexión que permitiera al estudiante una indagación sobre sí mismo menos condicionada por el grupo. Además, consideramos la posibilidad de que los estudiantes no siempre quisieran compartir con otras personas sus pensamientos y reflexiones sobre su experiencia y práctica docente.

– por otro lado, entendemos que la sencillez del diario lo convertía en una herramienta muy factible a la hora de ser utilizada en la futura práctica docente de las alumnas.

No obstante, no podemos desestimar los beneficios y posibilidades de otros formatos, especialmente vinculados con las nuevas tecnologías, que hacen de la sugerencia de esta alumna algo a considerar muy detenidamente.

Aspectos positivos	Aspectos negativos
•Recodificación de situaciones pedagógicas. •Documentación de experiencias para revisarlas en el futuro. •"Efecto terapéutico" que supone escribir. •Utilidad para su futura práctica docente. •Trabajo que sienten como personal.	•Formato escrito no se adapta a las preferencias de todos. •¿Utilización de nuevas tecnológías: foro, blog...?

Cuadro 13. Aspectos positivos y limitaciones de la memoria.

1. 5. Impacto de la propuesta formativa: aprendizajes desarrollados

Llegados a este momento nos gustaría finalizar la primera parte del análisis haciendo compendio de los aprendizajes que la experiencia de formación ha suscitado en las alumnas. Vamos a referirnos, más concretamente, al impacto que la participación en esta propuesta ha significado con respecto a su concepción de la formación inicial de maestros y de la práctica docente, y no tanto a aquellos aprendizajes que las participantes han desarrollado en torno a sus tópicos concretos de reflexión, que abordaremos en la segunda parte del análisis.

I. La importancia de reflexionar sobre la práctica docente

Las participantes han descubierto la necesidad de ser reflexivas en su formación académica y en su futura práctica profesional. Entienden que un docente que reflexiona es un docente que trata de comprender sus acciones pedagógicas, "por qué hace las cosas que hace", y que evita ser arrastrado por inercias institucionales y personales. Su práctica educativa se convierte en un pensar e idear constante, congruente con el propósito de innovar y mejorar, y no en una rutina que se repite cada año, pues "no es la práctica por sí misma la que genera conocimiento" (Zabalza, 2004b, p. 144). En tal línea, las alumnas se han hecho conscientes de la necesidad de observarse a sí mismas y a sus prácticas educativas con

cierto distanciamiento. Encontrar momentos lejos de la urgencia del día a día donde analizar sistemáticamente lo que se ha hecho, los puntos fuertes y las cuestiones mejorables se convierte en la clave del desarrollo profesional.

> *"Es verdad que necesitamos, sobre todo, forjarnos ese espíritu crítico, reflexivo, de detener nuestras propias ideas… Si sabes buscar ese sentido crítico propio… sí que es verdad que es mucho más positivo a la hora de, luego, enfocar las prácticas"* (Patricia_ent. final).

> *"Yo creo que todos los profesores deben… o sea, esto hay que seguir haciéndolo. Y es más, en el cole hay que enseñar a los niños a sentarse un rato y a reflexionar, ¿sabes? ¿Por qué no hacemos esto mismo en el cole con los niños? 'A ver, ¿esta semana qué tal?, ¿qué hemos aprendido?, ¿qué…?', ¿sabes? Creo que tenemos que empezar a darle más importancia a tener un rato para pensar, ¿sabes? para reflexionar"* (Elena_ent. final).

> *"Me ha ayudado a reflexionar acerca de toda mi práctica de por qué hago ciertas cosas, de por qué no las hago"* (Cristina_ent. final).

II. El valor de trabajar juntos y aprender del otro

Existe unanimidad entre las participantes al considerar al otro como fuente valiosa de información para analizar y mejorar la práctica educativa. En consecuencia, reconocen la importancia, en la formación inicial de maestros, de colaborar y compartir perspectivas con sus compañeros y otros profesionales vinculados al ámbito educativo. A pesar de ser alumnas con trayectorias formativas diferentes, hemos visto que todas reconocen similitudes con las preocupaciones pedagógicas enunciadas por las demás. Entienden, así, que el currículum de la titulación de maestro debe transitar hacia propuestas formativas nucleadas en torno a un análisis de teorías pedagógicas, experiencias y prácticas a desarrollar de manera compartida. La colaboración se convierte en un canal pertinente para alcanzar la reflexión.

El valor de trabajar juntos y entender a los compañeros como elementos de apoyo tiene repercusiones con respecto a la visión de su futura práctica docente, ahora más que nunca concebida como un trabajo colaborativo que implica al conjunto de la comunidad educativa. Según lo dicho, una organización colegiada del trabajo docente que permite reflexionar y resolver problemas de manera conjunta es uno de los aprendizajes más relevantes que parece desprenderse de la metodología de trabajo que hemos desarrollado en esta iniciativa de formación.

> *"Pues he aprendido, por ejemplo, lo importante que es colaborar, lo bien que viene sentarte un rato y hablar con tus compañeras. O sea, es que todo… ¿sabes? Yo pienso que eso lo podían hacer en los colegios, no sé, sentaros y hablar de la prueba general. Si se sentasen los profesores más a menudo, los unos con los otros, sacarían muchísimas ideas"* (Elena_ent. final)

> *"Y además es que yo nunca ningún trabajo mío personal y menos en las prácticas había nombrado el de otras personas que estuviesen al lado mío porque ellas me aportasen algo. Y eso ha sido, o sea, aprender del que está al lado tuyo, que encima está en un colegio que no tiene nada que ver, y encima de primaria incluso, pues fíjate, pues súper productivo"* (Laura_ent. final).

"Yo creo que es muy beneficioso eso, el apoyarte un poco en los otros docentes, el compartir ideas, incluso de los que no te sirva nada, de aquellos docentes que no quieran compartir nada contigo, ¿sabes? Yo creo que dejarles una puerta abierta para que entren cuando quieran… porque tampoco sabes tú lo que puedes aprender de ellos" (Patricia_ent. final).

III. La necesidad de apertura mental: consideración de diferentes perspectivas

Exhortar a las participantes a considerar diferentes perspectivas ha dado lugar a que comprendan la importancia de no cerrarse en sus propios encuadres e hipótesis a la hora de interpretar la práctica en las escuelas. Decíamos que las situaciones educativas son complejas, nunca abordables desde respuestas definitivas y unidimensionales. Las estudiantes reconocen, tras participar en esta propuesta, la necesidad de permanecer abiertas a otros puntos de vista para comprender y afrontar determinadas situaciones o problemas pedagógicos difícilmente resolubles desde enfoques particulares.

"Pues… pues que hemos tenido siempre que… no sé, hemos tenido que abrirnos la mente para intentar observarlo todo e intentar sacar de todo lo que viéramos algo para nosotras" (María_ent. final).

"Con esto quiero hacer referencia a la necesidad de abrir nuestras mentes a nuevas prácticas, dinámicas, ideas e incluso pensamientos que no coincidan con los nuestros ya que puede que sean los que más nos aporten" (Laura_memoria).

IV. Algunas herramientas útiles para favorecer la reflexión individual y colaborativa

Participar en esta experiencia ha mostrado a las estudiantes diferentes canales y herramientas para ejercitar la reflexión durante su etapa formativa y, muy especialmente, en su futura práctica docente. Han comprendido que la reflexión debe ser un acto sistemático y estructurado y que meditar eventualmente sobre determinados asuntos no es sinónimo de reflexionar. Tener objetivos de reflexión, realizarse preguntas sobre la práctica regularmente y utilizar diferentes mecanismos de indagación para responder a dichas cuestiones, así como para descubrir alternativas de mejora, aparecen como procesos imprescindibles en favor del desarrollo de una práctica verdaderamente reflexiva.

"Sí, yo creo que nos ha ayudado a todas a saber reflexionar, porque yo creo que nunca habíamos hecho algún trabajo así" (María_ent. final).

"Yo creo que nos ha ayudado a lo que decías tú antes, por una parte a reflexionar sobre tu tópico, pero por otra a darnos esa herramienta de que cuando hagamos algo o cuando veamos algo reflexionar acerca de ello o decir, "jolín, pues esto me interesa, ¿por qué será así?", y lo piensas y dices, "ah, pues esto, ¿será así por aquello?", y te documentas" (Cristina_ent. final).

V. Los beneficios de documentar las reflexiones y las experiencias docentes

Además de dotar a las participantes de un repertorio de instrumentos con que reflexionar sobre la práctica educativa, las alumnas reconocen la necesidad de cristalizar esas reflexiones en algún lugar perdurable. La virtualidad de la documentación radica, como ya señalamos, en la posibilidad de revisitar sus experiencias y reflexiones y de generar nuevas exégesis que permitan reinventar la práctica de manera constante.

> *"Aprender lo importante que es la documentación"* (Laura_ent. final).

VI. La complejidad de las situaciones educativas

En consonancia con los planteamientos anteriores, las alumnas reconocen que las situaciones de enseñanza son complejas y multidimensionales. Recordemos que estas estudiantes comenzaron la iniciativa de formación con algunas ideas reduccionistas sobre la enseñanza que concebían, en muchos casos, como una tarea de carácter técnico. Ahora admiten la dificultad de abordar la práctica educativa, contextualizada, cargada de conflictos y valores y asociada a una multiplicidad de tareas que el docente debe acometer, mediante la mera aplicación de estrategias y medios ya estipulados por la teoría académica. Por el contrario, parece que la complejidad de las situaciones educativas reclama una forma de intervención también compleja: precisa tomar un tiempo para analizar e interpretar determinadas situaciones, siempre particulares, e idear y probar actuaciones *ad hoc* y con carácter de provisionalidad.

> *"Ahora era de otra forma, lo ves igual pero dices: 'bueno, vamos a ver cómo va, vamos a darle un tiempo, vamos a observarlo, sobremanera observarlo, vamos a pensar a ver qué puede ser'. No se trata de dar respuesta ya porque sí y catalogar algo, catalogar una situación, catalogar un caso, un niño, no, esto ha sido mucho más repensado"* (Laura_ent. final).

VII. Una concepción de teoría y práctica articuladas

De una concepción de la teoría y la práctica como entes desligados que abrazaban al inicio de las propuestas, las participantes finalizan su experiencia resolviendo un divorcio a todas luces infructuoso. Ni la práctica educativa consiste únicamente en aplicar técnicas y conocimientos, ni la experiencia docente puede desvalorizar la teoría producida desde instituciones académicas. El divorcio se resuelve desde la asunción de que teoría y práctica son dos partes de la misma cosa y, precisamente, la articulación de ambos tipos de conocimiento permite comprender y abordar la enseñanza en toda su complejidad.

"En los otros cursos, ya te digo, te daba respuesta directa y aplicación de la teoría. Aquí repensaba la teoría y veía cómo toda la evolución que había seguido la carrera se podía aplicar de otra manera" (Laura_ent. final).

"La única forma de que la educación evolucione es combinando bien la práctica y la teoría, para que podamos posicionarnos más allá de la visión de los escasos docentes con los que topemos, tengamos la capacidad de ser críticos con lo que observamos y de querer mejorar e innovar" (Patricia_memoria).

VIII. Una concepción del conocimiento como proceso en continua construcción

La participación en la propuesta impacta, también, en la concepción de las alumnas sobre el conocimiento y el aprendizaje, que entienden como procesos siempre abiertos y en continua construcción. Al abrigo de estos planteamientos ya no tiene sentido una idea de formación inicial de maestros que provea de dogmas cerrados e incuestionables de los que los alumnos puedan beneficiarse durante el grueso de su trayectoria profesional. Hoy más que nunca el conocimiento se presenta como provisional, plural e incierto (Medina, Jarauta e Imbernón, 2010) y los planteamientos formativos que pretenden el aprendizaje autónomo y permanente de los futuros maestros son imprescindibles.

"De hecho yo, en el taller de inglés que imparto, he sacado muchas cosas. Algunas me han ayudado, otras no tanto, pero de eso se trata, de seguir investigando" (Patricia_ent. final).

"A mí me ha gustado porque también nos hemos dado cuenta de eso, de que una vez que tú llegas a conclusiones te das cuenta de que podrías seguir andando en las conclusiones a las que ya has llegado y darles todavía más vueltas, que no son cosas ce… no son cerradas, no son… y entonces me ha gustado por eso" (Cristina_ent. final).

IX. La necesidad de hacer al estudiante partícipe de su formación

Finalmente, esta experiencia ha modificado la concepción de su rol como estudiantes. Esta propuesta ha sido expresamente contraria a una educación universitaria amparada en una tradición científica en la que prevalece "el mito de la experticia como fuente privilegiada o única del saber" (Susinos y Calvo, 2010), bajo el que la voz y las experiencias del sujeto que aprende se menosprecian como fuentes de construcción del conocimiento. En este trabajo hemos defendido la necesidad de que los procesos formativos sean diseñados de forma que permitan una mayor participación del alumnado, que les sitúen como agentes activos y responsables de sus propios procesos de aprendizaje. Revalorizar esta voz ha empoderado a las participantes frente a su rol receptivo habitual, reconociendo y exigiendo ahora la necesidad de ser consideradas parte activa y agentes con capacidad de decisión respecto a sus procesos de formación.

"Veo importantísimo el hecho de dar voz al alumno, que es lo que no se nos ha dado lugar" (Laura_ent. final).

2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS CRONOLÓGICO

Tras un primer análisis comparativo global del programa, en esta segunda parte del análisis vamos a mostrar los resultados referentes a la evolución diacrónica de los procesos reflexivos que ha desarrollado cada participante en torno a su preocupación pedagógica. Se trata, esta vez, de un análisis individual a modo de estudio de caso. El enfoque de reflexión y el nivel de argumentación han constituido los dos ejes de análisis utilizados para clasificar y "evaluar" dichas reflexiones.

Como vimos en un apartado anterior, las formulaciones iniciales de las hipótesis de las alumnas han sido, en muchos casos, reduccionistas, pero es imprescindible partir de estas primeras afirmaciones que ellas hacen y cuidar que nuestra posición de tutores no nos arrastre a desmontar y desautorizar estas ideas desde el primer momento. La finalidad de participar en este proyecto ha sido que ellas mismas, gracias a sus reflexiones individuales y, especialmente, a las desarrolladas de manera colectiva, fueran capaces de modificar y enriquecer las hipótesis y planteamientos que formularon al inicio de la propuesta de formación. Indudablemente, las distintas estrategias de reflexión que se han puesto en marcha han dado lugar a que los tópicos se reorienten y a que las reflexiones se enriquezcan, aunque con diferentes grados de profundidad en cada caso. En este sentido, podemos identificar diferentes hitos o momentos "clave" que han significado una modificación sustantiva en la manera de comprender y afrontar su situación pedagógica. Estos hitos estructuran el análisis de los diferentes casos que presentamos a continuación.

2. 1. El caso de Elena

Comenzar por el caso de Elena no es una decisión fortuita. Por el contrario, elegimos inaugurar así este apartado por el interesante análisis que se desprende del proceso reflexivo de esta alumna, que nos permite claramente ilustrar la capacidad transformadora del practicum que proponemos. Igualmente, consideramos que el problema pedagógico de Elena y el modo de plantearlo inicialmente constituyen un ejemplo arquetípico del tipo de preocupaciones de las personas que se inician en la docencia y que se caracterizan, según Marcelo (2009), por un principio de supervivencia y por un predominio del valor de lo práctico.

Recordemos que, cuando llevamos a cabo el programa formativo en 2014, Elena era una estudiante de 4º magisterio que desarrollaba sus últimas prácticas en un aula de 2º de Primaria en un centro educativo público de su localidad. Estaba cursando, además, la mención educativa de Atención a la Diversidad y mostraba un señalado interés profesional por las relaciones entre el alumnado y el clima escolar. Esto se evidenció en su entrevista inicial con la investigadora, donde se reconoce a sí misma como *una persona muy social* y se da cuenta de la importancia que ella concede a las relaciones personales en su vida. Tanto es así que, al final de dicha entrevista, advierte que es posible que quiera proyectar a su grupo clase esta preocupación a la que ella concede tanta importancia y que fue tan significativa en sus años de escolarización. Considerando dichos intereses y ante un grupo de alumnos

que, a sus ojos, presenta acusadas dificultades y conflictos en su forma de relacionarse, Elena decide abordar esta nueva propuesta de practicum con un objetivo claro de reflexión: la resolución de conflictos entre alumnado.

A continuación, mostraremos cómo la alumna transitó desde un planteamiento pedagógico técnico y centrado en una visión individual y psicologista del fenómeno hasta otro mucho más complejo en el que comienzan a reverberar cuestiones contextuales e, incluso, ideológicas, mucho más acordes con planteamientos propios de la educación inclusiva.

Formulación inicial de la preocupación: la resolución de conflictos de aula una vez han aparecido.

Elena inició su participación en la propuesta de practicum con una idea muy clara y concreta sobre la temática acerca de la que indagar y reflexionar: la resolución de conflictos en el aula. Además de un interés expreso por enfoques psicologistas aplicados a la enseñanza, que manifiesta reiteradamente a lo largo de la entrevista biográfico-epistémica inicial (*"la Inteligencia Emocional, esa asignatura me marcó y me ha hecho ver la carrera de otra forma"),* cuando Elena comenzó sus prácticas en una clase de 2º de Primaria se encontró con un grupo de alumnos en el que los conflictos entre compañeros parecían perfilarse como la norma en el modo de relacionarse. La angustia de Elena ante esta situación, a sus ojos inusual con niños de tan corta edad, se intensificó aún más cuando su tutora de prácticas se ausentó unos días por problemas de salud. Elena se encontró sola y desbordada ante una situación que no sabía de qué manera enfrentar:

> *"Durante mi primera semana de prácticas, mi tutora ha estado enferma por lo que me ha tocado estar al mando de la clase. He estado sola martes, miércoles y jueves con los alumnos. Y sin duda uno de los principales problemas que me he encontrado ha sido la cantidad de conflictos que ocurren entre los alumnos. Los más comunes son los que se producen en el recreo mientras juegan al futbol, a pescar… pero también hay conflictos en el aula, por pasar por detrás y rozarse, mover la mesa, utilizar su goma… a todas horas hay conflictos entre compañeros y me he sentido un poco 'perdida' a la hora de resolverlos"* (memoria).

Así y todo, trató de poner en marcha algunas estrategias para tratar de solventar dicha situación, como hablar individualmente con los alumnos implicados e incitarles a hacer las paces: *"intentaba quitarles importancia, que se pidiesen disculpas y zanjar el tema"* (memoria), pero estas iniciativas no tuvieron el éxito anhelado.

> *"Se habla, pero no se soluciona y, no, hablarlo no está haciendo que se reduzcan esos conflictos, entonces seguimos teniendo conflictos, entonces yo esto lo he hablado con mi tutora y me ha dicho que sí, que ya sabe, pero que ella tampoco sabe cómo hacer, que está encantada de a ver si encuentro la solución"* (seminario 1).

Por eso, comenzó abordando su proceso reflexivo en el practicum con la intención manifiesta de encontrar unas técnicas o "recetas" que le permitieran resolver *ipso facto* esta situación que tanto le apremiaba y preocupaba: *"Yo lo que quiero es buscar soluciones a esto"* (seminario 1), de tal modo que sus primeras reflexiones estuvieron dirigidas a afrontar

"sintomáticamente" un problema tan complejo como es el de las relaciones conflictivas entre los alumnos.

En los primeros seminarios, tanto la tutora universitaria como las compañeras trataron de abrir algunos interrogantes que sugerían que, tal vez, sería más recomendable examinar y hacer frente a las causas de esos conflictos y tratar de buscar estrategias para mejorar las relaciones desde la base, desde su origen, entendiendo que gran parte de los problemas y conflictos que surgen en un aula y en un centro no son tanto individuales, sino que responden a los modos de organizar el currículum, el aula, los procesos de enseñanza-aprendizaje, etc.

> *"Sí, todas las cosas que habéis aportado yo creo que son muy interesantes y van al mismo sitio que voy yo y es, vamos, ¿qué hacemos para evitarlo?, ¿cómo gestamos un buen clima en clase en el que todos se sientan a gusto, que no aparezcan esos problemas?, que en lugar de competir, tiendan a dialogar y a colaborar..."* (seminario 1).

También se le recomendaron algunos textos académicos, tanto por parte de la tutora como de algunas de sus compañeras, que iban en esta línea. Sin embargo, reacia a propuestas que pudieran prorrogar la solución inmediata de ese problema que la alumna identificaba, su indagación y propuestas de mejora iniciales siguieron restringiéndose únicamente a la resolución de conflictos.

> *"Pero de dónde vienen, es que eso es muy amplio, o sea, he estado mirando y es que he estado hablando con mi tutora [del Trabajo de Fin de Grado, que trabaja en el ámbito de la Inteligencia Emocional] y es que, entonces he pensado que me voy a centrar sólo en resolverlos, o sea, claro que estamos haciendo, intentando evitar eso, pero no me voy a centrar tanto"* (seminario 2).

Con algunas lecturas académicas que ella solicitó a esta profesora universitaria y algunas ideas aportadas por las compañeras, diseño una estrategia ("el rincón de la resolución de conflictos") que desarrolló en el aula durante unos días y que pareció cosechar unos buenos resultados iniciales.

> *"Estoy creando un rincón en clase, que hay una nube, las gotitas con interrogaciones, con preguntas acerca de todas las preguntas que mi tutora les hace para resolver el conflicto delante de la clase: ¿qué pasó? ¿quién empezó? Y debajo hay un sol. Tienen que hacer todas esas preguntas hasta conseguir que lleguen al sol. Que entiendan lo que ha pasado y sepan cómo solucionarlo ellos solos. Cuando ellos terminan esas preguntas la profesora le da una flor, ponen sus dos nombres y lo pegan debajo del sol y la nube. Y si lo aprenden a hacer en el aula, ver a ver si esas preguntas las hacen ellos solos en el recreo. Enseñarles lo que hay qué hacer cuando hay un conflicto: qué se tienen que preguntar…"* (seminario 1).

> *"Esta semana estoy bastante más animada y todo es debido a que veo que mi práctica de resolución de conflictos está funcionando [...] Digo que mi práctica funciona porque los niños acuden a ese rincón, hablan, dialogan, discuten, algunos pasan mucho tiempo allí pero siempre acaban arreglándolo"* (memoria).

Por otra parte, el colegio decidió encomendar a los estudiantes de prácticas la tarea de organizar juegos en los recreos con el alumnado de los diferentes ciclos, iniciativa que encuentra su sentido en la necesidad de enseñar a vivir el recreo de otra forma diferente al

fútbol y evitar los conflictos derivados de la falta de espacio (las pistas de fútbol ocupan gran parte del espacio de recreo).

> *"En el recreo nos han pedido que, en el primer recreo que las que estamos en prácticas organicemos juegos con nuestros, bueno, como cada uno estamos en un ciclo pues con nuestro ciclo"* (seminario 2).

Esta preocupación, por parte de la dirección, entronca directamente con la situación pedagógica de Elena, quien se encargará de organizar los juegos para los alumnos del primer ciclo. Mostraremos, de este modo, cómo la manera de enfocar y enfrentar esta tarea evoluciona paralela a la comprensión que realiza de su tópico.

En referencia a sus reflexiones y formulaciones iniciales, vemos cómo éstas están próximas a un enfoque técnico de la enseñanza, donde Elena plantea su situación pedagógica como una cuestión de selección de los medios o las estrategias más adecuadas para lograr su objetivo. Encontrar una técnica eficaz para resolver conflictos es, de esta manera, su propósito fundamental, no apareciendo las reflexiones situadas en el plano de la ética que parece que un problema vinculado con las relaciones entre alumnado reclama. En definitiva, pervive un interés por el CÓMO, pero no por los POR QUÉs o PARA QUÉs (Trillo, 1997). En este tenor, observamos la predominancia de una preocupación instructiva, donde los factores afectivos, personales y sociales de la enseñanza, como dedicar un tiempo a trabajar las relaciones, pueden desviar de lo verdaderamente importante:

> *"Cuando vienen de los recreos es horroroso el montón de problemas que traen, no sé cómo actuar, intento que cada uno cuente su versión pero pierdo un montón de clase y encima no consigo nunca solucionar el conflicto"* (memoria).

Asimismo, confía en los expertos para encontrar esa *"pócima mágica para resolver conflictos"* (entrevista inicial) universal y generalizable a cualquier contexto.

> *"A ver, he hablado con una profesora que me dijiste tú que es orientadora en el cole, en el M. L. [colegio público] y me ha dicho que me pase por su colegio […] porque yo la pedí técnicas nuevas que podía utilizar, le conté mi caso y qué técnicas me aconsejaba ella que podía hacer*" (seminario 2).

En este caso, Elena demanda técnicas a la orientadora de un centro educativo que la misma investigadora le recomendó visitar, y también a su tutora del trabajo de fin de grado. Finalmente, otro rasgo que caracteriza a un enfoque técnico es el individualismo a la hora de concebir y enfrentar la enseñanza. En tal línea, el problema pedagógico de Elena surge, se aborda y se resuelve dentro de su aula, con su grupo de alumnos. No atisbamos, en sus primeras reflexiones, mención alguna al contexto del centro, a si es una situación común en otras aulas, a cómo lo abordan otros docentes, etc.

Por otro lado, vamos a analizar las reflexiones, bajo este encuadre de resolución de conflictos, en el marco del nivel de argumentación que Elena realiza. En general, predomina un tono descriptivo en el discurso de esta alumna durante los primeros estadios de la propuesta, como puede verse en los fragmentos que acabamos de presentar. Tanto en el diario como en los primeros seminarios, la tendencia es a detallar la situación que le

preocupa, sin una interpretación de dicha situación. Su preocupación fundamental es resolver el problema, pero no existe un análisis de los motivos que pueden subyacer. Cuando Elena decide tratar de encontrar una solución y diseña una actividad para resolver los conflictos (a pesar de su éxito), no presenta una verdadera justificación de su sentido. Actúa, de este modo, sin preguntarse por las causas, elaborando un plan de acción al que no ha precedido un análisis profundo de la situación y que podría generalizarse a cualquier contexto escolar conflictivo. Lo mismo ocurre cuando piensa las actividades para desarrollar con los alumnos del primer ciclo en el recreo.

> **Elena***: No, los juegos al principio empecé a probar juegos y los que me fueron diciendo que les gustaban más, pues esos fui haciendo.*
> **Tutora***: Ya.*
> **Elena***: Y hay algún día que si me dicen que, ¿sabes?, y, digo hoy vamos a jugar a, les enseñé al semáforo, que no lo sabían, vamos a jugar al semáforo, si todos me dicen, no, venga, mejor a… pues jugamos, ¿sabes?, no les obligo yo a jugar, a mí qué más me da un juego que otro, pero es que...*
> **Tutora***: Ya, vamos, que peor es el remedio que la enfermedad.*
> **Elena***: Es que, vamos, yo estoy desesperada en los recreos porque veo que no estoy, es peor, encima es que los niños, hay niños que están a disgusto, entonces siento que mi función no sirve…*

Vemos, de este modo, que no existe un criterio reflexionado de elección de los juegos: no se pregunta por su sentido pedagógico, ni por el modo en que puede abordarse el trabajo de las relaciones interpersonales a partir de dichas actividades. En resumidas cuentas, elige algunos juegos infantiles que para ella son familiares, pero no aparece otro tipo de justificación o valoración. Ante la frustración expresada por Elena, las compañeras y la tutora sugieren algunas explicaciones orientadas a comprender el porqué del fracaso y también algunas propuestas sobre cómo elegir las actividades en los recreos siguientes.

> **Cristina:** *¿y si te ayudan los mediadores en los juegos?*
> **Tutora***: A mí en el recreo, no me parece mal utilizar el recreo, pero creo que hay que utilizarlo de otra forma y no hacerlo obligatorio y buscar estrategias para que los niños se peleen por participar en ese...*
> **Laura:** *¿Y por qué no buscáis un..., algo tipo premio o algo que les incentive y que les motive para jugar? Porque, a ver, aunque sea un poco, suene un poco a chantaje, pero un poco de si vamos a jugar...*
> **Marta:** *Yo también propondría juegos más que no conozcan porque la zapatilla por detrás pues es un juego que saben que están ahí, saben y que le conocen.*
> **Tutora:** *Yo creo que todo lo que pienses tiene que tener un sentido más allá. Si tú tienes problemas de conflictos, pues voy a pensar en un juego que favorezca otro tipo de relaciones.*

Tan solo en el primer seminario, encontramos una reflexión con cierta mirada hacia los posibles motivos de la conflictividad entre sus alumnos.

> *"Otra cosa que, bueno, eso no lo he..., lo he hablado solo ayer con la PT, es que me he dado cuenta que los niños en mi edad, no sé si es por un tema de madurez o por qué no saben cuándo les hacen las cosas sin querer, no entienden que el, las intenciones, no entienden que la otra persona ha podido... Y tienden a pensar que siempre es malintencionado. Entonces igual también por ahí tengo que trabajar algo y ver cuándo, o sea, otra cosa, pero sólo he pensado ayer y esta mañana..."* (seminario 1).

Este análisis sobre las causas que pueden explicar la situación nutrirá algunas reflexiones y actuaciones que examinaremos en el siguiente hito o encuadre de la situación, ya que aunque dicha reflexión comienza a aparecer en el primer seminario, no afecta inicialmente a la aproximación que realiza del problema.

> *"Bueno, es que me da miedo porque es que es mucho más amplio, ¿sabes?, y ya me está costando esto, pero sí que por ejemplo yo me he dado cuenta que se habla mal, entonces también yo creo que eso en el fondo estás ayudando un poco, ¿sabes?, no quiero hacer técnicas específicas, pero sí que esto me puede ayudar, entonces en algunas cosillas sí que, pero me voy a centrar más en la resolución de conflictos"* (seminario 2).

Como vemos, es una razón que se fundamenta en algunas creencias y supuestos alimentados por su experiencia personal, con ninguna evidencia procedente de teorías pedagógicas o de la investigación. Igualmente, observamos que existe una evaluación de los resultados de la actividad "rincón de resolución de conflictos" desarrollada, lo que indica cierto nivel de interpretación, alejándose de una posición descriptiva, conforme Elena avanza en sus reflexiones.

> *"Ha habido veces que me he quedado entusiasmada mirándoles porque los niños daban muy buenos argumentos, sabían escucharse, se daban abrazos (y eso que en ningún sitio pone que lo tengan que hacer), unos niños incluso decidieron ellos mismo volver a repetir las preguntas porque no estaban muy seguros… y eso que en la mayoría de los casos, viendo el enfado que traían pensé que iba a ser imposible que ellos solos lo solucionasen, pues me equivocaba y me alegro de equivocarme"* (memoria).

No obstante, algunas explicaciones siguen siendo imprecisas y fundamentadas en intuiciones con escasa evidencia empírica y/o teórica: "*me he dado cuenta de que mis niños son mucho más maduros de lo que me creo"* (memoria). Asimismo, tras el primer seminario Elena recoge en el diario algunas ideas sugeridas por sus compañeras y la tutora para abordar en los siguientes días:

> *Consejos que me han dado y que me han gustado:*
> *-Al llegar a clase todos los días, hablar sobre cómo se sienten, ya que suelen traer problemas de casa y en el aula a la mínima explotan por eso es importante hablarlo y solucionarlo antes.*
> *- Cuando vuelvan del recreo, no solo hablar de las cosas malas que han pasado, preguntarles también por las cosas buenas que les han pasado.*
> *- Hablar con Lourdes del Río y ver la web proyectoatlantica.net*

Observamos, en esta síntesis, que la alumna realiza la integración en su reflexión de otros puntos de vista con referencia a su situación pedagógica. Sin embargo, encontramos también que solo considera aquellas ideas que siguen la línea de su planteamiento del problema y que no suponen una reestructuración de la situación. Soslaya, sin embargo, las recomendaciones orientadas a indagar sobre las causas o el origen del problema, a pensar en cómo gestar buenas relaciones en lugar de cómo atajar los conflictos, etc.

Para concluir, destacamos que Elena, tal y como sucede a los aspirantes a docentes o a los maestros noveles, orienta la atención en sí misma como maestra (Davis, 2006), en lugar de en los niños como individuos con características, necesidades, intereses, etc. particulares.

Así, la razón fundamental que le lleva a elegir este tópico de indagación es la necesidad de resolver la situación por la ansiedad que le genera la pérdida de control, y no tanto por el bienestar y el buen desarrollo de los estudiantes.

"Sí, preocupación porque es que estado una semana sola y es que no sabía qué hacer con los niños y estaba temblando cuando viniesen del recreo a ver qué hago porque no sé" (seminario 1).

Primera reformulación de la preocupación: la prevención de los conflictos desde el aula.

Una vez comenzó a sentir que controlaba esta situación que tanto le angustiaba, Elena fue capaz pensar en el problema desde otro encuadre diferente al de la resolución de conflictos. Esta alumna reconoce cómo, gracias a la participación en los Seminarios de Formación, comienza a considerar que, aunque necesario, atajar los conflictos entre alumnos constituye solamente una solución provisional que no evita que dichos problemas reaparezcan o se generen otros nuevos.

> *"Tras varios seminarios reflexionando sobre mi tópico con las compañeras, intenté ir más allá y buscar la causa de estos conflictos"* (memoria).

Así, poco a poco empieza a interesarse en cómo prevenir esos conflictos dentro del aula antes de que aparezcan.

> *"Yo me quedé como en eso, en resolver conflictos, pero mis compañeras me fueron diciendo que a ver de dónde venían esos conflictos, que igual era importante ver de dónde venían, prevenirlos. Entonces empecé a leer, porque mi TFG también iba por aquí y empecé a leer a Nuria Roca y bueno, me di cuenta que sí que había que prevenir los conflictos, o sea, son inevitables, pero sí que se pueden mejorar"* (seminario 6).

Para afrontar la situación desde esta perspectiva de prevención de conflictos, encontramos diferentes reflexiones orientadas a descubrir los motivos de tal conflictividad, que desarrollan y profundizan la noción que comenzó a fraguar en el primer seminario.

> *"Tras varios días de observación y reflexión encontré una de las causas, que era el mal clima que había en el aula. Se hablaban sin respeto, gritándose, no entendían que algunas cosas se hacían 'sin querer', nunca se ponían en el lugar de sus compañeros… Entonces empecé a realizar algunas prácticas en el aula para mejorar esas situaciones que desencadenaban los conflictos"* (memoria).

Con su acentuado interés en el campo de la psicología y, más concretamente, en el de la Inteligencia Emocional, Elena decide poner en marcha algunas estrategias que ha aprendido durante sus estudios de Magisterio y también a partir de algunas lecturas académicas para mejorar las relaciones dentro de su aula: "s*esión de asertividad con rol-playing, cuento 'La guerra de los animales', sesión de 'tono de voz', fichas de 'buenos compañeros'"* (memoria).

> *"La semana pasada dedicamos una hora, no sé si ya te lo comenté, a que se hablaba, se gritaba, y dedicamos una hora a eso, a enseñarles a hablar bajito, y a veces se lo recordamos. Y esta semana les hemos explicado lo que es la asertividad, lo que es ser asertivo, y les hemos enseñado. Entonces les*

> *hacíamos a ellos, venga, dile ahora que no quieres ir a no sé qué pero díselo…, ¿sabes? Les poníamos una… Y luego lo tenían que hacer ellos de forma educada, "te entiendo pero…" ¿Sabes? Eso también sí que sirve para la resolución de conflictos, o sea, sí que es intentar prevenir* (seminario 3).

Al mismo tiempo, Elena sigue afrontando la tarea de organizar, en los recreos, juegos alternativos al fútbol con los alumnos del primer ciclo. Esta vez han jugado al "pistolero" que, según sus palabras, *"funciona muy bien"* (seminario 3). Al preguntarle por el criterio seguido para elegir dicho actividad, comprobamos cómo Elena ha incorporado una de las pautas sugeridas por sus compañeras: *"la novedad, juegos que no conociesen, y yo pensé que ése era un juego con normas muy simples y que puede ser entretenido y que me daba luego, eso, la opción hacer otro al lado para que los niños se vayan cambiando"* (seminario 3).

Vemos así que la reformulación que realiza Elena de su tópico ha implicado modificaciones en el enfoque de reflexión y en el nivel de argumentación que ahora analizaremos. En primer lugar, la aproximación técnica a su situación pedagógica ya no es tan persistente como al iniciar el programa formación. Elena continúa buscando y desarrollando estrategias para abordar los conflictos, en este caso proactivamente, pero se aleja de una consideración universal de dichas estrategias y comienza a asumir la necesidad de adaptarse al contexto y de tomar decisiones durante la práctica: *"Eso también sí que sirve para la resolución de conflictos, o sea, sí que es intentar prevenir. Lo que pasa que no hay nada marcado, o sea, de repente se te ocurre algo que dice: 'espera, que me ha ocurrido que vamos a hacer esto'"* (seminario 3). En este sentido, el enfoque técnico característico del momento anterior comienza a confluir e, incluso, a replegarse en favor de un tipo de inclinación más práctica, que resalta el carácter incierto y situacional de la enseñanza y el papel del docente como protagonista a la hora de planificar y tomar decisiones sobre su práctica. A medida que Elena se implica en sus prácticas y avanza en el programa de formación, va asumiendo la responsabilidad de pensar en su trabajo y de buscar caminos alternativos de actuación.

> **Elena:** *Se me está ocurriendo que puedo hacer, esto que estamos diciendo, grabarlo a los niños haciéndolo, y luego pues poner por ejemplo un blog y que todos los viernes lo publicamos para que lo aprendan los demás niños. Mis niños lo aprenden ellos en clase, pero luego...*
> **Tutora:** *Sí, invitar a que participen. Bueno, eso es un trabajazo ya...*
> **Elena**: *Para que los demás niños también aprendan… ¿sabes? Por ejemplo, los vídeos que nosotros hacemos de lo he hecho queriendo o sin querer, o lo que hemos hecho de la semana de asertivos, eso, ¿sabes? cada vídeo. Ese vídeo para trabajar las actividades* (seminario 3).

Para ello, las lecturas académicas y las conversaciones e ideas que surgen en los seminarios se convierten en elemento central de sus reflexiones, aunque seguimos observando cierta tendencia a desoir aquellas perspectivas que no encajan con su encuadre del problema (no ha leído las lecturas enfocadas desde una perspectiva de inclusión y convivencia –y no tanto desde la prevención de conflictos–, ni ha incorporado algunos criterios de selección de juegos dirigidos a promover formas colaborativas de relación).

Igualmente, la pregunta sobre los motivos, sobre los POR QUÉs, se ha vuelto más frecuente cuando Elena piensa sobre la práctica y el análisis sobre el impacto de las actividades que la alumna propone es cada vez más exhaustivo.

> *"Esta semana me he dado cuenta de que me tengo que replantear el tema de los juegos que organizamos en los recreos las chichas de prácticas, debido a los grandes problemas que han sucedido. El recreo del lunes fue imposible, con imposible me refiero a que en vez de divertirse y aprender a convivir que es con el fin que se pensaron, aquello se convirtió en una guerra campal. La mitad de los niños enfadados, llorando, discutiendo… era imposible guiar juegos, ni motivarles, y por supuesto no se divirtieron [...] Esto es señal del poco sentido de pertenencia a los grupos que tienen y lo poco unida que está esta clase"* (memoria).

Finalmente, seguimos contemplando una tendencia mirar el problema desde un ángulo restringido al aula y al individualismo del maestro.

Por otra parte, podemos comprobar cómo el discurso de Elena se vuelve más analítico y razonado a medida que avanza en el programa de formación. Además, observa el problema en el contexto particular en el que se desarrolla, en lugar de acudir a explicaciones generalistas.

> *"Pero es que yo pienso que a mi clase lo que le falta es, bueno, lo que yo haría sería al principio de curso, ya vamos tarde, dos semanas para que la clase tenga sentido de pertenencia, para que se lleve bien. Yo creo que nunca se han dedicado un rato a…"* (seminario 3).

De este modo, aunque las descripciones siguen siendo habituales, también es frecuente encontrar interpretaciónes y valoraciones sobre la situación que describe. Sus explicaciones ganan en profundidad y también se muestra menos tendente a aceptar sin cuestionamiento determinados asuntos. En el fragmento siguiente, por ejemplo, observamos cómo Elena revisita sus propias asunciones y reorienta, a partir de este cuestionamiento, su perspectiva de la situación.

> *"Entonces he pensado yo, vale, tengo que empezar a preguntar que me cuenten si utilizan al mediador porque yo pensé que no porque nunca les he visto y los mediadores estaban jugando, pensé que no funcionaba, pero resulta que por lo menos una vez lo han usado"* (seminario 2).

Por último, sus argumentaciones van integrando cada vez más ideas y explicaciones que han surgido en los seminarios o en las lecturas, aunque, como dijimos, siempre que no sean demasiado disonantes con su modo de enfocar la situación pedagógica.

Segunda reformulación de la preocupación: la importancia de generar unas buenas relaciones y de actuar a nivel de centro.

Como vemos, hasta este momento la alumna ha realizado un importante replanteamiento de su tópico: de abordar reactivamente un problema de conflictos dentro del contexto aula, ha pasado a considerar la necesidad de atender a las causas y tratar de propiciar que ese conflicto no llegue a producirse. Sin embargo, aún nos encontramos con una interpretación de la cuestión algo reduccionista y excesivamente centrada en estudiantes individualmente considerados. Es su visita a un centro educativo de Cantabria y la entrevista con la orientadora de dicha escuela lo que propicia una nueva modificación en la manera de entender la cuestión y ampliar el encuadre que tiene del problema. Gracias a la

conversación con esta orientadora y a la observación de algunas actividades que se desarrollan en el centro, Elena empieza a considerar que el tema que está abordando es más complejo que la mera prevención o resolución de los conflictos entre alumnos individuales. En la conversación con esta profesional hablan sobre mejorar las relaciones entre los estudiantes, aumentar la participación del alumnado en las decisiones del centro o mejorar el sentimiento de pertenencia. Sin embargo, tal y como nos relata Elena con cierto grado de sorpresa, en dicha reunión no se menciona en ningún momento la palabra conflicto. La estudiante deduce que cosechando unas buenas relaciones y generando clima de colaboración, confianza, comunicación e implicación es precisamente como se previenen los problemas y enfrentamientos entre alumnos.

> *"Fui al M. L. [colegio] y ya se me abrió todavía más el tema, o sea, no vamos a la prevención en el aula, sino a nivel de centro, o sea, el centro es el que tiene que promover estas relaciones, tiene que dar participación a los alumnos. Yo cuando fui al M. L., yo pensé que me iban a enseñar cómo resolver conflictos, ¿sabes?, igual que la técnica ésta que yo hice de la nube, pensé que ellos tenían pues una técnica más… más creativa. Y me di cuenta que no, lo que me presentaron no tenía nada que ver con resolver conflictos, sino con prevenirlos por así decirlo, mejorar las relaciones, que todos sean partícipes, el sentido de pertenencia…"* (seminario 6).

Así, esta visita parece actuar como un revulsivo que coadyuva a que la alumna comience a situar el foco de atención en las relaciones entre los alumnos y en cómo gestar procesos relacionales basados en el respeto y la colaboración. Ella misma reconoce que *"he pasado de resolver conflictos, a prevenirlos, y todavía más atrás: a crear un clima, a crear una cultura"* (seminario 4).

Además, la visita a este colegio le ayuda a considerar que es fundamental que el docente se aleje del aislamiento de su aula y comience a plantear la actividad educativa a nivel de centro. Otros maestros también se encuentran con los mismos problemas y es muy importante compartir preocupaciones y pensar juntos en nuevas formas de abordar la práctica educativa, estrategias que serán mucho más fructuosas si se articulan pensando en el centro como comunidad, en lugar que como un espacio formado por grupos de alumnos y de profesores que son independientes unos de otros (Parrilla y Daniels, 1998).

> *"También este proceso en el que he participado me ha hecho darme cuenta de dos cosas muy importantes: primero, lo importante que es pararse a reflexionar y lo enriquecedor y positivo que es reflexionar con otras personas y segundo, lo importante que es promover las buenas relaciones y la participación a nivel de centro"* (memoria).

La visita al centro y la discusión dialógica sobre esta experiencia en el seminario genera una última pero no menos importante reflexión: cualquier iniciativa de cambio conlleva tiempo, siendo inviable pretender cambiar las cosas de un día para otro. En este sentido, es fundamental el apoyo entre profesores y un liderazgo democrático del equipo directivo, como Elena pudo observar en el centro en el que realizó su visita.

> **Elena:** "*Esta orientadora lleva cinco años y es permanente entonces ella más o menos es la que mueve todo. Pero me dice también que gracias a la… o sea, a la Dirección que tiene, que tiene unas… la directora y todo, que es que todo el mundo es así, es que todo el mundo… Y claro, he visto que mi cole podía hacerlo, tampoco es tan difícil, ¿sabes?"*

Tutora: "*Es un proceso".*
Elena: "*Es así".*
Tutora: "*Que necesita tiempo y esto no se consigue de un día para otro, tú no puedes proponer todo esto en un primer día".*
Elena: "*No, por supuesto, pero en mi colegio ha cambiado este año de director, este año es N. (directora) y no… primero era un señor mayor, y ahora, este año es N. Y creo, no sé, veo la posibilidad de poder cambiar porque en el fondo este año están haciendo… Y N. es muy abierta, entonces yo se lo he contado a mi tutora y le ha encantado, y hemos programado una cita con la directora"* (seminario 4).

Como vemos, la visita al centro y la entrevista con su orientadora impactan de manera considerable en la comprensión que la alumna desarrolla de su situación pedagógica. A partir de las reflexiones que propició esta visita, Elena lleva a cabo algunas acciones:

- Reconoce la importancia de fomentar la participación y agencia del alumnado en las decisiones que afectan al centro y a ellos mismos: *"los niños son la principal fuente de mejoras del colegio, realizan asambleas en las que pueden sugerir mejoras y son escuchados y siempre que es posible se da solución a sus peticiones"* (memoria). Por ello, modifica la manera de organizar los juegos en el recreo, sugiriendo a los alumnos que ellos mismos elijan las actividad y gestionen la manera de llevarlas a cabo.

  > *"Yo comenté [a la orientadora del centro donde realizó la visita] que nosotros hacíamos juegos en los recreos, ¿no? Y ellos lo hacen también juegos en los recreos pero los organizan los niños. Hay voluntarios, se eligen voluntarios, se elige un voluntario, "¿quiénes quieren participar?" Ah, no, "¿quiénes quieren hacer juegos?", "nosotros", "vale, pues tú te encargas". Y entre ellos se organizan y los juegos los organizan ellos, y juegan, y van muy bien. Entonces eso, yo digo, hago lo mío. Yo he cambiado esta semana, como en mis recreos no funcionaba nada de lo que había, se lo he comentado a ellos, que si querían irse a hacer los juegos, no sé qué, les ha encantado la idea. Hemos hecho un mapa, hemos hecho grupos de tres, y cada día tres niños se preparan los juegos"* (seminario 4).

- Por otro lado, Elena considera la necesidad de enfocar su situación pedagógica desde la raíz y comprender el origen del problema que quiere abordar. Así, ha decidido realizar un registro de los recreos orientado explorar las causas que generan los conflictos para poder actuar sobre ellas.

  > *"Y yo he hecho también otra cosa que me dijiste, o sea, que hemos comentado, he hecho un registro de los recreos. O sea, voy poniendo: "los niños" y voy poniendo las cosas que veo, como qué han elegido, conflictos que van pasando, cómo les… O sea, aparte ahora tengo una tablita de recreos, donde apunto solo lo que hago en los recreos y que pasa en los recreos*" (seminario 4).

- Ante la importancia de actuar desde el centro y de que los docentes planteen la actividad educativa de manera conjunta, Elena concierta una reunión con la directora de su colegio de prácticas para compartir las ideas que su visita al centro educativo ha generado.

> *"Poco a poco pude contarle todo lo que había visto en el M. L. (colegio). Ella me comentó que era su primer año como directora, que estaba totalmente de acuerdo con esas ideas que tiene el M. L. ahora también yo, que este año ha intentado ir mejorando pero que las cosas no cambian en un año, que van poco a poco. Apuntó algunas de las prácticas que llevaba el otro colegio porque le parecieron muy interesantes. He de decir que tras hablar con ella me siento por así decirlo 'feliz' he visto que tiene muchas ganas hacer las cosas bien, que es consciente de todo lo que ocurre en su colegio y que está totalmente abierta a sugerencias"* (memoria).

- Finalmente, sigue trabajando la prevención de conflictos desde el ámbito emocional.

> *"En cuanto a mi tópico esta semana hemos vuelto a realizar una sesión de 'hablarnos bien', les enseñamos como el tono y el vocabulario que utilizamos influye mucho y como uno misma frase dicha con diferente tono puede tener varios significados. Hicimos varios rol-playing en los que debían representar lo que les decíamos nosotras, una en voz baja y con respeto y después lo mismo gritando y con tono amenazador. Para que los niños viesen que aunque a veces igual su intención no sea 'amenazar' o 'intimidar' su vocabulario y su tono sí lo hacían"* (memoria).

No obstante, el trabajo desde la prevención ya no es su foco fundamental, y la alumna expresa cierto conflicto entre la orientación psicológica que asumió en momentos anteriores y las nuevas ideas que ha desarrollado tras su visita al centro, más próximas a los procesos de educación inclusiva.

> *"R. (su directora de TFG) está centrada es en empatía, empatía, empatía. Yo tampoco lo veo tan importante la empatía, veo mucho más sentido de pertenencia o no sé, la participación del alumnado"* (seminario 4).

El análisis realizado muestra una evidente modificación en el encuadre del problema pedagógico de Elena, quien en este último tramo de su recorrido reflexivo ha reestructurado sus interpretaciones y ha construido, finalmente, una nueva perspectiva de la situación considerando concepciones alternativas (de otras personas, de la investigación…). Podemos advertir que el enfoque de reflexión en este momento final está lejos del planteamiento técnico y, en ocasiones, simplista con que comenzó el programa. Ha comprendido que los procesos relacionales de los alumnos son harto complejos y que la actividad educativa no puede ser racionalizada mediante la aplicación de reglas técnicas (Trillo, 1997). En tal línea, su preocupación deja de estar nucleada por los conflictos, tanto en la forma reactiva como proactiva, y comienza a enfocarse desde el ángulo ampliado de las relaciones entre alumnado y el clima y cultura escolares. Los factores personales y sociales de la enseñanza ganan en importancia y se comprenden en relación con el buen funcionamiento del centro: "*los niños son la principal fuente de mejoras del colegio"*. De este modo, un enfoque práctico que sitúa al docente como figura clave en los procesos de planificación e innovación y que destaca el carácter complejo e incierto de la actividad de enseñar sobresale al finalizar el programa, aunque encontramos también algunas características propias de un modelo crítico. En esta etapa del recorrido, Elena plantea la actividad educativa desde un marco que trasciende al aula y al maestro como actor aislado del

contexto de centro: comienza a gestar una idea de escuela como comunidad de la que todos han de ser partícipes, especialmente los alumnos, y donde los profesores no tienen que desarrollar su actividad en solitario.

Su nivel de argumentación sigue ganando en profundidad y sus afirmaciones y comentarios aparecen acompañados, en general, de justificaciones y evidencias procedentes de las diferentes estrategias de indagación que ha desarrollado (lecturas académicas, procesos dialógicos desarrollados en los seminarios, observación en acción del funcionamiento de un centro educativo…). A continuación, mostramos algunos fragmentos del diario realizado las últimas semanas de prácticas que evidencian una mejora sustantiva del nivel de argumentación de Elena con respecto al inicio del programa:

- Sus argumentos son cada vez más razonados, críticos y alejados de la mera descripción. Observamos interpretación, análisis, cuestionamiento.

> *"Hablando de lo importante que es realizar sesiones de convivencia, el centro tiene como norma organizar convivencias de ciclo al final de cada curso. Yo opino que esto nos beneficiaría más si se realizasen al comienzo de cursos, así los alumnos se conocerían y probablemente jugarían juntos en los recreos. Aun así, sigo sin encontrar mucho sentido a estas convivencias. Primero porque nuestros tutores del primer ciclo no se han puesto de acuerdo para ir a un albergue y lo único que han hecho ha sido una excursión a Liérganes, en la cual los niños solo han pasado 5 horas juntos. Y segundo, antes dije que habían pasado cinco horas juntos pero la realidad es que para las actividades y la visita al Fluviarium hemos ido divididos por cursos, por lo que la relación entre los alumnos de primero y segundo ha sido mínima. En conclusión yo a esta salida no la llamaría convivencia".*

- En este otro fragmento, Elena describe una actividad y además reflexiona sobre su sentido, su finalidad.

> *"En el M. L. [colegio que ha visitado] en el primer trimestre se paran un día todas las clases y se organiza y se hacen las parejas. En el segundo trimestre otro día se vuelven a parar las clases y se les da un tiempo para que los niños se conozcan y así acierten al elegir el libro que van a leer a su pareja. Finalmente en el tercer trimestre se vuelven a parar las clases y se leen los cuentos a sus parejas, cada pareja es libre de escoger el lugar de todo el centro donde quieren leer el cuento. La conclusión que yo saco de estas dos prácticas que parecen tan parecidas pero que desde mi punto de vista nada tienen que ver, es que en el colegio de Santander dan mucha importancia a las relaciones, ven como primordial una buena relación para que los proyectos salgan bien. Y está claro que el fin de esta actividad del M. L. vuelve a ser crear sentido de pertenencia, buenas relaciones y así evitar conflictos".*

- También sugiere alternativas cuando reflexiona sobre algunas situaciones problemáticas.

> *"Pero eso no es lo que me preocupa, lo que me preocupa es la mala relación que había entre los dos cursos. Todos sus comentarios eran atacantes, sobre todo los alumnos de mi clase trataban mal a los de primero. Tuve que parar la partida y pedir que se hablasen mejor, sobretodo a mi clase, les pedí que entendiesen que eran más pequeños y que no estaban*

acostumbrados a jugar a ese juego, que todo iría mejor si en vez de gritarles les enseñasen a jugar. Ésto tuve que recordarlo varias veces a lo largo del recreo. Después de todo lo que he aprendido con mi tópico, pienso que esto se evitaría con sesiones de convivencia entre ambos cursos, bueno, aún mejor sería entre todo el centro".

- Asimismo, desarrolla, justifica y reformula afirmaciones realizadas en momentos anteriores del programa, a la luz de los nuevos conocimientos generados conforme avanza en su practicum.

> *"Creo que esto es debido a que nunca se ha trabajado con ellos el sentido de pertenencia, la convivencia, creo que les falta una base de eso, de lo cual no solo culpo a las que han sido sus profesoras a lo largo de toda su escolarización, también creo que parte de esta culpa la tiene el centro que tampoco lo fomenta. Esta reflexión la hago hoy 26/04/2014, quiero decir esto porque creo que esta idea mía está influenciada por la reciente visita que he hecho al colegio M. L. en el que he visto que la buena convivencia depende de todo el centro, todos tanto profesores, como directora, orientadora, todos tienen que compartir la idea de la convivencia como algo imprescindible para el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Y en cuanto a trabajar estas cuestiones, veo clave el trabajo cooperativo, enseñarles a ayudarse, respetarse, escucharse... Y todo esto se puede trabajar a través de cuentos, videos, juegos… yo misma realicé un conjunto de actividades en la asignatura Aulas Inclusivas que fomentaban el sentido de pertenencia y utilicé películas, canciones, juegos…".*

- Cuestiona algunos supuestos generales sobre la educación y la infancia ("los niños no pueden/saben decidir"). Su reflexión se fundamentan con la teoría académica que ha estudiado en la universidad y con la evidencia de la experiencia que obtuvo al visitar el centro educativo.

> *"Además los niños saben tomar decisiones, esto fue algo que comentamos una vez en la Universidad. Nunca se nos deja elegir, tomar decisiones en cuanto a nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje porque se cree que cuando somos niños no sabemos hacerlo y cuando de repente nos dejan hacerlo, no lo hacemos porque no sabemos, porque tenemos miedo, porque nunca lo hemos hecho… Hay que enseñar y dar la oportunidad a los alumnos de dar su opinión, de dar sugerencias con sus razones y este colegio lo hace, escucha todas las sugerencias y no toma ninguna como una tontería, todas tienen sentido"* (memoria).

- Finalmente, el programa ha promovido en Elena una reflexión retrospectiva sobre sus asunciones anteriores, donde ella misma reconoce el reduccionismo del enfoque empleado y da cuenta de la evolución desarrollada.

> *"Mis compañeras me han dicho que como he avanzado y la verdad yo hasta que no lo he hablado con ellas creo que no era consciente de este avancé. Empecé cegada con la 'inmediata' resolución de conflictos y acabé con una visión global de la importancia de las buenas relaciones y climas. Estoy muy contenta porque creo que esto que he aprendido me cambia a mí como persona. Es decir, no es algo que he aprendido y ahora me sé, si no es algo que cambia mi visión de la educación y hace que mire las cosas desde otra perspectiva".*

Resumamos…

Como evidencia el análisis de la experiencia, la progresión de esta alumna en su proceso reflexivo ha sido notable.

Elena se embarca en la propuesta formativa con la intención de abordar un problema concreto de conflictividad entre alumnos desde acciones reactivas y únicamente a nivel de aula. Con la ayuda de algunas lecturas académicas sobre este ámbito, formula una actividad ("el rincón de resolución de conflictos") que desarrolla con sus alumnos cada vez que aparece un conflicto y que obtiene los resultados esperados.

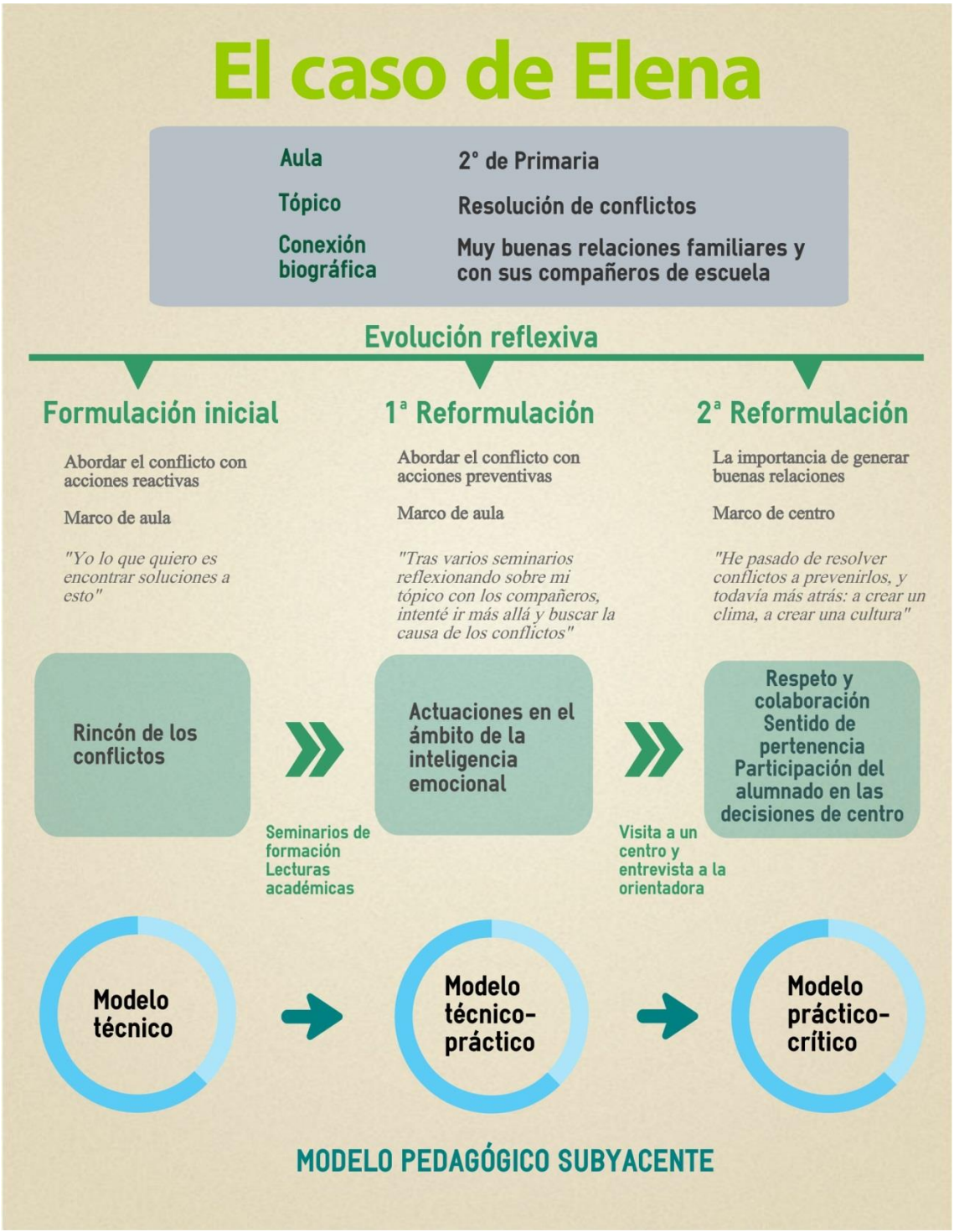
A partir de este momento, Elena reduce la angustia producida por no controlar la situación y podemos reconocer un primer hito o momento de cambio a la hora de enfocar su problema. Las reflexiones suscitadas en los Seminarios de Formación y algunas lecturas académicas que la participante sigue consultando orientan a Elena a abordar el conflicto desde acciones preventivas, todavía desde un marco de actuación de aula. Así es como nuestra participante desarrolla algunas estrategias, enraizadas en el ámbito de la Inteligencia Emocional, para intentar prevenir los conflictos: actividades para trabajar la empatía, la asertividad…

Finalmente, la observación en la acción del funcionamiento de un centro educativo recomendado por la tutora universitaria y la entrevista a su orientadora constituyen un segundo incidente crítico que promueve la reinterpretación de la situación pedagógica bajo un nuevo encuadre, más amplio y complejo. El foco de reflexión se sitúa ahora en las relaciones y en el clima del centro, en lugar de dirigir la mirada exclusivamente hacia el conflicto. Generar relaciones positivas, trabajar el respeto y la colaboración, fomentar el sentido de pertenencia y promover la participación del alumnado en las decisiones de centro se convierten, bajo esta nueva exégesis del problema, en los ejes prioritarios de actuación. Además, asume un planteamiento más comunitario de la actividad educativa, que ahora es abordada desde la sinergia de los diferentes agentes que conforman el centro escolar. En definitiva, su mirada sobre el fenómeno de estudio es ahora más compleja, fundamentada en un análisis multidimensional y en conexión con acontecimiento dentro de un marco contextual más amplio.

A la progresiva modificación del encuadre hacia comprensiones más complejas, le acompaña también un incremento en el nivel de argumentación, donde las reflexiones de Elena se hacen cada vez más profundas, fundamentadas, analíticas y críticas.

En síntesis, las diferentes estrategias reflexivas desarrolladas han potenciado que la preocupación pedagógica de Elena haya sufrido un proceso de reformulación y enriquecimiento progresivo y constante, en el que podemos identificar nítidamente dos momentos de cambio paradigmático. No obstante, algunas estrategias de indagación se han constatado más efectivas que otras para alumbrar determinadas cuestiones y propiciar esas reinterpretaciones de su preocupación. La apertura de espacios dialógicos en los que compartir diferentes perspectivas ha sido esencial para poder cuestionar las hipótesis de partida y empezar a pensar en vías alternativas de enfocar el problema. Sin embargo, en el caso de Elena, cuya preocupación pedagógica está directamente vinculada a una problemática de aula, la observación en acción se ha confirmado como el estímulo definitivo para la deconstrucción de esquemas previos y el replanteamiento de la situación. Así, situamos en la visita al centro educativo y, especialmente, en la conversación con la orientadora de dicho centro el incidente crítico que da lugar a

que la alumna replantee de manera drástica la manera de abordar su problema pedagógico, ahora más vinculado con un enfoque crítico e inclusivo de los fenómenos educativos.



Cuadro 14. Infografía para el caso de Elena.

2. 2. El caso de Laura

Continuamos el análisis de los procesos reflexivos de las alumnas abordando el caso de Laura. Si la situación pedagógica anterior es un ejemplo paradigmático del tipo de preocupaciones que caracterizan a los estudiantes de magisterio y a los maestros principiantes, el tópico de Laura representa un interés inusual en este colectivo.

Como dijimos, esta alumna realizó sus prácticas en una cooperativa de enseñanza (de titularidad concertada), en la etapa de Infantil. Su elección de este colegio no fue azarosa, estando condicionada por algunas ideas sobre un proyecto educativo que prometía ser innovador y, en sus palabras, *"único"*, que se confirmaron en su llegada al centro. Algunos de estos rasgos, recordemos, eran: una cooperación máxima entre el profesorado, la preeminencia de unos valores muy *"humanos"*, una adaptación de los procesos de enseñanza al ritmo de cada niño, la participación del alumnado en las decisiones del aula y del centro y, finalmente, una elevada motivación en el profesorado. Cautivada por el funcionamiento singular de este centro, Laura se pregunta qué lo diferencia de otros colegios aparentemente más convencionales. La hipótesis 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 en un colegio concertado de características similares y la experiencia de dos familiares próximas en centros públicos contribuyen a configurar esa percepción, hondamente afianzada cuando comienza su practicum en la cooperativa de enseñanza.

Como vemos, la situación pedagógica que plantea Laura aparece vinculada a cuestiones educativas de carácter más general que en el caso de Elena, que le llevarán a reflexionar sobre las condiciones del trabajo docente. Seguidamente, veremos cómo, a lo largo del programa formativo, esta alumna realizará varios replanteamientos de su preocupación pedagógica, donde la hipótesis de la titularidad irá perdiendo fuerza en favor de otras explicaciones más cercanas a un paradigma crítico de la reflexión, en las que los docentes y los condicionantes contextuales e institucionales presentes en sus prácticas pasarán a ocupar un papel central. Al igual que en el caso anterior, vamos a reconocer tres momentos reflexivos, coincidentes con tres maneras diferentes de encuadrar la situación pedagógica.

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

La preocupación de Laura por la titularidad de los centros de enseñanza, que concibe como una variable determinante en la configuración de un mejor o peor proyecto educativo, ha sido una constante desde que comenzara sus estudios en magisterio. Hemos señalado que su experiencia como alumna en un centro concertado, sus prácticas en diferentes centros públicos y, finalmente, las vivencias de su hermana y su cuñada como maestras funcionarias consolidan en Laura una serie creencias sobre las diferencias existentes entre los centros públicos y concertados. Concretamente, alberga la convicción de que estos últimos aparecen más innovadores y menos limitantes para sus maestros que los colegios de la red

pública, más aferrados al libro de texto y con una colaboración e implicación del profesorado menor que en los centros concertados: *"Lo que yo he visto hasta ahora en centros públicos era, yo he hecho tal, yo he hecho cual. Todo se centraba en uno mismo"* (entrevista inicial). Fundamentalmente, explica estas apreciaciones aludiendo a la seguridad laboral de los maestros funcionarios, que puede desembocar en ciertas posiciones acomodaticias.

> *"Esto puede llevarse también a cabo en un centro público, entonces ¿cuál es el problema?, los medios con los que se cuentan o tal vez el hecho de que los profesores tengan una mayor... tengan mayores incentivos a la hora de que estén más motivados, de que tengan no sé, las relaciones entre ellos, incluso... 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, 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..."*(entrevista inicial).

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. Dicha hipótesis 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 este centro y preguntándose si sería posible desarrollar un proyecto educativo de tales características en un colegio de titularidad pública.

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

Esta preocupación pedagógica genera un aluvión de respuestas y reflexiones, siempre respetuosas, cuando es presentado al resto de las participantes. En general, las 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, tal y como expresa Elena: *"Yo creo que, pues como lo hemos visto también en públicos, también se puede dar en públicos, lo que creo que depende totalmente de las personas que trabajan, no en realidad que si es público o concertado"* (seminario 1). El poder adquisitivo del colegio, el liderazgo de la dirección, las características comunes de las familias que eligen los centros de esta titularidad (normalmente se identifican con el ideario del centro) y el hecho de que, además de concertado, sea una cooperativa de enseñanza, son elementos que se traen a debate para explicar el funcionamiento del centro cuando Laura introduce el tópico.

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

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

> *"[...] que no me quiero centrar en eso, que quiero decir que ni tan bueno uno como ni tan malo lo otro, sino que, partiendo de la base de que hay un proyecto que es bueno aparentemente, que funciona, ver si tiene, si es casual o si es que hay algo detrás de ahí, de todo eso, pero tampoco quiero irme al hecho de decir en los públicos se hace tal, tal, tal en los, no, porque al final no es, o sea, es mentira porque cada uno y lo que dices tú*" (seminario 1).

Lo que sí parece evidente en este primer momento reflexivo es la inclinación de Laura por la enseñanza privada o, al menos, la no oposición a la red concertada de centros, resistencia que ella identifica habitual en los discursos de los formadores de maestros y con la que no se muestra en absoluto conforme.

> *"Lo que no entiendo es que la universidad tiene la cosa de meternos en la cabeza de pro-escuela pública, ta, ta, ta, porque yo no soy más 'pro' por ponerme una camisa verde los miércoles, no sé si lo habéis hecho y, de verdad, lo respeto si ha sido así, pero yo no lo comparto, yo creo que cada cosa tiene, no, o sea, hay un gris, no es o blanco o negro, no es concertado o público y que quiero ver cómo el sistema educativo es una cosa, pero las personas y los maestros somos otras"*(seminario 1).

Es necesario clarificar que la oposición, en efecto, visible en las facultades de educación del territorio nacional no es, exactamente, a la existencia de una red concertada de centros, como aduce Laura, sino a la creciente mercantilización de la enseñanza, en menoscabo de la educación pública, que actualmente venimos experimentando de la mano de las diferentes actuaciones políticas en materia educativa en España.

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

como decíamos, por un proceso de privatización donde los recursos económicos son cada vez menores y el desprestigio de la educación pública[30] es, por contrapartida, cada vez mayor. Podemos decir, en conclusión, que en este primer encuadre de su situación pedagógica la pregunta o planteamiento del problema que realiza introduce algunos aspectos de carácter crítico, pero no así su respuesta a dicha pregunta ni la hipótesis de partida que sostiene, indiscutiblemente sesgada e interpretada desde un análisis demasiado simplificador y unidimensional.

Respecto al nivel de argumentación de la alumna en los estadios iniciales del programa, observamos un tono más analítico que en el caso de Elena. En general, hemos visto que es proclive a preguntarse, con cierta recurrencia, por el motivo de las situaciones pedagógicas que experimenta, así como a ofrecer explicaciones diferentes, si bien la que hace referencia a la titularidad de los centros rechina por encima de las demás.

> *"Eso lo quería ligar un poco con el hecho de que ¿tendrá relación el hecho de que sea una cooperativa, de que sea un centro concertado y que no sea un centro público? ¿Sería eso, ese proyecto, esa metodología posible llevarla a cabo en un centro público? Entonces a ver, lo que a mí me interesaba era indagar sobre el hecho de cuál es el punto clave aquí, ¿el proyecto o las personas? De momento, lo que estoy viendo es que son las personas claramente, hay una idea común y compartida, todos los profesores o la gran mayoría de ellos comparten el hecho de que la colaboración es el eje por donde gira todo el proyecto, cada uno aporta lo suyo, hay un trabajo común y se hacen muchas propuestas, lo que digo, una cooperación muy constante, no hay discrepancias en cuanto a tú haces, yo hago, no, es que todos hacemos, lo raro es que no se haga. Entonces de alguna manera yo quería ver si esto era verdad porque sí que es verdad que muchas veces en los colegios privados o concertados lo que viene es la fama, lo que nos atrae, ¿no?, el hecho de jo, este colegio tiene muy buenos resultados, tal, tendrá tantos buenos resultados como otro público que es que es así, simplemente es otra forma de llevarlo a cabo, es otro tipo de, no de educación porque la educación al final puede ser la misma, pero es otra metodología totalmente diferente. Entonces bueno, mi tópico giraba en torno a eso, al hecho de saber también un poquito de si ese proyecto se podría llevar a cabo, no sé si se podría, sino si sería igual de viable o de bueno en un centro público que en un centro concertado y si precisamente las características del centro concertado son las que ayudan e incentivan de alguna manera a que el hecho de que esta metodología se pueda llevar a cabo"* (seminario 1).

En este fragmento vemos cómo también se muestra tendente a justificar sus afirmaciones y suposiciones desde la evidencia de la experiencia, en este caso en su centro de prácticas, sin integrar perspectivas provenientes de otras fuentes como la teoría académica o la investigación. Como decíamos, esta hipótesis que Laura mantiene al comenzar el programa sobre los centros concertados se configura, además, a partir de sus vivencias escolares y también de la experiencia laboral de dos familiares.

Podemos decir, finalmente, que la participante es consciente de las creencias y conjeturas que guían sus afirmaciones y muestra cierta apertura hacia su cuestionamiento pues, de algún modo, el planteamiento inicial de su preocupación está orientado a comprobar o

[30] Algunas políticas educativas, de la mano de los actuales gobiernos, que contribuyen al deterioro de la escuela pública son: los sistemas abusivos de control y evaluación, la publicación de resultados, la pérdida de autonomía de los centros, la creciente autoridad del director en detrimento de los órganos colegiados de los centros y, finalmente, los recortes y la disminución de financiación en los centros públicos (Bernal y Lorenzo, 2012).

refutar una de esas presunciones, eso sí, fuertemente enraizada, que la alumna mantiene sobre la realidad pedagógica.

Primera reformulación de la hipótesis: la calidad del proyecto educativo de un centro y su funcionamiento depende de la calidad del profesorado.

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

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

> *"A partir de la entrevista con Jurjo Torres se desatan muchas premisas diferentes […] pero lo que llega de alguna manera, que a mí es lo que más me ha llamado la atención y me ha abierto un poco la mente ya para decir, vale, eureka, ¿no?, un poco es que él decía que la clave principal era la calidad del profesorado, entonces para mí eso me ha abierto, como digo, en cuanto a mi punto de partida del tópico que yo decía que, qué pasa con este proyecto educativo que es seductor o simplemente funciona porque se da en un centro concertado o se da en un centro público o se... funciona porque los maestros que lo llevan a cabo"* (seminario 2).

> *"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.

> *"[...] en la primera reflexión me preguntaba si eso dependía de los centros públicos o de los centros concertados, ¿no?, pero de ahí surgió digamos una idea transversal y era también si se trataba de la formación de los maestros o del de, más de la formación, de la mezcla entre formación y actitud"* (seminario 3).

> *"[...] los maestros dependerán de sí mismos a la hora de educar, y que por tanto, de alguna manera, lo que mostrarán ellos será lo que ellos mismos querían en su día para sí mismos, de manera que ya no es… 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 4).

A medida que el programa formativo avanza, el interés de Laura se amplifica en torno a las características del sistema educativo en el que el maestro se inscribe, entendiendo que "*es*

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

> *"He llegado al punto final un poquito del hecho de que esas prácticas no las hacen los sistemas educativos, no las hacen los proyectos, sino que las hacen los maestros, y que van a depender de su forma de ser, de la disposición que estos tengan, y de la capacidad que tengan estos propios maestros de sobreponerse a las adversidades, que siempre van a existir, que siempre van a estar presentes, pero que será su capacidad lo que determine una práctica u otra"* (seminario 5).

En resumen, a partir del primer seminario y del visionado de la entrevista a Torres Santomé el fenómeno se re-focaliza hacia otros factores que determinan la calidad de la enseñanza, ahora entendido como fenómeno multidimensional y mucho más complejo que en el comienzo del programa: *"el tópico ha llevado una evolución que se aleja más de la propia titularidad dando lugar a una mayor importancia a los proyectos o más bien a las formas de actuar de los maestros y a las limitaciones a las que éstos se enfrentan"* (memoria). A lo largo de los diferentes seminarios, hasta llegar al quinto, las explicaciones se van enriqueciendo paulatinamente con la integración y análisis de más factores explicativos, que alcanzan su auge con la entrevista a una maestra que desempeña su labor en un centro público. Asistimos, de esta manera, a una comprensión más rica, más compleja y también más cauta de la situación pedagógica donde el papel del docente se configura como el factor más influyente en la configuración de una enseñanza de calidad, por encima de los condicionantes contextuales.

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

Por otro lado, amplía su comprensión de la educación pública más allá de la titularidad, entendiendo que lo que hace a un centro público es su apertura a la sociedad y su transparencia.

> *"Había recogido una idea de Guarro, que decía: 'de lo que se trata es de asegurar que el sistema esté abierto al debate público, tanto por parte de la ciudadanía en general, como de sus profesionales en particular', de manera que aquí engloba todos los tipos de colegio, pero quiere abrir la idea de que tanto los públicos como los privados tengan, sean tan accesibles los unos como los otros, que no haya zonas ni sombras oscuras a las que no se pueda llegar, a las que no se pueda acceder, y que la educación en realidad sea igual para todos, que no se hagan distinciones en cuanto a clases sociales, formas de educar y pues que en definitiva, que se hagan… que se hagan grupos o que se discrimine"* (seminario 4).

Como vemos, en este segundo encuadre del problema las reflexiones de Laura adquieren tintes críticos más reflexionados que en el caso anterior, asumiendo 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 currículum. 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"* (memoria).

Igualmente, observamos el esfuerzo de Laura por explorar una variedad de factores del sistema que van a facilitar o entorpecer esta labor del docente, si bien concluye asignando a éste la responsabilidad última de sobreponerse a los mismos. De esta manera, aunque Laura ha generado, en este punto de la reflexión, cierta conciencia sobre las limitaciones que la estructura impone, también admite que la adaptación a dichas problemáticas en aras de alcanzar un buen desarrollo de la práctica educativa debe exigirse, en última instancia, a los profesores, des-responsabilizando a la Administración educativa y a otros agentes políticos y sociales de introducir esos cambios estructurales. En consecuencia, la estudiante termina asumiendo que la calidad de la enseñanza se resuelve, por parte de los maestros, en lo que ocurre en las aulas, lo que sitúa sus reflexiones en algún punto intermedio entre un paradigma práctico y uno crítico de la enseñanza.

Por otra parte, Laura profundiza en su análisis sobre la educación pública y la privada-concertada y podemos observar cómo cuestiones sobre la equidad educativa y social comienzan a reverberar en sus reflexiones. De manera concreta, a partir de ciertas lecturas y de la participación en los seminarios, nuestra participante empieza a considerar algunas implicaciones éticas de la educación, donde la emergente privatización de la enseñanza contribuye a acentuar las desigualdades sociales.

En relación al discurso, su nivel argumentativo sigue la línea de lo sugerido en el encuadre anterior del problema: Laura continúa acompañando sus afirmaciones sobre la enseñanza y las situaciones pedagógicas que describe de interpretaciones y valoraciones que se alejan de un tono descriptivo. Sin embargo, observamos cómo va integrando en su discurso diferentes perspectivas procedentes de los seminarios, las lecturas que realiza y la entrevista a la maestra, que dirigen su análisis hacia interpretaciones más amplias y multidimensionales de su fenómeno de estudio que en el momento anterior. Por tanto, las concepciones que en esta etapa ha generado sobre la enseñanza se apoyan en pruebas de la experiencia, pero también de la teoría y de la investigación. Por último, Laura también examina y reorienta algunas de sus presunciones iniciales, impulsada por diferentes lecturas que va trabajando durante el practicum. De este modo, sus cuestionamientos sobre determinados asuntos se vuelve más persistentes y sus explicaciones ganan en profundidad a medida que explora otros puntos de vista sobre la situación, como ilustra el siguiente fragmento.

> *"[…] sí que es verdad que hay que puntualizar, que también Feíto dice que a ver, que hay algo obvio, hay una idea que es indiscutible además, y es que el maestro que está en la pública, de alguna manera tiene esa certeza de que su puesto, quizá no vaya a moverse, y tiene la seguridad de que bueno, va, tiene ese trabajo, y de que por otro lado, el maestro de la concertada o de la privada, pues no tiene esa seguridad en cuanto a su puesto de trabajo, pero también dice que eso no tiene por qué influir a la hora de trabajar, a la hora de cómo trabajar, y a la hora de que su esfuerzo sea mayor o menor o su implicación sea mayor o menor, y estoy de acuerdo con ello porque no tiene por qué ser así. Luego en definitiva, no tiene por qué verse influido por el sitio en el que esté, sino por la manera en el que él quiera educar. Entonces bueno, pues eso es un poco a lo que he llegado, que empezó con el proyecto educativo, con las dudas de si provenía de la titularidad como tal, y luego he evolucionado viendo pues que no se trata solo de una titularidad, de hecho que no se trata de la titularidad en sí, sino que hay otros muchos factores que pueden influir en ello"* (seminario 4).

Segunda reformulación de la hipótesis: 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 docente como motor de cambio.

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

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

> *"[...] hay entornos que te discapacitan, o sea, la discapacidad, pues yo, como soy, con más o menos discapacidades, pero hay entornos que me hacen mucho menos competente, y al revés. Hay entornos*

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

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

> *"Hay docentes que pueden sobreponerse a esas adversidades y otros que no, y que éstos últimos no debían quedarse atrás por ello sino que, en definitiva, lo que hace falta es un rasgo que contenga ese afán por luchar y cambiar lo que no nos gusta, la adaptación puede llegar a ser sinónimo de rendición y eso es algo que no podemos permitirnos, ni los maestros, ni los obreros, ni los médicos, ni los fruteros. Como bien he dicho, nosotros, como personas, somos el principal motor de cambio y por tanto, tendremos que hacer todo lo que esté en nuestras manos para llegar a tener eso que queremos lo más próximo posible"* (memoria).

Este fragmento del diario de Laura denota un ligero replanteamiento reflexivo de su preocupación pedagógica, ahora más acorde con las características propias de un enfoque crítico de la enseñanza. Laura continúa, así, asumiendo el análisis multidimensional sobre la enseñanza realizado en la etapa anterior pero, en alguna medida, cuestiona que las iniciativas de cambio deban confiarse únicamente a las voluntades particulares de los maestros. La intervención de la invitada parece haber concientizado a nuestra alumna de la necesidad de que los maestros reivindiquen y exijan, o *"luchen"*, como ella expresa, por que se creen las condiciones institucionales necesarias para facilitar su labor, lo que debe provenir, entendemos, de políticas impulsadas por la administración que respondan a sus demandas. Concibe al docente, en definitiva, como propulsor de dichos cambios y como desestabilizar fundamental de un *statu quo* que perpetúa las *"adversidades"* y limitaciones de un sistema muchas veces desigual e injusto.

Sin embargo, tenemos que considerar que ésta es la última reflexión que la alumna realiza en su diario y, desde un análisis argumentativo, carece de la profundidad y el análisis que nos permitirían asegurar una modificación paradigmática contundente. Sus palabras nos permiten adivinar un atisbo de cambio o de re-enfoque del problema pero no la consolidación de una nueva perspectiva de la situación, como sí parece que ocurrió en el caso de Elena. Será nuestra participante quien, de manera más autónoma y con las estrategias de reflexión que el programa le ha proporcionado, decidirá si seguir explorando este último interrogante aparecido en el seminario final y sobre el que el calendario académico no permite seguir profundizando de manera reglada.

Resumamos…

El análisis del proceso reflexivo de Laura evidencia un cambio gradual en el encuadre con que la alumna interpreta su situación pedagógica, presumiblemente propiciado por la participación en la propuesta formativa.

Su interés en los primeros estadios del programa se concentra en explorar los factores que configuran un buen proyecto educativo de enseñanza, considerando la titularidad de los colegios como una variable que es determinante por encima de otras y mostrando una fehaciente preferencia por la enseñanza privada-concertada, que a su juicio ostenta mayores posibilidades de desarrollar una buena enseñanza. La hipótesis central para explicar esta suposición se refiere a la estabilidad de plaza de que gozan los maestros funcionarios que trabajan en los centros públicos, que puede resultar en actitudes acomodadizas. El volumen y calidad de los recursos y la ideología, en principio afín, de los maestros que trabajan en un centro concertado son también factores que Laura utiliza para justificar esta convicción.

La participación en los Seminarios de Formación y el proceso de indagación que la estudiante desarrolla (visionado de programas educativos, lecturas académicas, entrevista a una maestra de un centro público) suscitan una re-focalización de su fenómeno de estudio. Se aleja 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 (calidad de la enseñanza) mucho más compleja y multidimensional. Uno de estos ejes fundamentales para desarrollar buenos proyectos y procesos de enseñanza se sitúa, ahora, en la calidad de los docentes, donde su disposición, su capacidad de trabajar en equipos coordinados o la formación que han recibido son factores que Laura considera nucleares. Por otro lado, también reflexiona sobre algunas limitaciones procedentes del contexto y de la institución, como la falta de apoyo del equipo directivo a la hora de emprender cambios o las dificultades provenientes de las políticas y leyes educativas. No obstante, la entrevista con la maestra afianza, en Laura, la creencia de que los docentes tienen la última palabra y deben superar cualquier adversidad sobrevenida por el contexto. De otra parte, su deferencia por la enseñanza privada comienza a tambalearse al dialogarse en los seminarios sobre algunas implicaciones más allá de la titularidad, como la lógica de exclusiones que genera la selección del alumnado que estos centros realizan y que resulta, consecuentemente, en un rechazo a los principios democráticos

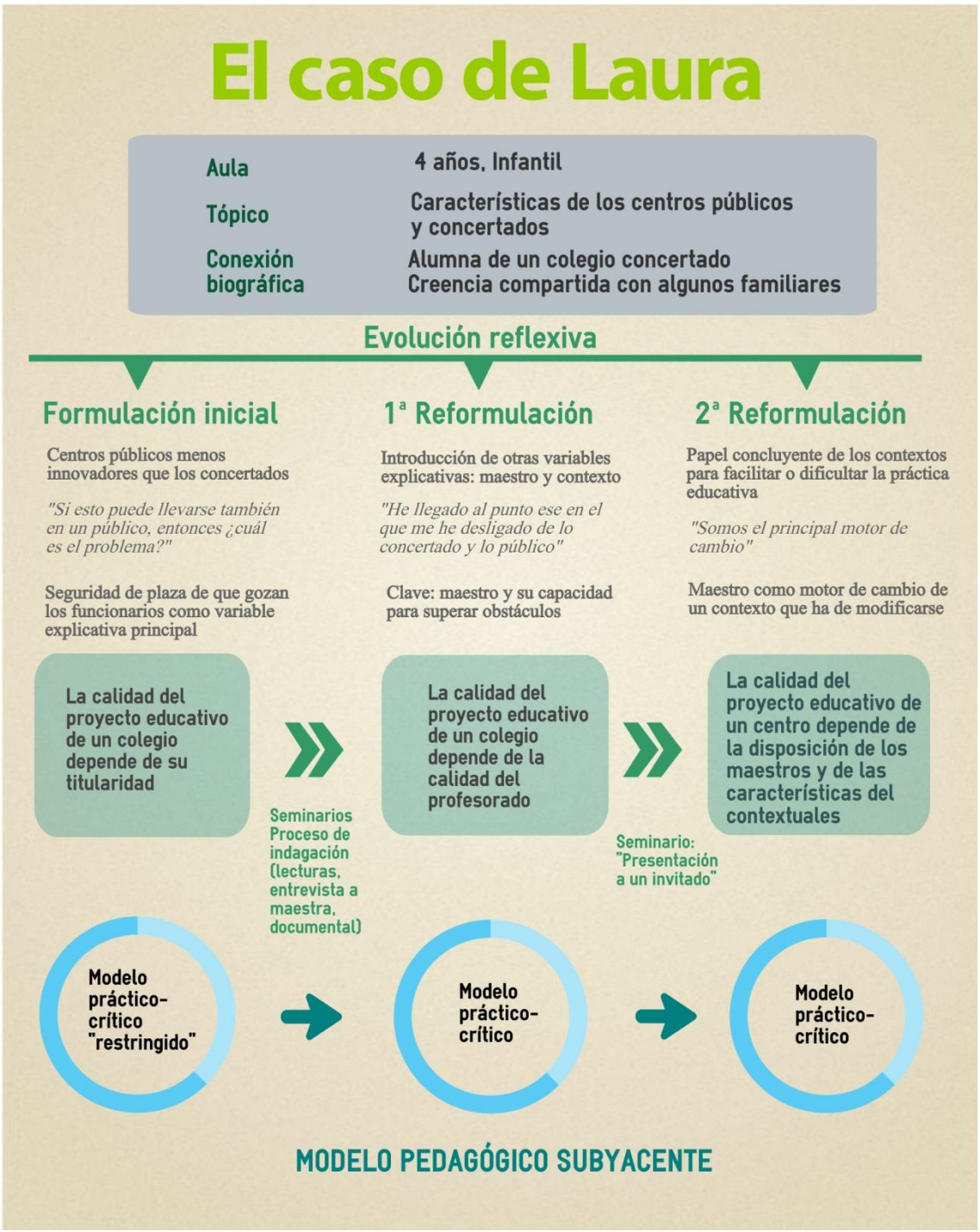
Gracias al seminario final y a la participación de la profesora invitada, podemos hablar de una última reestructuración de su problema pedagógico que le lleva a construir una nueva perspectiva de la situación. La invitada pone en duda la capacidad de superación individual del maestro que Laura defiende en momentos anteriores y su intervención constituye el acicate para que nuestra alumna se plantee la necesidad de exigir también modificaciones en el sistema, de las que el docente se abandera como impulsor.

En síntesis, las preguntas que plantea Laura al inicio del programa son cuestiones complejas y de implicaciones elevadas que apuntan hacia reflexiones sustanciales ubicadas en un enfoque crítico de la enseñanza. Si bien comienza respondiendo de un modo reduccionista que ignora muchas de estas implicaciones, podemos reconocer cómo, a medida que avanza el programa, las reflexiones de Laura se van enriqueciendo y complejizando, a la luz concepciones alternativas provenientes de perspectivas aportadas por otras personas y del proceso de indagación que paralelamente desarrolla. Si bien la

reestructuración de la situación no es tan contundente como en el caso de Elena, sí podemos constatar que, en su versión final, la visión de la preocupación pedagógica formulada representa una mirada mucho más compleja y enriquecida del fenómeno, conectada con acontecimientos dentro de un marco más amplio y coherente con un modelo crítico de la educación.

Por otro lado, destacamos en Laura la tendencia a razonar y justificar sus afirmaciones y reflexiones desde el inicio del practicum, en contraposición a las narraciones de cariz más descriptivo que caracterizan a los estudiantes de magisterio. No obstante, a lo largo del programa notamos un cambio importante en el tipo de evidencias que utiliza para realizar dichos análisis, que no solo fundamenta en la experiencia sino también en la teoría y la investigación pedagógica. Del mismo modo, demuestra una actitud de apertura que le lleva a preguntarse de manera continua y a indagar en explicaciones alternativas. Todo ello nos permite concluir que Laura muestra aprendizaje al finalizar el programa, habiendo modificado sus creencias pedagógicas y reconociendo la integración de nuevas nociones y posturas frente a los supuestos mantenidos inicialmente, como ella expresa en las últimas páginas de su diario: *"Este practicum me ha permitido llegar mucho más lejos de lo que hubiese imaginado, llegando a hipótesis que nunca me había planteado y sobre todo, abriendo la mente ante tantas cosas que no veía"* (memoria).

Para finalizar, señalamos que las diferentes estrategias de reflexión utilizadas (apertura de espacios dialógicos en los seminarios, entrevista con la maestra, lecturas académicas, visionado de documentales, participación de la invitada…) parecen haber contribuido, en la misma medida, a que la Laura examine sus suposiciones iniciales e integre nuevas formas de mirar e interpretar su fenómeno de estudio. Precisamente la convergencia de las mismas ha estimulado el cuestionamiento y la modificación de sus marcos de interpretación, corroborando la necesidad de exposición a fuentes de indagación heterogéneas que conduzcan a contraponer informaciones (hemos visto, por ejemplo, cómo la perspectiva de la maestra entrevistada y de la profesora invitada aparecían ligeramente confrontadas) y a generar modos de reflexión más críticos y más razonados.



Cuadro 15. Infografía para el caso de Laura.

2. 3. El caso de María

El dilema pedagógico de María también representa una preocupación usual en gran parte de los estudiantes de magisterio y conecta de manera directa con un asunto de reflexión que ha sido prioritario en este trabajo de investigación: las relaciones entre la teoría y la práctica y la naturaleza del conocimiento pedagógico. De este modo, esta participante se apea del ámbito escolar para trasladarnos al entorno universitario de formación de maestros, albergando la preocupación de que existen *"contenidos teóricos que sobran y que no son transferibles a la escuela" y* cuestionando si a *"todo lo que hemos estudiado a lo largo nuestra carrera le podemos dar una utilización practica a la hora de estar en un aula"*. Igualmente, manifiesta cierta turbación ante el hecho de que algunos profesores de la facultad de educación *"no hayan pisado un aula"*, argumento que María utiliza para explicar la poca conexión que percibe entre los contenidos universitarios y la realidad de lo que ocurre en las clases. Conviene recordar, de otra parte, que la preocupación de esta alumna por la aplicabilidad de los contenidos se prolonga hasta su experiencia escolar, donde, en su opinión, la poca utilidad de los mismos para la vida cotidiana configura la noción de una escuela orientada a practicar una responsabilidad y hábitos de estudio necesarios en la vida laboral futura: "*a que tú te acostumbres a, mira, tengo que hacer esto que, aunque sepa que no me sirve para después para nada, pues yo tengo que hacerlo porque a la hora de mañana, o sea al día de mañana yo también voy a tener que hacer otras cosas, aunque no me gusten, ¿sabes?, para inculcarnos una responsabilidad hacia los trabajos"* (seminario 1).

Observamos que el asunto que María propone se orienta hacia un intrincado y profundo debate que aún no ha sido resuelto en nuestras facultades de educación. Por otra parte, su objetivo de reflexión aparece abstracto, sin aludir de manera precisa a una pregunta de indagación o a una hipótesis que corroborar, aunque los planteamientos iniciales ya nos alertan de una concepción radicalmente instrumental de la enseñanza y del docente como técnico.

Veremos, a continuación, cómo la participación en este proceso formativo apenas alcanza a modificar o a enriquecer las perspectivas iniciales, emplazadas en un paradigma tecnocrático de la enseñanza, con que la alumna inaugura su practicum, no pudiendo reconocer hitos reflexivos o momentos de cambio palpables, tal y como sí ha sucedido en los casos anteriores. Por esta razón, el proceso de reflexión de María resulta el más disonante de los cinco analizados aunque no, por ello, menos interesante, pues supone una oportunidad para seguir iluminando aspectos del programa susceptibles de mejora e identificar otros factores, externos a la propuesta, que pueden interferir en el "éxito" o en el "fracaso" de este practicum.

Formulación inicial: los contenidos impartidos en la titulación apenas son aplicables en la escuela y donde verdaderamente se aprende es en la práctica.

Como decíamos, el tópico pedagógico de María no se fragua durante sus estudios universitarios. Constituye, sin embargo, una creencia general acerca de los contenidos académicos que ha ido labrando desde su etapa escolar y que también ha estado altamente influenciada por las experiencias y convicciones de sus dos progenitores. Precisamente, la experiencia académica en la facultad de educación vigoriza su creencia de que los contenidos impartidos durante la titulación no son verdaderamente útiles para la práctica que ocurre en el aula y le lleva a plantearse que *"la carrera de Infantil sería para mí pues prácticas, prácticas, prácticas y estar con un profesor que tenga experiencia y que sepa cómo tratar a los niños y cómo estar con ellos en un aula"* (seminario 1).

En los primeros momentos del programa, el resto de participantes manifiestan una amplia conformidad con los planteamientos de María, como ella expresa en la recapitulación final de la experiencia que realiza en su diario: *"también he podido observar que en el primer seminario mis compañeras estaban muy de acuerdo con mi vista tan radical de la experiencia [la necesidad de aprender a partir de la experiencia práctica] y de los profesores"* (memoria). Hablamos, en definitiva, de una concepción generalizada sobre la docencia que suele aparecer como evidente y poco cuestionable en la mayoría de estudiantes que comienzan la titulación de maestros.

A medida que María se familiariza con el funcionamiento de su colegio de prácticas y se relaciona con los docentes del centro, va encontrando asuntos que reafirman su convicción de partida. Nos cuenta, por ejemplo, que estos maestros se forman continuamente acudiendo a diferentes cursos *"en los que aprenden cosas nuevas, como teoría, pero luego tienen la oportunidad de inmediatamente probarlas con sus niños y saber si funcionan y así de esa manera que no se les olvide nunca"* (memoria). En otro momento, reflexiona sobre la utilidad de la formación inicial de maestros para enfrentarse a circunstancias escolares cotidianas, como una reunión con los padres o una visita de éstos al aula: *"yo me preguntaba que si con solamente el temario que nos habían dado en la universidad sabíamos afrontar lo que conlleva tener unos padres en el aula"* (seminario 3), concluyendo que ella es competente a la hora de desenvolverse porque *"he tenido esa experiencia anteriormente [en diferentes campamentos en los que ella ha sido monitora], que igual solamente con lo que estaba haciendo en la universidad, no sabría reaccionar delante de ellos"* (seminario 3).

Estos planteamientos de María estimulan, desde el primer seminario, un complejo diálogo sobre la finalidad o función de la formación inicial de maestros y del practicum que, de algún modo, continúa la reflexión que las estudiantes iniciaron en la entrevista inicial. Cuando las participantes recapacitan sobre estas cuestiones comienzan a puntualizar la tesis, aparentemente evidente e incontrovertible, de que las prácticas de magisterio son más importantes e, incluso, podrían sustituir a la formación en contenidos más teóricos. De esta forma, algunas alumnas plantean la necesidad de una formación de carácter académico orientada a enseñar a mirar y a interpretar situaciones utilizando un filtro pedagógico, pues de otro modo, cuando estás en tu periodo de practicum, *"¿qué observas?"* (seminario 1),

como se pregunta Laura. En definitiva, hablan de forjar un pensamiento complejo acerca de la educación y de la infancia.

> *"A mí me ha dado unos conocimientos básicos importantes que son muy importantes para pensar después sobre ellos y para que cuando esté en el aula piense sobre ellos, pero todas las técnicas, todos los recursos y tal lo voy a aprender y lo estoy aprendiendo en el aula"* (seminario 1).

> *"Claro, pero luego sí hay asignaturas, que yo también lo hablé, esas asignaturas que dices, esto no me vale para nada, luego si es verdad que si estás en un cole o que si estás al mismo tiempo, ¿sabes?, con niños a la vez que das esos… le encuentras ese sentido"* (seminario 1).

Respecto a las prácticas, comienzan a considerar su relevancia para comprender y clarificar los conceptos trabajados en las aulas universitarias, es decir, para armonizar los contenidos de carácter más teórico y aquellos de cariz práctico, alejándose de una perspectiva aplicacionista o de aquella otra concepción que valora la experiencia como única fuente de aprendizaje pedagógico.

> *"Aclarar ese abismo que tienes en la mente cuando empiezas algo que tú le..., tienes un sentido y que acabas con otro sentido totalmente diferente. Yo cuando empecé la carrera tenía una idea y ahora la acabo con otra totalmente diferente"* (seminario 1).

En este sentido, opinan que el plan de estudios de la facultad de educación y la orientación de muchas asignaturas favorece la desvinculación de los contenidos pedagógicos teóricos y prácticos, en lugar de configurar un proyecto curricular integrado.

> *"[...] es una asignatura que podría ser fabulosa, que se podría aprovechar un montón, sobre todo si estuviera ligada a prácticas o a algún tipo de práctica, aunque no sea estar en la escuela, pero nos lo dan desligado totalmente"* (seminario 1).

> *"Yo creo que se debería, tendría que ir solapado una cosa con la otra [prácticas y formación académica], pero que no sé cuándo se podría hacer, que es un lío, que somos muchos, por supuesto, pero que tendría que ir solapado"* (seminario 2).

Vuelve a sobresalir, en este proceso dialógico, la necesidad de incidir en el trabajo en torno a casos prácticos que acerquen al alumnado a la realidad del aula, lo que no implica reducir la profesión de enseñante únicamente a rasgos técnicos.

> *"[hablando de una asignatura que le gustó] ¿y cómo hemos dado las clases? no es que nos haya enseñado técnicas, es que nos ha enseñado cosas a hacer, que luego aquí te dan muchas ideas para trabajar, entonces no es que vaya a hacer justo lo que ella ha hecho, pero..., y nos ha enseñado como a querer, a mí ahora me gusta más la poesía"* (seminario 2).

Estas y otras reflexiones sobre la formación universitaria de maestros, que se suscitan, especialmente, en los tres primeros seminarios, generan un re-planteamiento general de la asunción inicial que María plantea, excepto, justamente, en esta última, quien parece atrincherarse más obstinadamente en su perspectiva con el suceder de los seminarios.

> *"yo creo que [la formación universitaria de maestros] nos sirve para madurar, para ser responsables de algo, por así decirlo y que las carreras que estudiamos o las cosas que estudiábamos en el instituto nos sirven para madurar nosotros mismos"* (seminario 1).

> *"Los exámenes, por ejemplo, yo creo que se deberían hacer en el aula que es en realidad dónde vas a estar, no vas a estar delante de un papel y un boli, pues no, a ver no sé cómo se podría hacer en el aula"* (seminario 2).

> *"¿Qué nos sirve más, si estar sentados en aula y que… en un aula, me refiero aquí, en la universidad, mirando una pared, y que nos estén explicando una cosa, o estar en un aula con 25 niños con un profesor que te esté contando absolutamente lo mismo que en el aula, solamente que encima que te lo está contando, lo estás llevando a la práctica en ese mismo momento?"* (seminario 3).

Conviene mencionar que, a lo largo de este proceso, la tutora recomienda a María algunas lecturas académicas y también le plantea algunas tareas en aras de clarificar su fenómeno de reflexión en los siguientes seminarios: *"Yo a ti te voy a plantear que pienses sobre lo que te he dicho de ¿qué me tiene que aportar la formación inicial? y te voy a hacer una pregunta, si tú crees que la experiencia, solamente la experiencia, genera aprendizaje"* (seminario 2). Nuestra participante ignora dichas sugerencias, lo que explica, en cierto modo, el estancamiento que apreciamos en su perspectiva del problema.

Es indudable que el tópico pedagógico de María invita a reflexionar sobre cuestiones profundas relacionadas con la relación entre la teoría y la práctica en educación. Se trata de un tema harto complejo que, de parte de la alumna, es descrito de un modo simple, vago y unidimensional. Muy probablemente, ella misma no es consciente de las complicadas implicaciones de lo que bosqueja ni de que su planteamiento remite, en resumidas cuentas, a la naturaleza del conocimiento pedagógico. A continuación, analizamos el enfoque de enseñanza y el nivel de argumentación que prevalecen en sus concepciones.

Precisamente, la interpretación de la relación teoría-práctica que subyace a dichos planteamientos alude de manera directa a la ideología técnico instrumental, al plantear el trabajo docente como una cuestión tecnológica de selección y aplicación de los contenidos aportados por la teoría. Concretamente, de las palabras de la estudiante sobresale una visión del practicum como periodo para poner en práctica lo aprendido durante la formación académica, concepción pródigamente extendida entre los estudiantes de educación y que está directamente supeditada a un paradigma técnico de la enseñanza. En tal línea, vemos que el interés de la alumna se orienta hacia CÓMO aplicar o adaptar los conocimientos teóricos aprendidos en la universidad, mostrando poco interés por reflexionar de manera profunda sobre el sentido y finalidades de la práctica pedagógica y también de la formación inicial de maestros. Su foco de atención, con respecto a la práctica educativa, se orienta hacia cuestiones relacionadas con el mantenimiento de la disciplina y la gestión de la clase, y también hacia el manejo de situaciones educativas cotidianas, como las reuniones con las familias:

> *"Hay muchos niños que se distraen continuamente, es normal son niños y tiene 5 años, y todas sabemos porque nos lo han dicho en la universidad es que es importante captar la atención, pero vuelvo a repetir que sin ningún tipo de experiencia con niños puedes llegar a desesperarte intentándolo"* (memoria).

> *"También otra de las cosas que he aprendido de la experiencia es el llamado refuerzo positivo, hable de ello en una de las reuniones que tuvimos, yo al tener la suerte de tener experiencia con niños fuera*

> *de las prácticas de la universidad lo aprendí antes de que me lo explicaran en clase (por ello la importancia de la experiencia y lo bueno de irlo descubriendo a medida que estas allí con los niños) siempre tienes en el grupo a un niño o niña más revoltoso que te corta la progresión de la clase, y al principio siempre tiras a reñirle, castigarle, llamarle la atención continuamente, solo te fijas en los malos comportamientos y llegas a creer que solo hace las cosas mal, pero tienes que cambiar esa mentalidad intentar ver en él solo las cosas que hace bien aunque sean mínimas y premiarle verbalmente diciéndole que muy bien lo que hace, en el momento en el que él ve que te fijas en las cosas que hace bien, él va a estar pendiente de ti para mostrarte las cosas que hace bien y recibir ese premio verbal"* (memoria).

> *"Los padres vienen a visitarlos dos veces por semana, ellos nos cuentan cuentos, nos ayudan con los trabajos […] Me parece que el trabajo que tiene que realizar la profesora con estas visitas es muy grande ya que tiene que estar al cuidado de los niños y atendiendo el bienestar de los padres. Entiendo que la primera vez que te toca hacer estas actividades estés nerviosa o no sepas cómo reaccionar, en cambio si ya lo has hecho unas cuantas veces es como un día más. Por ello la importancia de la experiencia".*

También encontramos algunas reflexiones que evidencian una preocupación instructiva que abraza, de otra parte, un estilo de enseñanza tradicional.

> *"Creo que el aprendizaje debe ser continuo y debe realizarse de forma correcta, es decir, el niño debe de estar receptivo y el profesor debe ser un buen emisor, intentando mantener la atención y la conexión entre los alumnos, el profesor y el contenido que se les está enseñando"* (memoria).

Además, en el caso de esta alumna podemos observar el fenómeno que González (2001) cataloga como "visión degenerada del modelo de racionalidad técnica". Es decir, una vez toma conciencia de la dificultad para aplicar de manera directa la teoría, ésta se desvaloriza en favor de una práctica o experiencia que es concebida como principal fuente de aprendizaje pedagógico. Así, sus reflexiones reproducen la división clásica entre la teoría y la práctica o, en definitiva, entre lo intelectual y lo manual.

> *"Yo en mi caso la verdad es que tengo la suerte de haber estado mucho con niños no solo en las prácticas de la carrera si no en campamentos, clases etc. Y sé cómo captar su atención rápidamente con cosas que he ido probando día a día que en la universidad jamás hubiera aprendido"* (memoria).

Por otra parte, la narrativa de María denota una elevada rigidez de sus esquemas de pensamiento y un nivel de argumentación muy pobre y superficial. En primer lugar, los juicios que realiza en torno a su fenómeno de reflexión se sustentan en concepciones generalizadas sobre la formación inicial y en algunas creencias personales que ha ido generando a lo largo de su etapa como educando. A causa de ello, los argumentos que aporta durante la mayor parte de la propuesta son endebles, imprecisos y carecen de una justificación racional. Igualmente, se muestra reacia a considerar las ideas sugeridas por la tutora y las participantes durante los fructuosos debates que se generan en torno a su tópico. Precisamente, una de las evidencias más notorias de su rigidez cognitiva es esta tendencia a ignorar la información que no encaja con sus esquemas de comprensión, lo que resulta en una resistencia muy elevada a cuestionar sus supuestos sobre la enseñanza y a modificar o reestructurar dichas perspectivas.

En definitiva, hasta este momento se denota un proceso reflexivo superficial, sin integración de nuevas perspectivas y con escasas evidencias de auto-cuestionamiento.

Una reformulación superficial con algunas discordancias: la necesidad de articular teoría y práctica desde un enfoque de racionalidad técnica que sigue privilegiando la experiencia como fuente de aprendizaje.

A partir del cuarto seminario y de una entrevista a un profesor de la facultad que también ha trabajado como orientador en una escuela, parece producirse un sutil punto de inflexión en los planteamientos de María acerca de la formación académica de maestros. Así, reconoce la necesidad de la teoría *"para poder llegar a ser maestro"* (seminario 4) y comienza a enfatizar la importancia de una formación sustentada en la reflexión.

> *"Igual con la teoría, habiendo tenido teoría durante diez años, a la hora de hacer las prácticas te fijas más en algunas cosas que tú ya las tienes en la mente […] Una manera de interpretarlo. Pues tú dices: 'ah, pues mira, esto me acuerdo que puede ser esto', y entonces como que te fijas más en ello y puedes llevarlo más a la reflexión y a pensar en: 'mira, esto, paso esto porque me acuerdo', 'ah, pues mira, me acuerdo de esto, voy a buscarlo, a ver si en este texto, a ver cómo funciona, a ver tal'. Que, en cambio, si no hubieras tenido esta teoría o esos principios no te hubieras fijado en eso y hubieras directamente pasado a otra cosa"* (seminario 4).

> *"No solo hablo de técnicas o cosas tangibles que se puedan hacer con los niños si no también la formación de saber observar, saber enseñar cosas nuevas, a pensar y reflexionar en como los niños crecen, aprenden, evolucionan a saber cómo se van convirtiendo en personas adultas y maduras poco a poco"* (memoria).

De este modo, revisa y amplía su marco de comprensión acerca de algunas cuestiones que planteó en etapas anteriores del programa.

> *"Al principio pensaba que solo con la experiencia podía ser todo posible y perfecto pero a medida que voy reflexionando sobre ello estoy entendiendo que se necesita una formación inicial para todo tipo de acciones dentro del aula. Esto me hace pensar qué haría una persona si jamás hubiera asistido a una formación inicial y la pusieran delante de 25 niños y unos padres seguramente sería caótico, en cambio si hubiera tenido una formación inicial seguramente se desenvolvería mejor debido a que tendría unas pautas o unas ideas en la cabeza, que podría sacar a la luz en ese momento"* (memoria).

> *"En mi caso sé que aprendo mucho mejor las cosas dentro del aula con los niños, que me enseñen una lección y poder practicarlo con ellos, creo que eso sería una lección que jamás se me olvidaría, en cambio en un aula sentada sin poder moverme con un profesor que además sé que nunca ha dado clases a niños de los que él me da lecciones, pues quieras o no desanima un montón (esto pensaba que era así… A medida que he ido avanzando en mi reflexión sobre las prácticas, me he dado cuenta porque he investigado que algunos profesores de la universidad sí que han estado en el aula con niños así que esto lo dejo para que se pueda ver mi avance de cómo empecé al principio y cómo lo veo después de investigar)"* (memoria).

> *"Después de decir todo esto creo que la experiencia es importante pero seguramente sin una formación inicial no tendría mucho sentido, creo que las practicas las tenemos que utilizar como una forma de reflexión"* (memoria).

A pesar de estas reformulaciones, comprobamos cómo bajo otras reflexiones realizadas en los últimos tramos de la propuesta sigue subyaciendo un enfoque tecnocrático de la enseñanza y, de otra parte, la valorización de la experiencia *per se* como propiciadora de aprendizajes.

> *"[la práctica] debe ir complementada con la teoría, y que debe de… ay, a ver cómo lo digo, debes de… en las prácticas aprendemos mucho, ¿vale?, son muchas ideas que las tenemos en la cabeza, y el único defecto que yo veía en esto era que en la universidad nos daban muchas ideas pero luego no teníamos ninguna oportunidad de poder aplicarlas, en ese mismo momento, y por ello me gustaba lo que hacían los profesores de V. [centro donde realiza sus prácticas], de tener… estar continuamente con los alumnos, y luego utilizar los cursos para inmediatamente poder probar"* (seminario 6).

> *"Tenemos mucha suerte de que al haber… al haber aumentado un año más, tenemos muchas más prácticas y podemos tener muchas más… todas las cosas que se nos ocurran o algo, poder aplicarlas en eso, pero antes, por ejemplo, cuando era diplomatura solamente tenían dos meses de prácticas, y yo creo que una persona que haya tenido dos meses de prácticas, creo que le va a costar mucho más a la hora de enfrentarse a un aula poder…"* (seminario 6).

El mismo estancamiento puede ser observado en la reunión con la profesora universitaria invitada que tiene lugar en el último seminario. Cuando María le presenta su situación de reflexión, la invitada llama la atención sobre algunos riesgos que conlleva considerar que la profesión de maestros se aprende solamente a partir de la práctica: *"si nosotros solo aprendiéramos la profesión viendo, aprendiendo, imitando, no sé cómo lo llamáis, eso haría que fuera muy difícil que nada cambiara, es decir, nos convertiríamos en unos profesionales que repiten lo que ya se está haciendo, ¿no?, es decir, si lo decimos de una manera un poco más evidente, haría que los maestros fuéramos muy conservadores"* (seminario 6). Ante estos peligros, esta docente recalca la necesidad de destinar tiempos y espacios distanciados de la práctica para pensar que, de alguna manera, permitan combinar la teoría, la acción y la reflexión. Sin embargo, la alumna sigue insistiendo en la oportunidad que supone tener unas prácticas más largas y, aunque sopesa el peligro de llegar a imitar acríticamente al profesor de prácticas si únicamente aprendemos observando la profesión, también considera que *"ya somos mayores, yo creo, para saber lo que nos gusta y lo que no nos gusta y entonces podríamos coger cachitos de…"* (seminario 6).

A partir de la conversación con N. (profesor universitario entrevistado), notamos una apertura de María hacia la consideración de otras perspectivas, lo que supone un avance considerable respecto a momentos anteriores. Comienza a considerar la importancia de armonizar la teoría y la práctica educativas y admite el valor de la formación académica para enseñar a comprender e interpretar situaciones pedagógicas desde una posición más fundamentada de la que aporta únicamente la experiencia por sí misma. En este tenor, el concepto de reflexión aparece acompañando al de experiencia, pasando a ocupar un lugar favorecido en sus argumentos. Al considerar la capacidad deliberativa del maestro se distancia parcialmente del instrumentalismo más estricto, aunque no por ello podemos asumir que se oriente hacia un enfoque práctico. Sus argumentos siguen siendo excesivamente lábiles y evidencian una ausencia de análisis profundo, dando lugar a que los

marcos de percepción que guiaron la formulación inicial del problema sigan aflorando en etapas terminales de la propuesta. Comprobamos, de este modo, cómo en las últimas páginas de su diario o en el seminario final, María continúa manifestando las dificultades de "aplicar" la teoría con tan poco tiempo de prácticas y reivindica un aumento de este periodo como solución definitiva para mejorar la formación inicial de maestros. En definitiva, se denota un atisbo de reestructuración en el planteamiento de su problema, pero sigue subyaciendo de manera preponderante un enfoque tecnocrático de la enseñanza.

Respecto al nivel de argumentación, percibimos un cambio fundamental frente a la narrativa anterior: María muestra una mayor disposición a integrar otras perspectivas y, por ende, a cuestionar algunas de sus concepciones y creencias de partida. No obstante, el tipo de explicaciones que arguye carecen de un análisis o interpretación profunda y siguen sin sustentarse en la investigación o en teorías académicas. Parece que la estudiante hubiera incorporado superficialmente a su discurso algunas reflexiones realizadas por el profesor entrevistado, pero intuimos que éstas no han producido un verdadero calado en sus concepciones pedagógicas. Así, se entiende por qué cuando seguimos indagando sobre su tópico los planteamientos iniciales siguen emergiendo.

Podemos concluir señalando que María muestra poco aprendizaje, notando una reestructuración de significados muy superficial que no ha conducido, en ningún caso, a construir una nueva perspectiva de la situación.

Resumamos…

El análisis de la experiencia que acabamos de desarrollar muestra un proceso reflexivo superficial que no ha resultado en una modificación sustancial de las concepciones pedagógicas iniciales con las que María se embarcó en el programa.

Esta alumna inicia su participación en la propuesta de formación manifestando, de una parte, la inutilidad de los contenidos educativos que se estudian en la Facultad de Educación para ser aplicados a la práctica educativa y, de otra, la necesidad de ampliar la formación práctica, por considerar que constituye el periodo donde se aprenden los conocimientos verdaderamente útiles para ser maestro.

Sus concepciones generan un profuso debate en los seminarios de formación acerca de las finalidades de la formación inicial y del practicum. Constatamos cómo el resto de participantes se adhiere inicialmente a los planteamientos de la alumna. Sin embargo, a medida que profundizamos sobre las implicaciones de dichas concepciones, las estudiantes toman distancia de la perspectiva de María y reconocen la virtualidad de la formación académica para generar un pensamiento complejo sobre la enseñanza, imprescindible para comprender más profundamente las situaciones pedagógicas e intervenir sobre ellas de manera más fundamentada. Por otra parte, asumen la necesidad de armonizar esta teoría y la práctica educativa y critican que ese engarce no es, precisamente, promovido desde la Facultad de Educación.

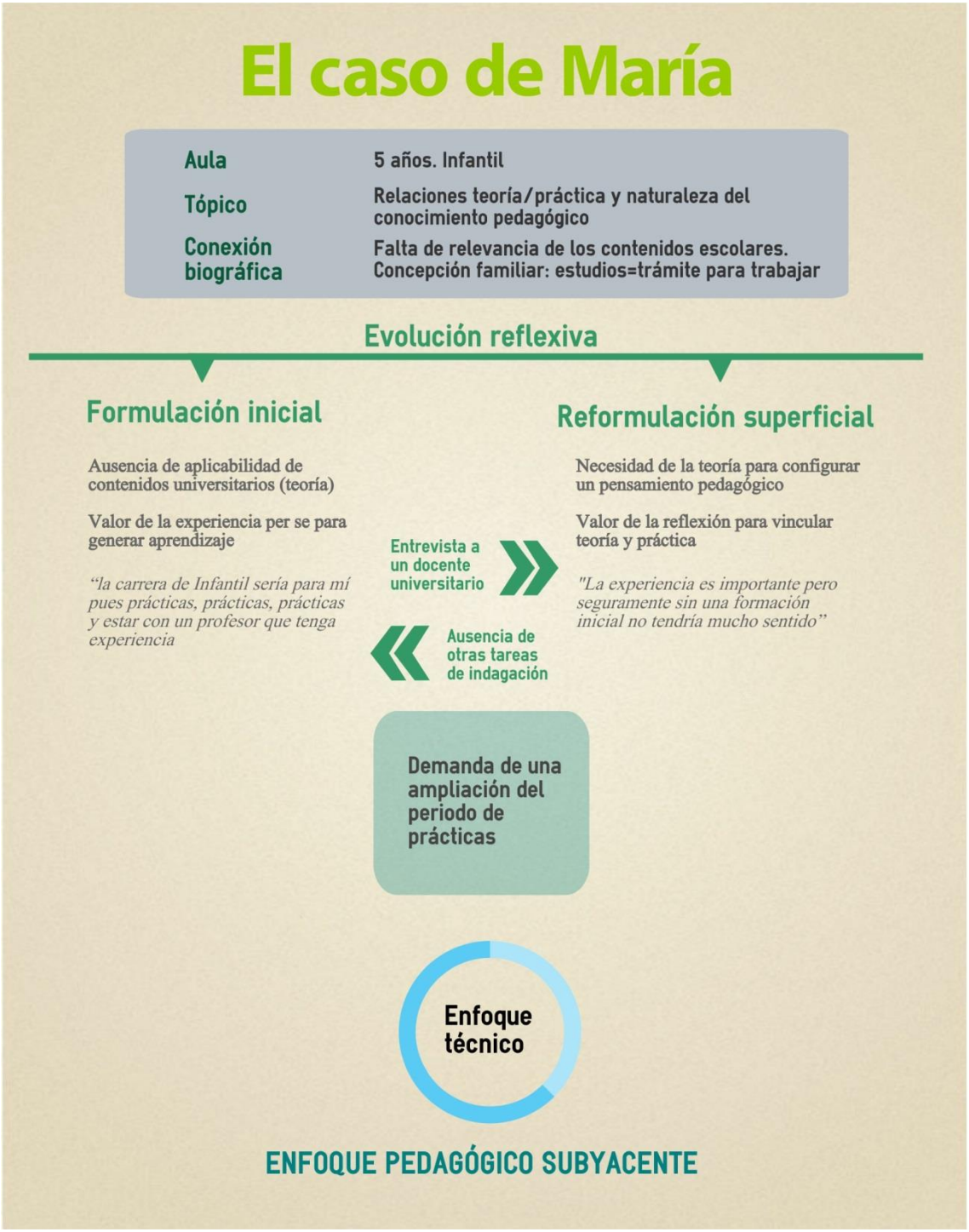
A pesar de las interesantes reflexiones generadas en los espacios dialógicos, María sigue aferrada a sus planteamientos iniciales. Es la entrevista con un docente universitario que trabajó en un centro

educativo como orientador el hecho que promueve cierto replanteamiento de las suposiciones mantenidas hasta el momento. Tras ese contacto, la alumna asume el valor de la teoría para conformar un pensamiento pedagógico y reconoce la necesidad de vincularla con la práctica educativa. Asimismo, comienza a meditar sobre la importancia de la reflexión para mejorar como docente, entendiendo que la mera experiencia no es suficiente para generar aprendizajes transformativos. No obstante, en los siguientes seminarios y también en el diario, las palabras de María evidencian un retroceso hacia su planteamiento inicial del problema, pues continúa valorizando la experiencia, desasida de otro tipo de acción formativa, como fuente fundamental de aprendizaje. Asimismo, sigue reduciendo la profesión de enseñante a un conjunto de técnicas y habilidades cuando reflexiona sobre la oportunidad que tienen los profesores de su centro de prácticas de "aplicar" de manera inmediata lo que aprenden en los cursos.

Observamos, de este modo, una fuerte tendencia en María a racionalizar la actividad de enseñar, propia de un paradigma educativo técnico. Además, la dificultad para transferir directamente a la práctica los contenidos teóricos estudiados genera una "visión degenerada del modelo de racionalidad técnica", que lleva a la alumna a desunir la teoría y la práctica y a considerar que esta última es la única fuente valiosa para generar aprendizajes sobre la enseñanza. En este mismo orden de ideas, cuando María se refiere a los contenidos pedagógicos aprehensibles durante las prácticas, éstos quedan reducidos a "trucos" del oficio o a habilidades instrumentales que pueden traspasarse de expertos a novatos, como gestionar la disciplina, tratar con determinadas patologías o dirigir una reunión con padres, que hacen poca referencia a la capacidad deliberativa del maestro o a cierta maestría. Este encuadre del problema se mantiene más o menos estable durante el transcurso de la experiencia formativa.

Del mismo modo, el nivel de argumentación es bastante pobre y superficial y se caracteriza, hasta bien avanzado el programa, por una fuerte resistencia a considerar y a integrar otras perspectivas en su discurso. A pesar de que dicha intransigencia se va atenuando a partir de la entrevista con el profesor universitario, el tipo de argumentos aportados siguen estando pobremente fundamentados y careciendo de profundidad y de justificación más allá de sus creencias personales.

Como decíamos, el caso de María evidencia una ineficacia del programa formativo para propiciar la reflexión transformativa que sí parece haberse producido en el resto de participantes. Al preguntarnos sobre algunas razones, no podemos dejar de reconocer cierta indolencia o desinterés de la alumna como uno de los factores explicativos fundamentales. Recordemos que María no realizó ninguna de las tareas de indagación que se le encomendaron, excepto la entrevista a N. (profesor universitario). El diario tampoco fue confeccionado de manera sistemática, encontrando que la mayor parte de reflexiones sobre su tópico se realizaron una vez finalizado el programa de reuniones y previa entrega del trabajo para ser evaluado. De este modo, los seminarios se convirtieron en su única fuente o herramienta de reflexión. Sabemos que para generar reflexiones transformativas que vayan más allá del sentido común, la sistematicidad, la intencionalidad y la capacidad para interrogarse por las propias creencias y pensamientos son propiedades fundamentales. Tal y como hemos constatado, estos atributos han aparecido parcamente en el caso de la alumna que ha ocupado estas páginas.



Cuadro 16. Infografía para el caso de María.

2. 4. El caso de Cristina

La situación pedagógica que analizaremos a continuación retorna nuestra atención al ámbito de aula. Curiosamente, es el único caso, de los cinco abordados, que se ocupa de reflexionar de manera directa sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado en relación a un contenido específico del currículum: la Lengua. Concretamente, Cristina se pregunta cómo mejorar el trabajo de la comunicación escrita *"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"*.

Si hacemos memoria, esta alumna realizó sus prácticas en un aula de 6º de Primaria de un centro público, coincidiendo con Elena. Su preocupación pedagógica es también motivo de reflexión para su tutor, con quien comparte el interés por encontrar nuevas formas de trabajar la Lengua y la comunicación en la escuela alternativas a las tradicionales. Recordemos que la inclinación de la estudiante hacia esta temática no surge durante sus prácticas. Constituye, sin embargo, una cuestión que ha tenido centralidad durante su etapa educativa en la escuela y que, más adelante, condicionó de manera definitiva la elección de su trayectoria universitaria: Cristina estudió Traducción e Interpretación antes que el grado en Magisterio. Actualmente, considera que la competencia comunicativa escrita no se trabaja de manera adecuada en la escuela y observa repercusiones que alcanzan, incluso, al nivel universitario: *"cuando llegamos a niveles tipo la universidad, todo el mundo tiene carencias expresivas"* (entrevista inicial). Además, la corrección lectoescrita en trabajos o exámenes no parece representar una preocupación prioritaria entre sus compañeros de magisterio y, en consecuencia, tampoco constituye un foco de interés que proyecten al contexto escolar. Adicionalmente, encuentra que las nuevas formas de comunicarse vinculadas a las tecnologías de la información están degenerando la expresión en este ámbito de lectoescritura: *"soy una obsesiva de..., no sé, un poco obsesiva a la hora de cómo se expresa la gente, y hoy en día, en la era en la que estamos, que todo está: las redes sociales, los móviles, yo por ejemplo, sigo escribiendo "que" con Q y con U, y las comas las tengo que poner, cuando escribo el nombre va entre comas, y cuando, soy un poco obsesiva"* (entrevista inicial). Considerando estas "*carencias expresivas"* y la relevancia de la comunicación para *"socializar, aprender, expresar ideas, sentimientos o cualquier actividad de la vida diario"* (memoria), Cristina se embarca en este proceso formativo con *"la idea de investigar y preocuparme por la mejora de la expresión escrita"* (memoria).
En el análisis siguiente, mostraremos un proceso reflexivo que progresa de manera gradual y constante durante la totalidad de la experiencia de formación. De esta suerte, Cristina desarrolla pequeñas reestructuraciones de manera continua que no permiten distinguir momentos de inflexión radicales en su reflexión. Sin embargo, al término del programa podemos claramente reconocer un enriquecimiento sustancial de su perspectiva del problema con respecto a los planteamientos de partida, donde cierta inclinación inicial por la corrección lectoescrita es relevada por una reflexión profunda sobre el valor comunicativo del lenguaje y un uso más social del currículum de Lengua.

Planteamiento del problema: ¿cómo trabajar la expresión escrita en la escuela?

Nuestra alumna se embarca en la propuesta formativa con una intención muy definida: investigar sobre formas alternativas a las tradicionales de trabajar la expresión escrita en el aula. Justamente, la participación en este proyecto de practicum constituye un espacio enormemente conveniente para que Cristina pueda indagar sobre este interés que, como mencionamos, ha nucleado su trayectoria formativa desde la escuela.

En este tenor, considera que la escritura se trabaja mucho menos de lo necesario en la escuela. Además, parece que los modos habituales de hacerlo artificializan este proceso y se desvían de la finalidad comunicativa del lenguaje escrito.

> *"Yo [he trabajado en la escuela] poquísimo la expresión escrita, poquísimo, sí, pasa esta oración de estilo directo a indirecto, no estás trabajando la expresión escrita en realidad, o sea, no de la manera en la que a mí me interesa, vamos"* (seminario 1).

Por otro lado, entiende que la tarea de escritura se encuentra, normalmente, muy mediatizada por pautas que constriñen el tipo de composiciones escritas de los alumnos. Según Cristina, esta orientación excesivamente directiva del proceso de escritura que acontece en las escuelas termina incapacitando al alumnado para escribir de una forma creativa y autónoma. En última instancia, genera que sean los propios estudiantes quienes demanden cada vez más normas para poder componer cualquier tipo de texto escrito.

> "*Por ejemplo, si les pedimos que escriban un diálogo, deberemos primero repasar qué es un diálogo, qué estructura tiene, qué pasos deben seguir para escribirlo, sus reglas de puntuación… y darles una situación sobre la cual basar su diálogo, repasando antes de escribir cómo sería un desarrollo correcto de dicha situación en la vida real (saludo, exposición de lo que se desea comunicar, formas de cortesía…) ya que la mayoría de los alumnos demandan esta información"* (memoria).

En contraste con estas reflexiones, descubrimos otros planteamientos que evidencian una aguda orientación de la alumna hacia los aspectos más formales y normativos del lenguaje escrito: ortografía, signos de puntuación, etc.

> *"Durante este tiempo 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. La expresión escrita no ocupa un lugar importante entre las preocupaciones de los estudiantes. La mayoría de mis compañeros no saben que cuando se omite un verbo hay que poner una coma en su lugar, o que no se ponen dos puntos (:) entre un verbo y su objeto directo. Tampoco conocen muchas de las estructuras que siguen los diferentes tipos de textos o algunas de las reglas ortográficas básicas"* (memoria).

Otro ejemplo que ilustra su preferencia por la corrección lectoescrita sobre un valor comunicativo es su preocupación por la incursión de las nuevas tecnologías en las vidas de los estudiantes y la consecuente modificación del lenguaje que está conllevando, *"en el que cada vez se cuida menos la expresión escrita"* (memoria). Cristina desatiende, así, las potencialidades que representan estas herramientas para desarrollar nuevas formas de

trabajar la escritura en la escuela, más acordes con los intereses del alumnado y con los lenguajes que manejan cotidianamente. Parece, en definitiva, que el carácter perfeccionista de la alumna que ella misma declara en la entrevista inicial, agudiza su inclinación hacia la corrección lectoescrita y cohabita, en cierta tensión, con su propósito de encontrar formas más significativas de trabajar la expresión escrita que enfaticen el valor comunicativo que el lenguaje tiene.

Por otra parte, debemos reseñar que su tutor de escuela se ausenta en el inicio de las prácticas y Cristina se erige en "maestra en funciones" hasta la llegada de la profesora sustituta, lo que sucede el último mes del periodo de practicum. A pesar de las dificultades, esta situación supone, para la estudiante, una oportunidad de combinar la reflexión con la acción dentro del aula y de experimentar, de manera constante, las nuevas formas de trabajo y estrategias que surgen a partir de las reflexiones colectivas y de su proceso de indagación.

> *"Lo que he empezado a hacer es cada vez que ellos escriben algo, lo leemos y antes se leía pues lo típico, no hay tiempo, no se puede leer lo de todos, pero ahora, vamos yo ahora estoy sola, no tengo profesor, está de baja y estoy sola […] Entonces Lengua la estoy enfocando como a mí me gusta, como yo quiero, ahora escribimos un montón, en todas las clases escribimos algo y no lo escribo y ya está, lo escribimos y le damos vida a lo que escribimos"* (seminario 1).

Estudio de la literatura y configuración de algunos principios rectores para el trabajo de la Lengua

A partir del primer seminario, la alumna emprende un trabajo denodado de búsqueda de literatura sobre su fenómeno de reflexión. Las diferentes lecturas que desarrolla aportan ideas relevantes que contribuyen a configurar una nueva concepción del trabajo de la lectura y la escritura en la escuela, sustentado en cuatro aspectos esenciales:

> *1- Lo que se escribe ha de ser leído. Los docentes debemos dar importancia a lo que escriben nuestros alumnos, por lo que no debe ocurrir que los alumnos escriban para que sus composiciones se queden en el olvido o sean sólo leídas por el docente, sin darle mayor relevancia que la evaluación de ese texto por parte de éste. Como ya he dicho, es importante dar relevancia y dar vida a las composiciones, como ya hacemos en el aula. De esta manera estamos consiguiendo que se creen "situaciones comunicativas significativas" (Junta de Andalucía, 2005-2006) y el interés del alumno por las mismas aumenta.*
> *2- Es importante que los textos sean relevantes y del interés de los alumnos, y que no sean simples textos escogidos por razones meramente académicas. Los textos tienen que ser significativos de alguna manera para los alumnos y tienen que estar relacionados de alguna manera con ellos y sus intereses.*
> *3- No todos nos sentimos atraídos o interesados por los mismos textos, por lo que el docente debe ser flexible en la elección de los textos a trabajar. Hay que atender a la diversidad en todos sus niveles (en la medida de lo posible), desde los intereses personales a las necesidades específicas de cada alumno. En este sentido, y en relación al punto anterior, debemos tener en cuenta la madurez del grupo-clase en general y de cada alumno en particular.*
> *4- Hay que priorizar el fomento de la creatividad y no la simple reproducción ya sea de textos, estructuras de creación o conceptos memorísticos. Sí deben darse unas pautas para la creación de*

> *textos, que los textos que se compongan tengan una estructura y unas normas para la construcción del contenido, pero es importante dejar espacio a la creatividad* (memoria).

Estas nociones generan profundas y complejas reflexiones acerca de diversos aspectos de la práctica educativa, especialmente evidentes en el diario de reflexión. Por un lado, las ideas que hemos resumido suscitan diferentes reflexiones orientadas a cuestionar algunas prácticas pedagógicas habituales en el trabajo de la Lengua. Controvierte, de esta suerte, el trabajo parcelado de los diferentes contenidos de la Lengua que sucede tradicionalmente en la escuela.

> *"El texto me ha servido para reflexionar acerca de la metodología que se usa en el aula a la hora de impartir la asignatura de Lengua. Generalmente lo que ocurre en las aulas de Lengua es que se fragmentan los aprendizajes en cuanto a que la ortografía se imparte por un lado, la sintaxis por otro, la expresión escrita por otro… pero mi deseo sería hacerlo de una forma más global para que la enseñanza sea más práctica y útil"* (memoria).

Igualmente, reflexiona sobre la necesidad de reconocer las composiciones escritas de los estudiantes. Encuentra en compartirlas con los compañeros o, incluso, en representarlas, un buen modo de conseguirlo. No obstante, en los seminarios también reflexionamos sobre el espacio íntimo de pensamiento y de expresión que, en ocasiones, constituye la escritura y la posibilidad de que ciertos escritos puedan reservarse para uno mismo.

> *"la autora profundiza en gran medida en el que para mí es el punto más interesante de la lectura. Éste es la necesidad de dar vida a nuestras creaciones, sean de la magnitud que sean. A nadie nos gusta hacer tareas que después no van a ser revisadas o compartidas, ya que nos hacen pensar que carecen de función. En mi práctica docente tengo claro este punto y procuro que nada de lo que hagamos sea pasado por alto, sino que le damos la importancia que se merece y lo utilizamos para generar aprendizaje, ya sea en la persona que lo ha escrito o en las que lo reciben. Dentro de mi aula, los textos que crean los alumnos son siempre leídos, ya sea en pequeños grupos o por todo el grupo-clase"* (memoria).

Asimismo, observamos que la acentuada preocupación por cuestiones formales del lenguaje, patente en los primeros momentos de la propuesta, se rebaja de manera sustancial con el transcurrir del programa y de su indagación. De este modo, los principios rectores que abraza para el trabajo de la Lengua enfatizan el carácter vehicular de la misma y promueven, en definitiva, la concepción de un modelo de enseñanza de esta asignatura cuya finalidad última no es leer o escribir correctamente, sino comunicarse.

> *"Castedo concibe la Lengua escrita como 'un objeto social y cultural que se desarrolla a propósito de la necesidad de comunicación entre las personas'. La Lengua escrita nació debido a una necesidad y con un fin: la comunicación, y hoy en día todavía tenemos esa necesidad, por lo que debemos seguir cultivando la práctica de la escritura en las escuelas para una mejor comunicación entre las personas"* (memoria).

> *"Muchos profesores de Lengua, tanto española como extranjera, no se dan cuenta de que la gramática, el vocabulario, la ortografía… son aspectos de la Lengua que utilizamos al comunicarnos, al leer y comprender textos, al hablar, al escribir, por lo que si estudiamos la Lengua de manera globalizada ya estamos trabajando la gramática y el resto de aspectos y no es necesario que los volvamos a tratar por separado. Si yo sé distinguir los tiempos o modos verbales, comprendo el vocabulario o entiendo las palabras cuando las escucho y sé seguir la conversación, no será*

> *necesario que me lo vuelvan a preguntar por separado porque la Lengua, de hecho, no se utiliza por bloques o partes separadas, sino que se utiliza de manera global, como un conjunto"* (memoria).

Alejada de una postura *naive*, y probablemente influenciada por las reflexiones desarrolladas en los seminarios acerca del tópico pedagógico de Laura, nuestra participante también demuestra una elevada conciencia, en diferentes momentos de su diario, de las condiciones institucionales a las que se circunscribe el trabajo docente y de las dificultadas que puede conllevar desarrollar innovaciones en los modelos y metodologías de enseñanza.

> *"¿Cuál creo yo es el/los problema/s de este planteamiento? Que se necesita mucho tiempo y compromiso y que no depende sólo del profesorado sino también de ese gigante que está por encima, el sistema. La necesidad de un compromiso a la hora de implantar un cambio es obvia, y que para que un cambio de este nivel llegue a buen puerto es necesario disponer de tiempo también lo es. Lo primero, el compromiso y el esfuerzo dependen de las personas, lo segundo, el tiempo, ya no tanto. Este factor depende más de las consideraciones de 'los de arriba'. El sistema delimita el tiempo del que disponen los trabajadores para realizar su trabajo, y en ese tiempo no queda espacio para reuniones y reflexiones colectivas. Además, desde las Consejerías y el Ministerio de Educación se le da más importancia a que se implante el currículum que a que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea de calidad y sirva realmente para que los alumnos se conviertan en personas críticas y comprometidas con la sociedad"* (memoria).

Finalmente, Cristina combina dicha indagación y reflexiones con algunas estrategias de acción dentro su clase. Con algunas ideas suscitadas en los seminarios y aquellas otras provenientes de la teoría académica, la alumna desarrolla un "diario de la clase", con el objetivo de favorecer el gusto por la escritura, donde los alumnos "*pueden escribir acerca de lo que quieran, tanto de clase como de su vida personal, de… Por ejemplo, el primero que empezó a escribir, empezó hablando de la preocupación que tiene en torno a que van al instituto en unos meses"* (seminario 4). Por otro lado, planea la elaboración y posterior representación de una obra de teatro.

Observación en la acción: ¿cómo concretar esos principios rectores en la práctica?

El análisis desarrollado hasta ahora manifiesta el enriquecimiento gradual del conocimiento que Cristina va desarrollando en torno a su tópico. Con un horizonte de indagación que aparece firme desde el comienzo, la alumna se ha embarcado en un estudio exhaustivo de la literatura hacia formas alternativas de trabajar la Lengua. Y ha encontrado su modelo. Sin embargo, a estas alturas del programa, que podemos situar alrededor del cuatro seminario, la estudiante comienza a demandar ejemplificaciones prácticas que materialicen y concreten las ideas generadas. Y, de nuevo, encuentra sus respuestas gracias al proceso de indagación. En este caso, la entrevista a una maestra recomendada por la supervisora universitaria y la observación de una de sus clases de Lengua permite a Cristina iluminar algunas "buenas prácticas" a la hora de trabajar esta asignatura.

> *"Me lo dio la visita que tuve la semana antes de acabar a N. [maestra entrevistada], me lo dio como… todavía me recompuso todavía un poco más las ideas"* (seminario 6).

> *"Si profundizamos más en la manera de trabajar la expresión escrita, que es el apartado en el que se centra mi tópico, N. también me dio algunas claves sobre cómo la trabajan allí"* (memoria).

Entre otras cuestiones, esta visita permite a la alumna observar en la acción cómo trabajar la Lengua sin fraccionar sus contenidos, de la manera integrada y significativa que ella demandaba, lo que en esta clase tiene lugar a partir de una metodología por proyectos y buscando alcanzar competencias en lugar de objetivos o contenidos.

> *"En lugar de hacer gramática, vocabulario, trabajan esos bloques digamos, y dentro de esos bloques pues entra todo […]. Entonces un proyecto es, bueno, así lo veis todas, está la competencia lectora, la lectura, la escritura, el escuchar y el hablar, y luego pues otros aspectos pero los cuatro tienen que estar en todos los proyectos"* (seminario 5).

> *"Para que esto ocurra, se les proporcionan situaciones de aula (y de centro) significativas y de su interés, con temas próximos a su entorno real y su edad o situación madurativa. Es importante tener en cuenta su contexto, ya que los conocimientos que se adquieren con una conexión real con el entorno estarán más cargados de sentido para ellos y serán más duraderos en el tiempo. Además, así se consiguen aprendizajes funcionales que sean útiles para su vida (no sólo su vida escolar sino también su vida en sociedad, laboral, etc.) y significativo (con el que podrán relacionar contenidos y no sólo almacenarlos)"* (memoria).

Se hace consciente, también, de cómo los tradicionales roles de profesor y alumno se modifican hacia formatos más horizontales y cooperativos, donde los estudiantes se convierten en protagonistas de su aprendizaje. Asimismo, la evaluación es continua y no se realizan exámenes. Cristina reconoce cierto "desorden" o "caos aparente" que puede implicar trabajar bajo estas modalidades, que únicamente responde a una forma de entender la organización del aula y los procesos de enseñanza-aprendizaje discrepante con la lógica tradicional, lo que le lleva a reflexionar sobre el peso de la tradición en la escuela.

> *"Venimos de una escuela cuyas costumbres son en su mayoría tradicionales, en las que siempre hemos estado sentados cada uno en su mesa, con su libro de texto, realizando sus ejercicios y poniendo en común solo lo que dice y cuando lo dice el docente. Esta herencia que arrastramos (sin darnos cuenta) nos impulsa a pensar que lo que se sale de esa norma es arriesgado y es, sobre todo, erróneo. Que en una clase los alumnos compartan actividades, se levanten, hablen en voz alta, se intercambien el material, se sienten en la mesa en lugar de la silla… en definitiva, se comporten de una manera totalmente distinta a la que se suelen comportar, implica para muchas personas (no sólo docentes) un caos innecesario y un desorden que sólo lleva a más caos y a desaprender. Pero está comprobado que no es así"* (memoria).

Por otro lado, la experiencia de la alumna en este centro genera importantes reflexiones sobre la atención a la diversidad, que conectan con la mención educativa que ella y Elena realizan. En este sentido, reconoce cómo este tipo de metodologías más flexibles, colaborativas y abiertas son más respetuosas con los diferentes ritmos de aprendizaje y también con las diferentes capacidades del alumnado.

> *"la manera de trabajar por proyectos y por competencias, todos llegan hasta donde pueden, ninguno se queda atrás porque todo se adapta a los ritmos y a los niveles de cada uno"* (seminario 5).

Finalmente, la necesidad de una formación continuada del profesorado y de contar con una serie de condiciones estructurales para avanzar hacia el cambio se convierten en cuestiones sobre las que Cristina sigue reflexionando a raíz de su visita.

En este caso de análisis, no podemos encontrar una modificación decisiva en su enfoque de reflexión ni en su nivel de argumentación a lo largo del programa pues, ya desde el comienzo del practicum, la alumna manifiesta una actitud profundamente deliberativa. En esta línea, el programa contribuye a apoyar la generación de conocimiento y de aprendizaje alrededor de una temática que es planteada desde un encuadre complejo y multidimensional. De este modo, más que una modificación en el encuadre, notamos una ampliación o enriquecimiento en sus reflexiones que le llevan a posar la atención sobre los aspectos comunicativos del lenguaje y a cuestionarse los modelos de enseñanza tradicionales que enfatizan un carácter finalista del mismo. De algún modo, reconocíamos cierta tensión en sus concepciones cuando la corrección lectoescrita aparecía como intervención de primera necesidad. Dicha preocupación y la consecuente contradicción desapareció, sin embargo, en el mismo momento en que emprendió su indagación sobre la literatura.

El enfoque de reflexión que prevalece en el decurso del programa es el práctico. Como decíamos, Cristina se concibe a sí misma como una maestra reflexiva que debe planificar y tomar decisiones sobre su propia práctica. Comienza reflexionando sobre los objetivos educativos en el área de Lengua y expresando su discrepancia con las actuaciones educativas que tradicionalmente se desarrollan para alcanzar el objetivo comunicativo que ella establece como prioritario. En tal línea, la alumna se preocupa del CÓMO y del QUÉ enseñar, pero también constatamos una preocupación constante sobre las finalidades de la enseñanza, es decir, sobre los POR QUÉs y PARA QUÉs (Trillo, 1997). Igualmente, hemos visto cómo cuestiona la pertinencia de algunas estrategias didácticas habituales y también encontramos que, durante todo el practicum, propone y desarrolla alternativas en el aula que analiza, posteriormente, en su diario de reflexión. Además, comprobamos que la preocupación instructiva no es lo más relevante para Cristina. Su esfuerzo por llegar a todos los alumnos y sus reflexiones sobre la diversidad de estudiantado manifiestan un interés por reflexionar sobre la forma como se va a aprender, procurando que todos lo logren. Según Trillo (1997), esta es otra de las características fundamentales de un paradigma práctico de la enseñanza. En síntesis, se denota una preocupación constante en Cristina por la mejora de la práctica educativa, que le lleva a reflexionar sobre diversas actuaciones pedagógicas, propias y desarrolladas por otros docentes, y a buscar de manera continua alternativas de mejora. Por otro lado, observamos algunas actitudes propias de un paradigma crítico cuando reconoce las limitaciones estructurales que existen en la escuela y reclama cambios en las políticas educativas para posibilitar la labor pedagógica del docente.

Encontramos, por otra parte, que el nivel de argumentación se evidencia profundo desde el inicio de la propuesta, con reflexiones razonadas, críticas y alejadas de la mera descripción de situaciones. En el fragmento siguiente, por ejemplo, reflexiona sobre las inercias institucionales y personales que llevan a perpetuar el *statu quo* en educación, reclamando la

necesidad de que el docente se pregunte por el modelo de escuela que persigue y cuestione si sus acciones educativas cotidianas se dirigen a tal fin.

> *"La profesión de maestro debería ser una profesión muy dinámica y fresca, muy ligada al cambio. La labor de la escuela, o al menos de la escuela tal y como yo la concibo, es la de ayudar a que los alumnos se desarrollen como personas y a la vez formarlos como ciudadanos, pero no cualquier tipo de ciudadanos, sino ciudadanos críticos, comprometidos, implicados con la sociedad en la que viven. Una sociedad cada vez más cambiante. Por lo que los maestros deberíamos ser consecuentes con esa sociedad en continua transformación y llevarlo también a la escuela. El primer paso para ello puede ser cambiar de perspectiva y entender que, en lugar de hacer las cosas 'porque siempre se han hecho así', plantearnos por qué hacemos las cosas así y si queremos seguir haciéndolas así o queremos buscar otras vías de hacerlas más acordes a la sociedad, a nuestros alumnos y sus necesidades y, por qué no, a nosotros mismos"* (memoria).

Manifiesta, de esta suerte, una remarcada propensión a cuestionar supuestos que se dan por sentado sobre la práctica educativa (recordemos la reflexión que desarrolla sobre la influencia de la tradición) y también por revisar su propio papel como docente, como ilustramos en las siguientes líneas:

> *"[...] he llegado a la conclusión de que yo también hago muchas cosas sin saber por qué las hago. Y no hablo de si las hago porque mi personalidad es así o porque las he aprendido en mi formación y lo aplico al aula. Esta reflexión va más allá y se refiere al hecho de que a veces proponemos tareas, actividades, dinámicas sin saber muy bien qué es lo que queremos conseguir con ellas o qué buscamos que los alumnos consigan con ellas. A partir de ahora intentaré reflexionar sobre este aspecto cuando mande tareas o realice dinámicas o lleve a cabo cualquier otro tipo de actividad o situación para ser consciente de que todo lo que hacemos en el aula tiene un fin y no se hace sólo 'porque siempre se ha hecho así' o sin ninguna otra razón"* (memoria).

Asimismo, sus argumentos integran de manera constante los conocimientos que va generando en su proceso de indagación, provenientes de la teoría académica y de la experiencia que obtuvo al visitar el centro educativo. Muchas de las entradas de su diario están destinadas a sugerir alternativas de actuación a la luz de los nuevos conocimientos que está generando y a examinar las prácticas educativas que desarrolla durante sus prácticas.

> *"Como leí esta semana en una de las lecturas, a la hora de tratar la expresión escrita los docentes debemos propiciar que los aprendizajes se encaminen a crear situaciones comunicativas significativas, y no simplemente a responder o reproducir esquemas o modelos. En este sentido, las actividades que hagamos con los alumnos deben encaminarse a la búsqueda de la reflexión, de la creación y de la expresión de la propia personalidad e intereses, para que una vez hayan salido de la escuela, conozcan y sepan defender todos estos aspectos: su personalidad, sus intereses, sus reflexiones. En definitiva, sepan comunicar y lo hagan de una forma efectiva, tanto de manera personal como de manera social"* (memoria).

> *"Después de pasar toda la tarde corrigiendo exámenes, he llegado a la conclusión de que no acerté con las preguntas de comprensión del texto del control. A pesar de haberlas explicado en clase, a gran parte de ellos no les quedó claro qué estaba preguntando y cómo tenían que responder. Además, para próximas situaciones similares deberé incluir preguntas de tipo más variado (de extraer información, de resumir ideas y de elaborar con contenidos) y repensarme bien cómo enunciarlas, ya*

que es igual de importante que haya preguntas variadas como que las preguntas que haya sean comprendidas por los que las tienen que responder" (memoria).

Además de visitar acciones pretéritas y evaluar sus resultados, en otros momentos el diario adopta un carácter proactivo y se convierte en una herramienta donde Cristina planifica y delibera sobre sus futuras actuaciones pedagógicas, ofreciendo justificaciones sobre el sentido de dichas actividades.

"He pensado en la posibilidad de crear una pequeña obra de teatro entre todos los alumnos, la cual dramatizaremos en una o dos sesiones al final de la evaluación. La idea es trabajar la escritura a partir de sus propios textos, los cuales elaborarán por parejas para después intercambiárselo con sus compañeros, quienes revisarán y evaluarán el trabajo de los demás alumnos. Este paso puede ser muy importante para ver que el trabajo en equipo, colaborando, es más enriquecedor y para resaltar la importancia de revisar los trabajos para conseguir un mejor resultado. También me servirá para remarcar la importancia de la planificación, de la estructuración, del borrador…" (memoria).

Resumamos…

Acabamos de mostrar uno de los procesos reflexivos más profundos de los desarrollados en este practicum. Si bien el programa ha contribuido, previsiblemente, a enriquecer las comprensiones desarrolladas sobre su tópico de reflexión, debemos enfatizar que Cristina comienza planteando la situación pedagógica desde un encuadre multidimensional y complejo.

De esta manera, su interés al comenzar la propuesta de formación se concentra en explorar modelos de enseñanza de la Lengua alternativos a los tradicionales que enfaticen el valor comunicativo del lenguaje. Esta finalidad convive, en los inicios del programa, con una fuerte inclinación por la corrección lectoescrita que le lleva a distanciar sus acciones del propósito inicial planteado. No obstante, esta tendencia se atenúa conforme la alumna comienza a estudiar la literatura académica.

Las lecturas consultadas contribuyen a generar algunas ideas o principios rectores que deben guiar el trabajo de la lectura y la escritura en la escuela: trabajar a partir de textos relevantes y heterogéneos, reconocer las composiciones escritas de los alumnos, ser flexibles y favorecer la creatividad, etc. En su visita a un centro educativo y en la entrevista a una profesora de lengua del mismo encuentra algunas orientaciones sobre cómo materializar dichas claves en la práctica pedagógica.

Igualmente, la indagación sobre su tópico de reflexión genera interesantes reflexiones sobre el peso de la tradición sobre la cultura escolar, las dificultades de desarrollar innovaciones, las condiciones estructurales que limitan el trabajo docente, la importancia de la formación del profesorado para favorecer las iniciativas de cambio y la atención a la diversidad.

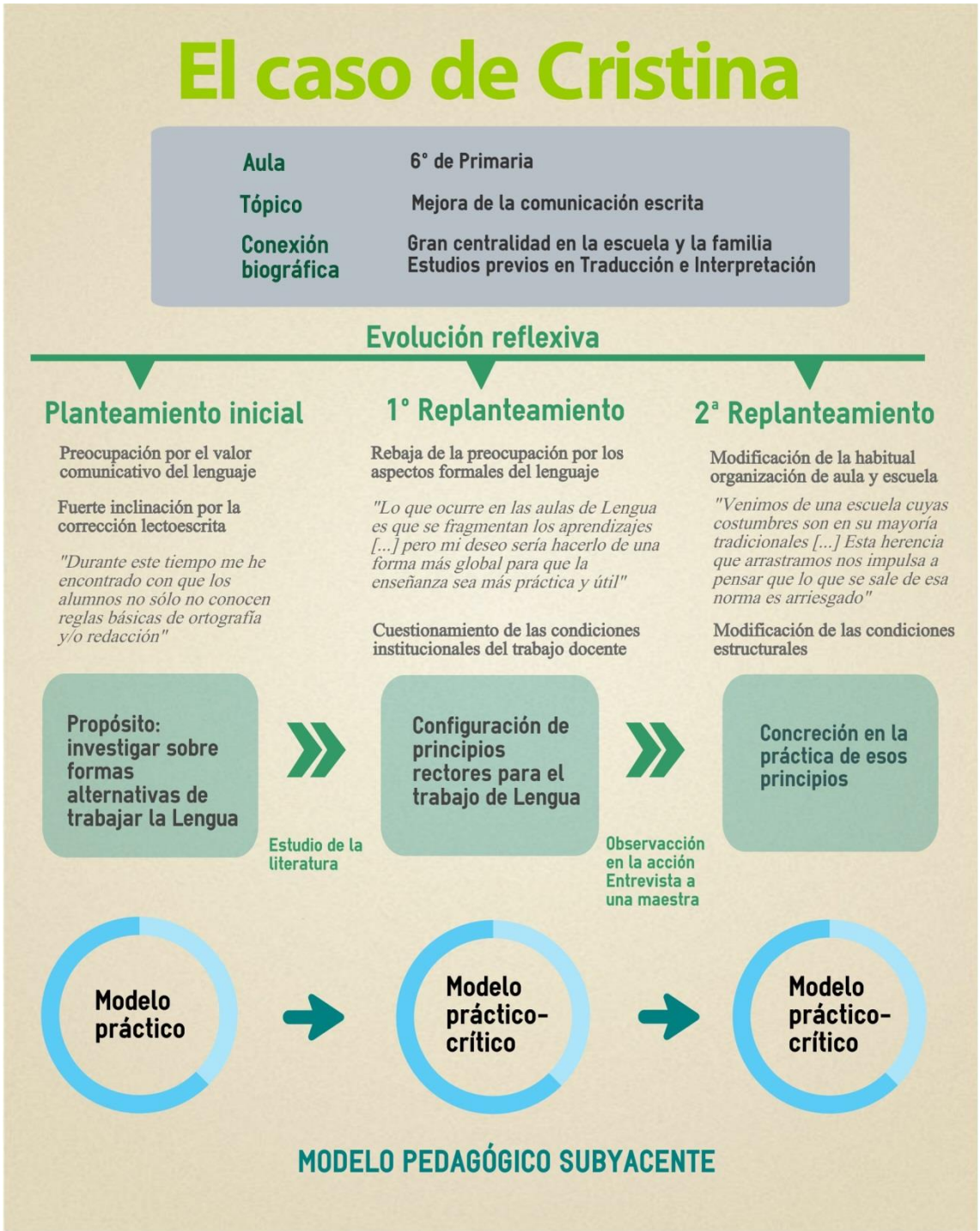
Comprobamos, en definitiva, cómo son muchas las implicaciones que Cristina valora, en torno a su tópico, desde el comienzo de la propuesta y más todavía las cuestiones que despliega durante su desarrollo. El proceso de indagación, especialmente las lecturas y la observación en la acción, contribuyen a que la alumna responda a dichos interrogantes y a que amplíe y consolide la comprensión sobre un determinado modelo de enseñanza de la Lengua conectado, en resumidas cuentas, con una escuela orientada a desarrollar *"ciudadanos críticos, comprometidos, implicados con la sociedad en la que viven"* (memoria). Por otra parte, la autonomía de Cristina para intervenir en su aula permite

que este caso armonice, de manera constante, la acción y la reflexión sobre diferentes prácticas pedagógicas, concordando así sus creencias pedagógicas con sus acciones educativas.

En síntesis, la situación pedagógica de Cristina es planteada desde un encuadre complejo y multifocal desde el principio, donde el programa permite enriquecer las concepciones de partida y orientar el proceso de indagación, más que procurar un cambio de paradigma. Así, la alumna se sitúa, en todo momento, entre un enfoque práctico y crítico de la enseñanza, manifestando una actitud autocrítica sobre la práctica docente y una apertura constante al cambio y a la innovación educativa, abordada desde la tríada investigación-acción-reflexión. En esta línea, evidencia una preocupación decidida por documentarse, planear diferentes actividades educativas e introducir cambios y ajustes una vez esas prácticas son analizadas y reflexionadas. Reconoce, asimismo, algunos causales estructurales e institucionales para explicar las dificultades del trabajo docente. En definitiva, se muestra decididamente implicada con su aprendizaje y con la mejora de su práctica educativa.

Por otro lado, Cristina evidencia una tendencia a razonar y justificar sus reflexiones, que fundamenta en evidencias de la experiencia y también de la investigación, y a integrar de manera constante diferentes perspectivas, con lo que identificamos un nivel de argumentación elevado durante la totalidad de la propuesta.

Finalmente, debemos reconocer el gran trabajo de indagación desarrollado por la alumna como uno de los factores que explican el buen funcionamiento del programa. Cristina ha reflexionado de manera metódica y regular durante el desarrollo del practicum, encontrando un diario de reflexión sistemático y enormemente exhaustivo que la alumna ha utilizado como herramienta de deliberación fundamental. Precisamente, estas condiciones que aparecen sobradamente durante el proceso reflexivo de nuestra participante (sistematicidad, intencionalidad y capacidad para interrogarse sobre los propios pensamientos y creencias), son las que posibilitan desarrollar reflexiones productivas.



Cuadro 17. Infografía para el caso de Patricia.

2. 5. El caso de Patricia

Esta participante desarrolló sus prácticas en la cooperativa de enseñanza, junto a Laura y a María, en la etapa de Infantil. Al igual que sus compañeras, Patricia experimenta una profunda fascinación por su centro de prácticas en los estadios iniciales del practicum. Esta adhesión inicial mediatiza de modo determinante la elección que realiza de su preocupación pedagógica, definida de la siguiente manera: *"la estrecha relación y colaboración que existe entre todo el profesorado"*. Más precisamente, la alumna destaca el intercambio de ideas y de reflexiones *"para pensar en mejoras tanto metodológicas en las aulas, como logísticas en el colegio"* que se produce de manera constante entre los diferentes docentes de dicho centro educativo, especialmente en momentos fuera del periodo lectivo y de carácter informal, como en el comedor escolar, donde la mayoría de ellos almuerza durante la semana. Como ella misma señala, no se trata, como en otros casos, de una preocupación pedagógica supeditada a un asunto problemático, pero sí de una cuestión que le suscita un interés profundo de indagación al considerarla como la *"clave del éxito de este cole"*. Esta vivencia contrasta, además, con su experiencia escolar en un centro educativo donde reconoce una cultura de trabajo marcadamente individualista.

Observamos que la situación pedagógica de Patricia se vincula con el ámbito de centro, si bien su formulación inicial no delinea un horizonte preciso de indagación. Seguidamente, veremos cómo la participación en esta propuesta formativa favorece el esclarecimiento de algunas preguntas de reflexión y contribuye a demarcar un objetivo de indagación. Asimismo, comprobaremos cómo la alumna replantea y configura una comprensión del concepto de colaboración que incluye diferentes atributos y también elementos facilitadores o limitadores que se encuentran tanto en las personas como en los contextos. Estructuraremos el análisis en torno a dos momentos reflexivos, que se corresponden con dos encuadres sustancialmente diferentes a la hora de interpretar su situación pedagógica.

Planteamiento inicial de la situación pedagógica: la colaboración como consenso, que depende de las características personales de los profesionales docentes.

A diferencia de otros casos analizados, el interés de Patricia por el asunto de la colaboración docente comienza a fraguarse durante este practicum. De algún modo, esta inclinación emergente puede explicar la vaguedad con que formula su propósito de reflexión, que en el inicio del programa no tiene una dirección definida. El primer seminario y la intervención de la tutora se plantean fundamentales para orientar su proceso de reflexión hacia la indagación sobre el sentido de la colaboración en el acto de educar y las condiciones que apoyan o dificultan la generación de culturas docentes colaborativas.

En la exploración de estos condicionantes, encontramos que las primeras explicaciones por parte de Patricia y del resto de participantes dirigen la atención a la figura del profesional educativo, quien se presenta como más o menos colaborativo en función de unas características que son personales y, consecuentemente, difícilmente alterables: "*uno o es colaborador o no es, o sea, ya es como que lo tiene un poco innato"* (seminario 3). Al igual que

ocurriera con el caso de Laura, las alumnas se muestran tendentes a responsabilizar únicamente al docente de determinados asuntos pedagógicos, eludiendo reflexiones que incluyen cuestionamientos sobre las variables del contexto o del sistema educativo en el que su actividad pedagógica se inscribe: *"yo creo que como todo, como hemos dicho antes que un profesor colabore más o menos principalmente depende de la persona, o sea de que él quiera colaborar o no le apetezca"* (seminario 1). Así, encontramos que en este primer seminario elogian el compromiso de algunos docentes de la cooperativa de enseñanza, que *"se quedan allí a hablar, a coordinar, se quedan allí a hacer trabajos y a hacer proyectos"* una vez finaliza su jornada laboral, reprobando la actitud de profesores de otros centros que *"acaban, recogen y se van"*. Tal es la orientación hacia los factores personales que condicionan la colaboración entre docentes que Patricia comienza su intervención en el segundo seminario definiendo un objetivo de indagación dirigido a *"reflexionar sobre cosas, eso, que me faltan pues para el día de mañana colaborar en el aula"* (seminario 2), es decir, para poder convertirse en una maestra colaborativa. Por otra parte, también en los primeros momentos del practicum descubrimos un concepto de colaboración dudoso, impreciso, equiparado al de coordinación, como ella misma reconoce en su diario: *"hasta ahora he estado empleando indistintamente los términos de coordinación y colaboración"* (memoria). En otros momentos, lo relaciona con la noción de conseguir un consenso en un marco de trabajo donde la uniformidad en las perspectivas se entiende como un valor. Así, Patricia llama la atención sobre una docente de Infantil de su centro de prácticas que no comparte la misma *"forma de pensar"* (seminario 3) sobre determinadas cuestiones educativas que el resto de maestros, lo que está generando algunos conflictos, donde el origen del problema es que dicha docente "*no quiere, sinceramente, amoldarse a las actividades que hacen los demás"*.

Ante estos planteamientos, la tutora invita a reflexionar sobre los riesgos de una identidad grupal que, manifestándose tan pronunciada, puede llegar a fagocitar iniciativas individuales discordantes con la lógica de grupo y, consecuentemente, a minimizar la capacidad de generar innovaciones genuinas. Por otro lado, sugiere cuestionar también la organización de un sistema que apenas incluye tiempos y espacios para favorecer el trabajo colaborativo entre los docentes dentro de su jornada de trabajo. Sin embargo, Patricia no considera estas nociones hasta bien entrado el programa formativo, una vez comienza a estudiar la literatura y también a desmitificar la actividad pedagógica desarrollada en la cooperativa de enseñanza, donde va encontrando cada vez más cuestiones susceptibles de mejora.

Igual que ocurriera en el caso de Laura, esta alumna formula un tópico pedagógico conectado con un paradigma crítico, pero inicialmente abordado desde una comprensión excesivamente simplista y unidimensional. Entender que la educación es una empresa colectiva sustentada en el compromiso y la colaboración entre los diferentes agentes que la componen es una característica propia de un enfoque crítico. No obstante, Patricia se desmarca de este paradigma al ignorar los factores estructurales que condicionan la acción educativa y, más precisamente, la generación de culturas de trabajo colaborativas. Así, entiende la colaboración como un valor que aparece imprescindible para poder acometer la actividad educativa, pero no reivindica la instauración de estructuras para posibilitar dicha tarea colaborativa. La tendencia a responsabilizar únicamente al docente del éxito o fracaso de determinadas situaciones educativas, que caracteriza a todas las participantes al

comienzo de este practicum, deriva, consiguientemente, en una postura conservadora que no reconoce la influencia de la realidad social y política en la que las prácticas enseñanza se inscriben.

Respecto a su nivel de argumentación, observamos un tono analítico desde el inicio del programa. Cuando detalla las situaciones de colaboración que observa en su centro de prácticas, trata de encontrar explicaciones y motivos, como los que hacen referencia a las características personales de los docentes que allí trabajan, o al carácter de sociedad cooperativa del centro. Estos argumentos son, en los inicios, difusos, sustentados en creencias personales pero no en evidencias de la investigación científica. No obstante, una vez comienza su proceso de indagación empezará a integrar otro tipo de argumentos en sus explicaciones, como veremos en el siguiente encuadre de la situación pedagógica.

Replanteamiento de la situación pedagógica: la colaboración como diálogo, intercambio y escucha, que depende de los profesionales de la educación y de algunos causales institucionales.

Consideramos que se produce una reestructuración de la situación pedagógica cuando la alumna amplía su comprensión sobre la colaboración, ahora desmarcada de la idea de consenso.

> *"Dentro de esta idea de colaboración que propongo, no se hace partícipe la idea de consenso que se podría estar presuponiendo y de la que hablaré en líneas posteriores ya que creo que colaborar con un compañero significa exponer los diferentes puntos de vista que se tienen por ambas partes ante algún problema o alguna cuestión que se quiera resolver; debatir sobre ello, exponer diferentes ideas y sugerencias y a partir de ello, que cada uno se enriquezca con lo expuesto y aborde la situación como mejor le parezca, pero en ningún caso veo obligatorio (aunque dependiendo del problema a solucionar, a veces puede ser beneficioso) el llegar a un consenso"* (memoria).

Diferentes lecturas sobre la temática y, especialmente, la entrevista que realiza a su madre, profesora de un centro concertado de características ostensiblemente diferentes a las de la cooperativa de enseñanza (como un alumnado, profesorado y familias muy heterogéneos) propician esta nueva interpretación. Así, observamos que la estudiante revaloriza la diversidad de perspectivas que suelen confluir en los centros, entendiendo que *"si todos nos aportamos algo, o sea, lo que nos gusta a cada uno, pues imagínate todo lo que van a aprender de mí"* (seminario 4), y empieza a reconocer como limitante la homogeneidad que sobresale en su centro de prácticas *"pues no es tan rica como podría ser en otros colegios, que hay diversidad de opiniones y tal"* (seminario 4). Precisamente, la virtualidad de trazar contextos colaborativos de reflexión e intercambio docente se halla, a su juicio, en la *"gran diversidad de ideas que se traducen en aportaciones y puntos de vista enriquecedores para con los docentes"* (memoria), así como en *"un sentimiento de apoyo moral y de respaldo entre los miembros que verán a su vez reducido su trabajo"* (memoria).

Adicionalmente, la observación de diferentes situaciones educativas y de interacción entre el profesorado le lleva a matizar el supuesto mantenido inicialmente, estimando que la

colaboración "ideal" que observó entre todo el profesorado no es tal, ya que *"unos colaboran mucho, mucho, mucho, mucho, buscan muchas ideas, mucho tal, y se las exponen al resto, y el resto las hace"* (seminario 4).

Por otro lado, entiende que la colaboración es una cuestión que implica a más de una persona y, por tanto, no puede plantearse en términos individuales, como comenzó haciendo: *"es importante que las dos personas quieran, bueno, que todas las personas quieran colaborar. Que haya una que no quiera colaborar, bueno, pues siempre puede tener a una compañera que la ayude, que la diga, oye, pues tira por aquí, si se deja llevar"* (seminario 4). Como vemos, Patricia también reconoce un asunto muy relevante cuando hablamos de colaboración y que será abordado más ampliamente en la sesión con el invitado: la necesidad de no imponer la colaboración, aunque sí de propiciarla. En tal línea, comienza a orientar su análisis hacia los condicionantes del sistema que pueden apoyar o limitar el trabajo colaborativo entre los docentes, reconociendo factores como los tiempos, los espacios, los recursos materiales, la formación del profesorado, la organización curricular o la carga lectiva, entre otros. Los fragmentos siguientes, extraídos del diario, ilustran algunas de sus reflexiones respecto a dichas variables:

> *"En cuanto a la distribución de espacios, creo que las propias aulas están dispuestas para que sea un solo docente el que asuma el cargo. Se observa sobre todo en las etapas superiores: Primaria y Secundaria. Las puertas de las aulas están siempre cerradas, existe una mesa [la mesa del docente] en torno a la cual están distribuidas las demás…"* (memoria).

> *"En cuanto al recurso humano; yo no he observado en ninguno de los centros educativos que conozco, personal implicado y formado en cuestiones de ayuda al profesorado"* (memoria).

> *"Las asignaturas no guardan una conexión, cada docente acude al aula a ofrecer su materia, que no guarda relación con las demás…"* (memoria).

> *"Mi experiencia me ha hecho observar a docentes ahogados y sobresaturados por la gran carga educativa que llevan a sus espaldas, pero también he observado a otros que cierran la puerta de su aula y no quieren que nadie entre y que entrometan sus narices dentro de 'su' recinto y de 'su' alumnado"* (memoria).

La lectura de un texto sobre diferentes experiencias de colaboración y apoyo entre un grupo de docentes para abordar diferentes situaciones educativas problemáticas, que *"propone una alternativa real y llevada a la práctica en diferentes países"* (memoria), le ayuda a recapacitar sobre algunas claves de cambio necesarias para emprender iniciativas similares en otros centros.

> "[…] *estaría genial establecer un horario dentro del periodo lectivo, también creo fundamental una formación un poquito semejante a lo que leí del libro, una formación docente o una formación de algún especialista que… de los especialistas, pues que ayudaran a los docentes […] Luego también creo que sería necesario unos recursos materiales, que en teoría los centros deberían tener, pero no siempre es así, no siempre tienen, y eso. Propuse, bueno, bueno propuse eso, unos recursos materiales, incluso se puede compartir entre centros […] Sería ideal que los docentes compartiéramos no muchas sesiones, pero compartir alguna actividad con otros grupos de diferentes edades, sobre todo centrándonos en la edad infantil, pues compartieran actividades, no sé, incluso con varios grupos a la vez"* (seminario 6).

Asimismo, reconoce otros factores propiciados por nuestro modelo de sociedad que dificultan el establecimiento de culturas escolares sustentadas en la colaboración.

> *"El modelo social que potencia el individualismo, que se refleja en todas las parcelas de la vida ciudadana y en la educación. Se nos educa como individuos aislados y autosuficientes"* (memoria).

Como vemos, la participación en el programa ha propiciado que Patricia tome conciencia sobre algunos aspectos de la realidad educativa y social que determinan la actividad pedagógica, como las condiciones de tiempo o de espacio, encontrando explicaciones multicausales acerca de su fenómeno de reflexión que implican tanto a los docentes como al sistema donde su labor se inscribe. La alumna se acerca, de esta suerte, a un enfoque crítico de la enseñanza cuando reivindica que se creen las condiciones estructurales que posibiliten a los docentes trabajar de forma colaborativa y analizar colectivamente las disyuntivas que los procesos de enseñanza plantean. Por otro lado, da cuenta del carácter situacional y variable de la realidad educativa al reflexionar sobre las diferencias entre su centro de prácticas y el colegio en el que su madre desarrolla su labor docente. La tipología de alumnado, el nivel socioeconómico de las familias, la situación geográfica del centro o las características del profesorado son variables sobre las que Patricia toma conciencia, entendiendo que darán lugar a realidades educativas idiosincrásicas que exigirán, consiguientemente, actuaciones de cariz diferente. El docente tendrá un papel medular a la hora de responder a esta realidad compleja y contar con la suficiente autonomía pedagógica para poder tomar decisiones sobre la práctica es algo que la alumna plantea como prioritario.

Con respecto a su discurso, Patricia integra argumentos provenientes de la investigación científica y establece relaciones con algunas situaciones que ha vivenciado, como ilustra el siguiente fragmento de su diario:

> *"Según Lara (2011, p. 1) se presuponen los siguientes aspectos que limitan esa colaboración dentro de un centro educativo a la que el texto hace referencia:*
> *-La falta de cultura colaborativa que subyace en nuestro sistema educativo.*
> *Año tras año, desde mi etapa escolar he percibido siempre una misma estructura en todos los centros educativos en los que he tenido el placer de asistir; un docente con su grupo de alumnos encerrados en un aula".*

Asimismo, visita y reorienta sus planteamientos iniciales y va generando explicaciones más complejas, amplias y multidimensionales. De este modo, comprobamos cómo identifica explícitamente las modificaciones generadas en sus creencias y posturas y también reconoce la incorporación de nuevas perspectivas en la comprensión de su tópico de reflexión. En tal línea, Patricia manifiesta una actitud de apertura hacia otros razonamientos que redunda en un cambio de enfoque al finalizar el programa.

Resumamos…

El último caso de análisis que presentamos nos permite reconocer, de nuevo, una progresión relevante de la participante en su proceso reflexivo.

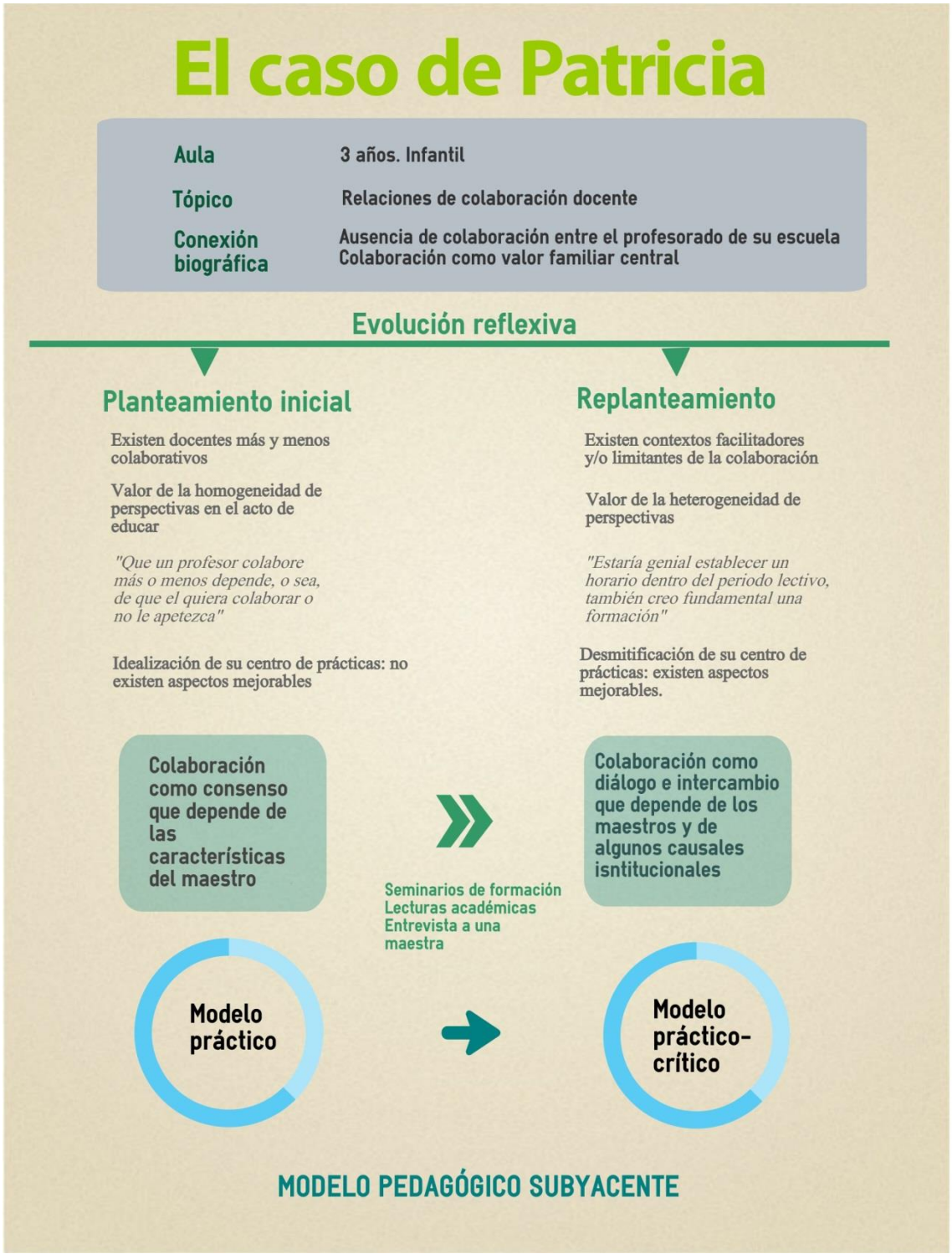
Patricia comienza la propuesta formativa con un objetivo de reflexión poco definido, que no se vincula a una situación problemática sino a un asunto amplio sobre el que le gustaría indagar: la colaboración docente. La intervención de la tutora en los primeros seminarios es fundamental para orientar la indagación hacia un propósito preciso, sugiriendo explorar la importancia de la colaboración docente en el contexto escolar, así como las variables que pueden limitar o favorecer la colaboración.

Las primeras explicaciones de Patricia respecto a estos asuntos son unidimensionales, simplificadoras y estáticas. Entiende la colaboración como un atributo personal de cada docente (existen docentes colaborativos y otros individualistas), sin conexión con otras variables contextuales de la enseñanza. Asimismo, configura una noción de colaboración como consenso y homogeneidad de perspectivas, donde los individuos deben amoldarse al funcionamiento que identifica al grupo.

Con su estudio de la literatura y la entrevista a su madre, docente en un centro concertado, la alumna empieza a ampliar estas comprensiones. Por un lado, empieza a valorar la diversidad de perspectivas frente al pensamiento único que caracteriza a su centro de prácticas. La colaboración, en tal sentido, estaría relacionada con la capacidad para escuchar activamente al otro y para intercambiar ideas desde el respeto y el compromiso con la actividad de educar. Por otro lado, identifica factores en el contexto que también van a determinar la actividad pedagógica y las posibilidades de colaboración profesional, como los tiempos, los espacios o los recursos materiales. Además, reflexiona sobre cómo la diversidad de contextos genera realidades educativas singulares que exigen profesionales reflexivos y con capacidad para tomar decisiones durante la práctica.

Observamos, en definitiva, una primera aproximación de Patricia a un asunto complejo como la colaboración docente desde explicaciones reduccionistas y que enfocan únicamente al profesor, para irse complejizando a medida que el programa avanza e integrar otras variables del contexto educativo y social que se conectan con acontecimientos dentro de un marco más amplio. Patricia deambula, de este modo, entre un paradigma práctico y uno crítico de enseñanza.

Su tono argumentativo durante la totalidad del programa se aleja de la descripción, si bien observamos un cambio relevante en el tipo de evidencias que utiliza para justificar sus afirmaciones, fundamentadas en la teoría y en la investigación.



Cuadro 18. Infografía en el caso de Patricia.

Capítulo 5.

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Con este último apartado el presente trabajo de investigación llega a su fin. Si bien ha significado una apuesta arriesgada no exenta de dificultades, el resultado final de este proyecto y el aprendizaje profesional y personal que la experiencia nos ha reportado es indiscutible.

Es el momento de echar la vista atrás y reflexionar sobre las conclusiones más relevantes que se desprenden de esta tesis doctoral. Para ello, realizaremos un ejercicio de síntesis en el que procuraremos extraer las ideas y contribuciones fundamentales que nos permitan comprender cómo ha funcionado la propuesta de practicum reflexivo desarrollada y avanzar algunos elementos para la mejora.

En primer lugar, presentaremos un conjunto de reflexiones o "conclusiones generales de la investigación" que tratarán de dar respuesta a los objetivos y preguntas que se plantearon en el capítulo metodológico, así como a otras que han ido emergiendo a lo largo de la investigación. En cualquier caso, pretenden recoger las aportaciones más significativas que ha favorecido este trabajo y los resultados más reseñables del programa desarrollado. De este modo, comenzaremos reflexionando, una última vez, sobre la necesidad de una formación reflexiva; compendiaremos, a continuación, los aspectos medulares de la propuesta de practicum reflexivo que se desprenden de los resultados de la investigación; en un tercer momento, ofreceremos algunas conclusiones generales sobre los procesos reflexivos desarrollados por las estudiantes; finalmente, trazaremos algunas líneas de futuro y nuevas preguntas que surgen a raíz del presente trabajo.

Por otro lado, mostraremos algunas conclusiones metodológicas relativas al diseño y desarrollo práctico de la investigación y señalaremos, igualmente, algunas limitaciones del trabajo que hemos realizado. Para finalizar, aportamos un conjunto de reflexiones que surgen del análisis de la credibilidad de los hallazgos de la investigación y que, en definitiva, justifican los criterios de rigor científico que son requisito indefectible de cualquier investigación en el ámbito educativo.

1. CONCLUSIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

1. 1. La necesidad de una formación de docentes reflexiva

Este trabajo de investigación surge en un contexto universitario que, de manera reciente, se ha visto inmerso en un profundo proceso de cambio hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. El aprendizaje por competencias, la modularidad curricular o la evaluación continua son algunas modificaciones que se plantean, a su vez coherentes con un nuevo paradigma formativo en la universidad: la preocupación por desarrollar aprendices autónomos, creativos y críticos en situaciones de enseñanza contextualizadas, complejas y que sitúan al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje (Fernández March, 2006).

Para el caso concreto de las Facultades de Educación, el proceso de convergencia ha constituido una oportunidad para reformar la docencia masiva y en exceso expositiva que viene siendo característica y plantear reflexiones profundas sobre algunas cuestiones cardinales que reclaman ser repensadas, como el tipo de profesional educativo que necesitamos hoy y la formación de maestros coherente con dicho perfil. Sin embargo, ya contamos con algunos estudios nacionales (Aneas et al., 2013; Imbernón y Colén, 2015; Martínez Bonafé, 2013) que apuntan que este proceso de cambio ha conllevado, en efecto, una serie de modificaciones formales, pero no una verdadera reflexión sobre las carencias de la formación actual ni el cuestionamiento de algunos elementos de la cultura universitaria que lastran, indiscutiblemente, cualquier intento de lograr una reforma más radical.

Precisamente, descubrimos estos mismos planteamientos en los discursos de nuestras estudiantes participantes sobre la formación inicial de docentes desarrollada en la Universidad de Cantabria. Tal y como lo han experimentado, el proceso de reforma ha traído consigo una serie de modificaciones superficiales, como un mayor volumen de trabajos o más tareas a desarrollarse grupalmente, que se han compaginado torpemente con metodologías docentes más tradicionales. La falta de sentido global de gran parte de estas tareas, junto con la insuficiente coherencia entre los discursos y las prácticas de los docentes universitarios que nuestras estudiantes perciben refuerzan su abierta preferencia por un practicum que es sentido como el periodo formativamente más valioso de la titulación, en detrimento de la vertiente más teórica de la enseñanza. En consecuencia, en gran parte de los discursos de las alumnas predomina una visión tecnificada de la enseñanza, donde el valor de la teoría queda circunscrito a la posibilidad de aplicación en situaciones de la práctica profesional.

Si bien los discursos que nuestras participantes mantienen sobre su formación inicial al inicio de la investigación pueden tildarse de excesivamente practicistas o, incluso, de "anti-intelectuales" (García Pérez, 2007b; Nòvoa, 2009), no ocultan otra demanda que la de conciliar los mundos de la teoría y la práctica desde la formación universitaria, reclamando

un tratamiento de los contenidos académicos en torno a casos más directamente vinculados con el contexto escolar.

En este sentido, sabemos que algunos elementos de la cultura profunda de la universidad, como la fragmentación curricular o la escasez de redes de colaboración entre la institución universitaria y la escolar (Martínez Bonafé, 2013), contribuyen a perpetuar estas concepciones técnicas e imposibilitan una reforma de fondo. De este modo, sus demandas coinciden con algunas necesidades de cambio que reivindicamos en nuestro trabajo y que están ampliamente reconocidas en la literatura, como que la formación inicial asuma un componente práctico que interaccione más estrecha y dialécticamente con el teórico (García Pérez, 2007; Nòvoa, 2009); la colaboración entre instituciones de formación y la articulación de propuestas formativas sustentadas en el trabajo compartido (Bolívar, 2006; Korthagen, 2011); la urgencia de formar a los estudiantes para contextos complejos y cambiantes o, lo que es lo mismo, formar para aprender a aprender (Korthagen et al. 2006; Marcelo, 2002; Santos Guerra, 2010); o, finalmente, una formación inicial crítica y comprometida con una sociedad más justa y democrática (Giroux, 2001; Zeichner, 1987).

Precisamente, este es el punto de partida para reconocer que los *enfoques de formación reflexiva* permiten afrontar estas necesidades formativas de manera integrada y, consiguientemente, tender puentes entre el conocimiento teórico y el práctico, estimulando al alumnado en la generación de lo que en el capítulo teórico denominamos "Pequeña Pedagogía" (Rozada 2007).

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 (1992) 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 maestros realizan en torno a su práctica como un conocimiento valioso y relevante (Zeichner, 1993). La noción de *problema* (Loughran, 2002; Perrenoud, 2004; Russell, 2012) es otro elemento que la literatura utiliza para conceptualizar este constructo, entendiendo que el proceso reflexivo tiene lugar cuando nos enfrentamos a situaciones dilemáticas que no se ajustan a nuestro modo habitual de actuar. En otras palabras, la experiencia o la acción se presentan como desencadenadoras de la reflexión. Justamente, el practicum, por su carácter de realidad y también por la posibilidad que ofrece de teorizar sobre dicha experiencia o acción, se presenta como un espacio altamente propicio para desarrollar una propuesta de formación reflexiva.

Es en estas concepciones de la práctica reflexiva y de la formación del profesorado donde enmarcamos nuestro trabajo, que se fundamenta en cuatro elementos imprescindibles para una formación de docentes reflexivos:

- 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. Explicitar y reflexionar sobre las mismas es fundamental para generar comprensiones profundas acerca de cómo afrontan su tarea docente y para suscitar cambios (Baron, 2013; Bullough, 2000; Ciuffetelli Parker, 2010; Clandinin y Connelly, 2000; Kelchtermans, 2009).

- 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 o que se han naturalizado (Brockbank y McGill, 2002; Cochran-Smith y Lyttle, 2002; Larrivee, 2000).

- La indagación deliberada y sistemática de los alumnos sobre la propia práctica como catalizador de los procesos reflexivos en el programa de practicum, entendiendo que el desarrollo profesional docente puede desarrollarse a través de la investigación (sistemática, intencional y colaborativa) continuada sobre la propia práctica (Cochran-Smith et al., 2009; Mule, 2006).

- Una formación participativa que promueve la agencia de los estudiantes: este proyecto de formación y de investigación se reconoce también en algunas propuestas del denominado movimiento de voz del alumnado (Bragg, 2007; Fielding y Bragg, 2003; Susinos, 2009).

1. 2. Los pilares de la propuesta de practicum reflexivo

Hemos descrito algunos elementos clave que fundamentan el programa. El desarrollo del mismo, con cinco estudiantes de magisterio del último curso, ha evidenciado algunas dimensiones más que se alzan como elementos nucleares de nuestra propuesta y que contribuyen a enriquecer la reflexión sobre las características imprescindibles que ha de aglutinar cualquier iniciativa de formación reflexiva. De una forma sintética nos referiremos a ellas.

1. 2. 1. Diseño de la propuesta estructurado, pero flexible

Uno de los hechos clave que revela la puesta en práctica de la propuesta es la necesidad de configurar programas de formación reflexiva capaces de equilibrar un esquema de trabajo estructurado con cierta flexibilidad que nos permita adecuarnos a las necesidades e intereses del estudiantado participante.

Como ya hemos discutido ampliamente, la reflexión es un proceso cognitivo diferente a la mera evocación que implica "una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones" (Perrenoud, 2004, p. 31). Para promocionar este análisis intencionado y sistemático sobre diferentes situaciones pedagógicas, precisamos espacios formativos estructurados con una definición concreta de fases y tareas de reflexión (Gelfuso y Dennis, 2014). Nuestras participantes han sugerido la conveniencia de orquestar

la propuesta en torno a objetivos parcelados y practicables que han contado, además, con un acompañamiento constante por parte de la tutora universitaria. La entrevista biográfico-epistémica, los Seminarios de Formación Reflexiva y el diario de reflexión se convierten, por otro lado, en soportes de este andamiaje para promocionar la reflexión.

La planificación en fases y tareas se dirige al propósito de hacer de la reflexión un proceso sistemático y operativo. Sin embargo, perseguir este objetivo no implica renunciar a una flexibilidad que permita acomodarnos a las circunstancias y necesidades formativas de los participantes y, a ellos mismos, a gestionar su propio proceso de formación.

Para nuestras participantes, ofrecer un cronograma de referencia pero abierto, con tiempos y tareas ajustables a las características de sus proyectos de indagación y de sus circunstancias, se ha tornado fundamental para el buen desarrollo del programa. Sí hemos procurado reservar un tiempo y espacio fijos para desarrollar los seminarios, pues consideramos que cierta "institucionalización" de los mismos puede contribuir a consolidar la identidad del Grupo de Reflexión Colaborativa conformado y facilitar la continuidad de los procesos reflexivos. A su vez, hemos tratado de definir una estructura de funcionamiento que se ha repetido en los diferentes seminarios, destinando unos 20 minutos para cada preocupación, de los cuales 10 se han reservado para exponer el tópico y los nuevos hallazgos desarrollados y otros 10 para que el resto de participantes y la tutora realizaran sus aportaciones. Los objetivos de cada seminario se acordaron previamente y cuando las estudiantes llegaban a cada reunión tenían claro el esquema de trabajo, lo que permitió rentabilizar el tiempo. Por otro lado, parece que el grupo de reflexión ha funcionado mejor cuando los seminarios se han desarrollado quincenal y no semanalmente. Las reuniones quincenales les permitieron disponer de más tiempo para desarrollar sus tareas individuales de indagación y recoger más reflexiones que volcar posteriormente en el grupo.

De otra parte, ha existido una libertad ilimitada para escoger las preocupaciones pedagógicas y, posteriormente, una flexibilidad también grande para elegir las actividades de indagación. De este modo, las participantes han ido decidiendo, junto con la tutora universitaria, las tareas concretas de reflexión a acometer en la siguiente fase, según la orientación que ha ido tomando cada tópico de reflexión. Normalmente, en este momento de decisión han intervenido todas las estudiantes para sugerir y orientar y, en ningún caso, las decisiones tomadas por cada una respecto a su tópico han sido inamovibles, pudiendo revisarse y reorientarse a lo largo de la propuesta de formación. En este sentido, y habiéndose manifestado algunas preocupaciones pedagógicas menos fecundas que otras a la hora de la reflexión, creemos que puede establecerse un periodo de "prueba" con una prolongación hasta el segundo seminario, en el que los alumnos puedan modificar la elección de su tópico de reflexión si lo estiman necesario.

Finalmente, el diario de trabajo se ha propuesto sin una estructura rígida que otorgaba libertad a las estudiantes para organizar sus reflexiones según sus preferencias y las necesidades que han ido emergiendo durante el proceso. Sin ser un objetivo de esta investigación, hemos comprobado que los diarios resultantes fueron de muy distinto cariz. En cualquier caso, los diferentes diarios conseguidos sugieren una variedad de estilos de

reflexión que invitan considerar una heterogeneidad también de modalidades o formatos lícitos para reflexionar.

1. 2. 2. Una propuesta que es sentida como útil y sostenible con el resto del plan formativo

Resaltamos dos motivos fundamentales que incitaron a las estudiantes a participar en la propuesta de formación:

- En primer lugar, encontramos que todas ellas quisieron evitar un portfolio que sentían como inútil para su formación y sus intereses. A su juicio, dicho trabajo, que ya realizaron en las prácticas de 2º y 3º, contiene tareas repetitivas y de un volumen excesivo que además se solapan con lo requerido en otras asignaturas, por lo que su realización es vivida como un arduo trámite para poder aprobar el practicum.
- Consecuentemente, la realización de un trabajo más libre y personal conectado con sus preocupaciones pedagógicas se convirtió en argumento suficiente para embarcarse en este proyecto formativo, novedoso para todos.

En conclusión, evidenciamos que la utilidad y la sostenibilidad de las propuestas de formación son factores que van a condicionar de manera determinante el éxito de las mismas. En nuestro caso, hemos apreciado cómo cada una de las estudiantes ha emprendido un proceso formativo que ha sentido como propio, estando en todo momento orientado por sus intereses pedagógicos y ajustado a su propia evolución formativa. Esto ha permitido a las alumnas implicarse en el proyecto y generar aprendizajes percibidos como útiles y en conexión con sus inquietudes educativas.

Por otra parte, hemos procurado en todo momento planear una iniciativa realizable, tanto en cuanto a duración como a intensidad. No ha sido poco trabajo, pero sí proporcionalmente secuenciado y pendiente del resto de tareas académicas que las alumnas tenían que acometer en ese periodo. De este modo, vemos que esta sostenibilidad o equilibrio entre las diferentes asignaturas del currículum se plantea fundamental si queremos reducir la distancia que habitualmente existe entre lo que en los planes de estudio se plantea y lo que finalmente se alcanza (Zabalza, 1989).

1. 2. 3. El clima de trabajo: una relación más horizontal y dialógica con el tutor universitario

Señalamos en el apartado teórico de la tesis que la función del tutor universitario en cuanto a supervisor y acompañante del practicum ocupa un papel central en un marco de formación reflexiva (Correa, 2015; Korthagen, Loughran, y Russell, 2006; Mena et al., 2015), y también mencionamos la importancia de reorientar las relaciones con los alumnos hacia formas más simétricas que posibiliten un diálogo y colaboración genuino. A pesar de su relevancia, probablemente se trate de uno de los elementos más descuidados a la hora de desarrollar los practicum en la titulación de maestro. Por eso, durante la implementación de la propuesta ha sido un aspecto medular al que no hemos dejado de prestar una cuidadosa

atención. La puesta en práctica del programa nos permite fortalecer las ideas con que entramos en el campo y, además, pormenorizar algunas funciones y actividades del tutor que contribuyen a la ruptura de los roles tradicionales en la búsqueda de conformar un Grupo de Reflexión Colaborativa.

De este modo, hemos constatado una función esencial del supervisor en cuanto a dinamizador y a moderador de las sesiones que se desarrollan colectivamente, donde algunas de las tareas implicadas tienen que ver con el control de los tiempos y de los turnos de intervención, la aclaración de dudas, la clarificación del esquema de trabajo y la recordación de los acuerdos pendientes. Hemos observado que, a medida que los seminarios avanzaban, las participantes desarrollaron un patrón de participación. Así, la labor de moderación y dinamización de la tutora universitaria fue mayor en las primeras reuniones, marcando los tiempos e indicando a las participantes cuándo intervenir. A medida que el programa avanzaba, las estudiantes fueron interiorizando esta estructura de trabajo y la función de la tutora universitaria en cuanto a dinamizadora se redujo considerablemente hacia los últimos seminarios. Finalmente, la intervención de cada estudiante en estas reuniones estuvo bastante equilibrada.

No obstante, la función fundamental de esta figura en un marco como el descrito tiene que ver con incitar la reflexión del estudiantado y acompañarlos en su proceso de aprendizaje. Para lograrlo, la supervisión no puede concebirse desde un esquema vertical donde el tutor es el experto. Exige, sin embargo, considerar al estudiante desde una "posición no deficitaria" del saber (Malo, 2011; citado en Correa, 2013, p. 40). Asumiendo esta condición, el supervisor puede ayudar a los alumnos a analizar y reflexionar críticamente sobre su práctica y, finalmente, a integrar los aspectos teóricos y prácticos de su formación (Correa, 2011) de las siguientes maneras: cuestionando las creencias de los estudiantes y formulando preguntas para ayudar a explicitar, comprender y profundizar sobre algunas ideas y contenidos; reiterando o enfatizando aspectos clave de sus reflexiones; recapitulando y devolviendo algunas ideas para ser repensadas (función de "espejo"); proponiendo caminos de indagación y proporcionando medios y recursos para seguir reflexionando.

Finalmente, señalamos que el practicum constituye un espacio formativo colmado de tensiones donde el estudiante habrá de enfrentarse "con sus fortalezas y con sus debilidades personales" (Zabalza, 2011, p. 36). El soporte emocional del supervisor universitario y de los estudiantes que conforman el Grupo de Reflexión Colaborativa se convierte, por ello, en un aspecto fundamental. En nuestra propuesta, un ambiente amable, cómodo y cercano que incitara la participación sin constricciones se ha configurado indispensable para apoyar la seguridad de los estudiantes y también para aprovechar el potencial formativo de la propuesta. La simetría relacional, el seguimiento y apoyo continuado por parte del supervisor y la consideración del error como motivo de aprendizaje son algunos factores que han contribuido al desarrollo de tal clima requerido.

1. 2. 4. La convergencia de diferentes estrategias complementarias para favorecer la reflexión

Una de las conclusiones fundamentales de la investigación se refiere al valor de utilizar una diversidad de estrategias y actividades de indagación para promover procesos reflexivos verdaderamente significativos. Tanto las percepciones de las participantes como el análisis que hemos realizado de sus reflexiones han puesto de manifiesto que ha sido la confluencia de las diferentes herramientas reflexivas la que ha promocionado una reflexión o aprendizaje transformativo (Mezirow, 2000), esto es, la modificación y el enriquecimiento progresivo de los marcos de referencia con que las participantes operaban respecto a su tópico de reflexión.

Seleccionar una sola preocupación pedagógica sobre la que iba a versar la totalidad del proyecto de reflexión permitió comprender y analizar de manera profunda una situación de enseñanza relevante para las estudiantes. Además, partir de sus intereses pedagógicos actuó como motivación fundamental para posibilitar su implicación durante el proceso. Podríamos pensar que circunscribir el proceso reflexivo desarrollado en el practicum a un solo tópico significó eludir la reflexión sobre otras situaciones pedagógicas también interesantes y necesarias. Sin embargo, resaltamos que las estrategias de colaboración implementadas posibilitaron un análisis sistemático y profundo no de una, sino de cinco temáticas educativas. A su vez, a lo largo de cada proceso reflexivo emergieron otros contenidos que hemos ido abordando (atención a la diversidad, condiciones del trabajo docente, culturas escolares e inercias de los centros, condicionantes socio-políticos de la enseñanza, etc.) y que han contribuido a comprender la naturaleza compleja de la educación y la infinitud de cuestiones que la impregnan. Esto nos lleva a pensar que, independientemente de cuál sea el tema central de los alumnos, hay ciertas cuestiones educativas transversales a casi cualquier contenido que deben abordarse en una propuesta de formación reflexiva. Será, en consecuencia, labor del tutor universitario favorecer la conexión entre las dichas dimensiones de la educación y cada uno de los tópicos que las alumnas se encuentran investigando.

Por su parte, hemos comprobado el valor de la entrevista biográfico-epistémica para favorecer la comprensión de que existen conexiones muy estrechas entre nuestras creencias y actuaciones pedagógicas y nuestras biografías (Bullough, 2000; Clandinin y Connelly, 2000; Kelchtermans, 2009). Independientemente de la relación concreta que las alumnas encontraron, todas ellas reconocen la virtualidad de esta estrategia para realizar un análisis introspectivo conducente a comprenderse mejor como futuras maestras. A su vez, significó un punto de partida crucial hacia la consideración de otras interpretaciones de su tópico que anteriormente no habían pensado. De ahí la importancia de cuidar el desarrollo de la entrevista y la posición que, como entrevistador, adopta el tutor universitario, pues de ello depende el buen funcionamiento de la propuesta en sus fases posteriores. En este sentido, tratamos de favorecer una atmósfera cómoda y cercana y también procuramos asegurar cierta simetría relacional, aspecto que fue clave para potenciar la estructura colaborativa que requirieron los seminarios siguientes.

Si bien todas las estrategias tienen relevancia, los Seminarios de Formación se han perfilado como la herramienta que ha impulsado de manera definitiva la propuesta de formación reflexiva. La reflexión como práctica de colaboración ha sido uno de los ejes conceptuales de la investigación y, consecuentemente, ha sido nuclear en el programa como estrategia metodológica. Sintetizamos algunos de los valores centrales que la articulación de una formación reflexiva bajo formato colaborativo ha significado para nuestras estudiantes y para el desarrollo de la propuesta:

- descubrir a los compañeros como fuente valiosa de aprendizaje
- reconocer la naturaleza colaborativa del acto pedagógico
- reinterpretar la práctica pedagógica con nuevas claves que los otros aportan
- evadirse de la propia perspectiva y tratar de comprender el problema con lentes diferentes a las habituales
- promocionar un sentimiento de utilidad o valía personal al poder guiar el aprendizaje de otros
- sentirse más animadas y autorizadas a participar y a exponer sus experiencias y sus teorías pedagógicas

Por otro lado, la indagación sistemática como estrategia de reflexión se ha mostrado altamente conveniente para favorecer el cuestionamiento de los marcos de percepción de las participantes y la integración de nuevas ópticas diferentes a la propia (Brockbank y McGill, 2002; Brookfield, 1998; Larrivee, 2000; Parsons y Stephenson, 2005). Algunas de las estrategias de indagación desplegadas han sido las siguientes: lecturas académicas, visionado de documentales, entrevistas a profesionales educativos y observaciones de situaciones de enseñanza. Si bien todas se han orientado hacia una misma meta, hemos comprobado que, en función de la naturaleza de los tópicos y de la evolución de los procesos reflexivos, algunas se han manifestado más valiosas que otras para promover cambios paradigmáticos. En el caso de las preocupaciones vinculadas con situaciones de aula, por ejemplo, la observación en la acción se ha constatado como un elemento considerablemente efectivo para generar replanteamientos de la situación e iluminar nuevos caminos hacia los que dirigir la reflexión. Para las preocupaciones más despegadas de la inmediatez del aula, la conversación o entrevista con diferentes profesionales de la educación (como una maestra o un docente universitario) resultaron determinantes en la re-focalización de su fenómeno de estudio.

Finalmente, la memoria ha confirmado su valor como estrategia de reflexión individual que permite repensar las situaciones pedagógicas (Bain et al., 1999; Loughran, 2002) en un formato que es imperecedero, a diferencia de las modalidades orales de reflexión, aspecto que posibilita revisitar las reflexiones iniciales y pensar en nuevos ajustes. Por otra parte, destacamos su valor "terapéutico" (Witherell, 1998), en el sentido de que algunas alumnas sintieron catártico el narrar en su diario algunos malos sentimientos y situaciones difíciles a las que tuvieron que hacer frente. No obstante, observamos también cierta tendencia a utilizar el diario como documento en el que plasmar o registrar las reflexiones suscitadas en los seminarios, en lugar de para seguir analizando las situaciones pedagógicas desde los nuevos replanteamientos que se han producido en los espacios colaborativos de reflexión.

De algún modo, esta observación, junto con la reclamación de alguna participante de otros formatos de reflexión diferentes de la escritura tradicionalmente concebida, nos invita a meditar sobre las limitaciones de la memoria para reflexionar por escrito, asumiendo que éste no es un formato afín a los intereses y contextos de expresión habituales del estudiantado. Todo ello incentiva nuestra reflexión sobre la pertinencia de utilizar otros espacios más familiares, flexibles y sintéticos de reflexión escrita, encontrando que las tecnologías de la comunicación brindan grandes oportunidades para este fin. Sobre ello reflexionaremos en un apartado posterior.

En cualquier caso, finalizamos recalcando la virtualidad de combinar estrategias de reflexión diversas, pero funcionando de manera coordinada, hacia un mismo objetivo: la promoción de la reflexión y el aprendizaje sobre las preocupaciones pedagógicas seleccionadas. Asimismo, acentuamos que, si bien las estrategias y fases son compartidas por todas las estudiantes, han seguido procesos singulares en función de la evolución de los tópicos de reflexión. Recordemos, por ejemplo, que el diseño inicial del programa de formación incluía una propuesta de intervención o de mejora como actividad para concluir los procesos de reflexión sobre cada preocupación pedagógica. Sin embargo, la naturaleza de algunas preocupaciones no se ajustaba a este diseño primero, lo que promovió una adaptación del esquema de trabajo y la reorganización de las actividades previstas.

1. 3. El impacto de la experiencia

En este apartado trataremos de compendiar los aprendizajes más relevantes que la iniciativa de formación ha favorecido. Nos referiremos a dos dimensiones en las que la propuesta de formación incide: por un lado, al impacto sobre las preocupaciones pedagógicas y sobre los procesos reflexivos desarrollados por las estudiantes; por otro lado, a los aprendizajes con respecto a su concepción de la formación inicial de docentes y de la práctica profesional en contextos educativos.

1. 3. 1. La heterogeneidad de preocupaciones pedagógicas

Una pregunta tan abierta como la que formulamos al iniciar la propuesta (*¿qué asunto de la práctica en tu escuela te preocupa ahora mismo? ¿Sobre qué cuestión de tus prácticas te gustaría profundizar para conocer mejor cómo abordarlo?*) obtuvo una diversidad destacable de respuestas. Han sido intereses de reflexión variados que han mirado la enseñanza desde diferentes ángulos. Así, los temas aparecen vinculados con la práctica de aula (resolución de conflictos y mejora de la expresión escrita), con la organización del centro escolar (colaboración docente) y las condiciones de trabajo de los docentes (colegios públicos/concertados) e, incluso, con el ámbito universitario y el conocimiento que en él se produce y trabaja (teoría versus práctica).

Se trata de contenidos de reflexión significativos, que verdaderamente inquietan a nuestras participantes y que han emergido de manera recurrente en diferentes momentos de su formación académica en la universidad.

Por otra parte, el modo inicial de plantear estas preocupaciones pedagógicas revela un interés fundamental por un paradigma técnico de la enseñanza y, en menor medida, por uno práctico, en contraposición con un enfoque crítico que llega a vislumbrarse tan solo en dos casos (colaboración docente y colegios públicos/concertados). Este resultado no sorprende a la luz de los hallazgos de diferentes investigaciones (Arrastia, Rawls, Brinkerhoffn y Roehrig, 2014; Cochran-Smith et al., 2009; Lambe, 2011; Mule, 2006; Rodríguez, 2005), que sugieren que las reflexiones de aquellos que se preparan para ser maestros se caracterizan por ubicarse en un nivel técnico y ser más descriptivas que aquellas que caracterizan a los docentes con experiencia, más capaces de integrar aspectos sociales y morales en sus reflexiones, que gozarán de mayor profundidad. Se explica, en consecuencia, que gran parte de nuestras participantes comiencen su participación en la propuesta con la intención de encontrar respuestas universales con las que comprender la práctica educativa y resolver los problemas que diariamente van a enfrentar.

1. 3. 2. Las vivencias escolares y familiares como conexión biográfica central

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. Los valores e ideales y el carácter también se presentan, con menor intensidad, como factores que han orientado su interpretación de la situación pedagógica.

También podemos corroborar que estos ámbitos señalados son interdependientes, interactuando entre sí para tejer un encuadre multidimensional con el que interpretar las situaciones pedagógicas.

Por otra parte, conviene tener en cuenta que no todos los estudiantes tienen porqué reconocer la relación biográfica o, si lo hacen, este reconocimiento puede producirse en diferentes momentos del programa formativo. En nuestra propuesta, Patricia (colaboración docente) no encuentra conexión entre su planteamiento de la situación pedagógica y su biografía, mientras Cristina (expresión escrita) y Laura (colegios públicos/concertados) son conscientes de dicha influencia antes de desarrollar la entrevista. María (teoría versus práctica) y Elena (resolución de conflictos), por su parte, consideran que la entrevista les permite tomar conciencia y explicitar algunas experiencias de su infancia que ignoraban pero que ahora entienden influyen, en gran medida, en su manera de mirar determinados asuntos educativos.

En cualquier caso, la relevancia de este tipo de entrevista situada al inicio del programa reflexivo reside en su capacidad para elicitar algunas creencias pedagógicas y confrontarlas con la interpretación que realizan de la situación pedagógica formulada (Baron, 2013; Kelchtermans, 2009).

1. 3. 3. La evolución de los procesos reflexivos

El análisis de los procesos reflexivos nos ha permitido identificar una evolución en los procesos de reflexión desarrollados por nuestras participantes, que a continuación abordaremos.

A pesar de la diferente naturaleza de las preocupaciones, nuestras estudiantes comenzaron su participación en la propuesta asumiendo formulaciones unidimensionales y simplificadoras de los fenómenos educativos. Elena, por ejemplo, tenía por objetivo encontrar una solución universal a los conflictos entre los alumnos. Laura consideraba la titularidad de los centros como variable fundamental para explicar el buen funcionamiento de un colegio. María, por su parte, partía del convencimiento de que los contenidos académicos de la titulación eran inútiles por su falta de aplicabilidad y su respuesta a este problema tan contundentemente formulado consistía en aumentar la formación práctica en las escuelas. El planteamiento de partida de Cristina aparecía más amplio y cauto, si bien su inclinación por la corrección lecto-escrita devolvía, en ocasiones, a una concepción técnica de la enseñanza. Finalmente, Patricia consideraba que la colaboración era un atributo personal que dependía de cada docente.

Si bien son muchos los matices que particularizan cada caso, la tendencia general al inicio del programa fue partir de aproximaciones técnicas y reduccionistas que desconsideraban muchos determinantes fundamentales (políticas, sociales, éticas…) de la enseñanza. Así, aquellos tópicos de reflexión que referían a la práctica inmediata de aula o a la relación teoría/práctica se orientaron por una preocupación instructiva que dirigía su interés a buscar estrategias y medios para lograr sus objetivos de enseñanza, relacionándose muy estrechamente con un paradigma técnico-instrumental. Por su parte, los tópicos de reflexión vinculados con el ámbito de centro evidenciaron un interés de las alumnas por asuntos complejos y propios de un paradigma crítico. Sin embargo, inicialmente fueron abordados desde explicaciones simplificadoras que tendían a ofrecer interpretaciones focalizadas en una sola dimensión de la enseñanza. Estos hallazgos son coherentes con lo que ya han evidenciado otras investigaciones en el campo (Calderhead, 1989; Lambe, 2011; Mule, 2006), que apuntan la tendencia de los estudiantes de magisterio a demandar una formación en prescripciones y técnicas que les permita abordar la práctica educativa en su absolutidad y también un interés primordial por cuestiones vinculadas con la inmediatez del aula.

Sin embargo, en lugar de configurarse como un obstáculo, comenzar explorando la dimensión más técnica de la enseñanza permitió a las alumnas asegurar algunos hábitos de funcionamiento necesarios ("el rincón de la resolución de conflictos", por ejemplo) para poder caminar hacia otros niveles de reflexión (Akbari, 2007; Atkinson, 2000), así como comprender las limitaciones de interpretar la práctica educativa únicamente desde un paradigma tecnocrático. De este modo, a medida que el programa avanzaba, pudimos reconocer cómo todos los tópicos de reflexión, excepto el de María, se fueron enriqueciendo y complejizando, a la luz de las perspectivas que el resto de participantes aportaban y también del proceso de indagación que paralelamente a los seminarios desarrollaban. En algunos casos observamos cambios paradigmáticos que resultaron en la

construcción de una nueva perspectiva de la situación (Harvey y Knight, 1996; Perrenoud, 2004). Elena, por ejemplo, redirigió su foco de reflexión a las relaciones entre el alumnado y al clima en el ámbito del centro, mientras Laura reformuló su hipótesis para incluir la calidad de los maestros y las condiciones del contexto como variables fundamentales que determinan la calidad de un proyecto educativo. En otros, como el de Cristina, cuyo encuadre de la situación era más complejo y consciente de los factores multidimensionales presentes en la enseñanza desde el inicio de la propuesta, reconocemos un enriquecimiento sustancial de su perspectiva del problema dentro de un proceso reflexivo que progresó de manera más gradual pero constante que los anteriores. El programa de practicum reflexivo sirvió, en este caso, para cristalizar algunas ideas y prácticas sobre cómo trabajar de manera alternativa a la tradicional la asignatura de Lengua.

En cualquier caso, en todos ellos aparece, al finalizar el programa, una consideración del docente como agente deliberativo en los procesos de planificación e innovación curricular, así como una comprensión del carácter incierto y complejo de la actividad de enseñar, que integra diferentes factores (internos y externos al aula) y que impide racionalizarla mediante la aplicación de reglas técnicas. A su vez, también se han hecho conscientes de la necesidad de reflexionar sobre el entorno institucional en el que se desarrollará su labor docente y de reclamar que "se creen las condiciones de tiempo y lugar que posibiliten a los profesores plantearse de forma colectiva los dilemas que todo el proceso educativo plantea" (Trillo, 1997, p. 74).

El único caso[31] que no nos permite constatar la reflexión transformativa que sí parece haberse producido en los demás es el de María, que al término del programa seguía atrincherada en sus planteamientos iniciales. Conviene recordar que también fue la única participante que no realizó las tareas de indagación recomendadas ni su diario fue elaborado de manera sistemática. Consideramos que este desinterés puede explicar las diferencias con respecto a la progresión reflexiva del resto de participantes y tendremos que tener en cuenta, en futuras puestas en práctica, que no todos los estudiantes van a implicarse y a esforzarse en la misma medida, al igual que ocurre con otras asignaturas de la titulación. Asimismo, el tipo de tópico seleccionado, de carácter más abstracto y alejado de la práctica de aula, puede ser otro posible factor que ha dificultado la indagación. Recordemos, además, que fue precisamente esta participante quien sugirió cierto descontento con la preocupación pedagógica escogida al finalizar la propuesta y dicha insatisfacción probablemente afectó a su nivel de implicación. Finalmente, Davis (2006) apremia a tener en cuenta que las reflexiones orales o escritas no tienen por qué reflejar con fidelidad los procesos reales de pensamiento.

En definitiva, podemos afirmar que, en su mayoría, los tópicos de reflexión han evolucionado hacia planteamientos más complejos y críticos con el suceder del programa. Del mismo modo, reconocemos la argumentación en sus reflexiones ha tendido hacia

[31] Podemos considerar que el caso de María constituye lo que en investigación cualitativa se conoce como un "caso negativo" (Flick, 2012; Ballesteros, 2014), es decir, una situación o acontecimiento que parece contradecir los principales hallazgos o conclusiones de la investigación. En lugar de cuestionar la sistematicidad de la investigación, explicitar los casos negativos aporta mayor rigor y acrece la credibilidad del estudio: "la humildad es mejor que la certeza para ampliar la credibilidad. Profundidad y apertura con las complejidades y los dilemas que encierran los casos negativos es, al mismo tiempo, honesto intelectualmente y estratégico políticamente" (Patton, 2001, p. 555).

niveles más profundos, analíticos y fundamentados. No queremos decir, con esto, que nuestras participantes hayan tocado techo con sus procesos reflexivos, ni que la profundidad de las reflexiones de cada una de ellas sea la misma. Pero sí apreciamos reestructuraciones profundas de los problemas formulados que permiten constatar el desarrollo de reflexiones conscientes y sistemáticas sobre la práctica, lo que permite corroborar, en definitiva, la pertinencia del programa.

1. 3. 4. La colaboración como forma de aprendizaje

La necesidad de formarse y de trabajar desde marcos colaborativos es uno de los aprendizajes más relevantes que ha proporcionado la experiencia. Tras su participación en la iniciativa, las alumnas reconocen la urgencia de plantear contextos formativos que permitan intercambiar perspectivas y analizar de manera conjunta diferentes situaciones educativas, entendiendo que la labor de maestro debe orientarse también desde un trabajo y reflexión compartida que permita a la escuela crecer y mejorar (Santos Guerra, 2010). En tal línea, las alumnas han aprendido a escuchar a sus compañeras, permanecer abiertas a otras perspectivas, compartir sus experiencias y sus puntos de vista, analizar y resolver conjuntamente algunas situaciones educativas y, en definitiva, a formarse colaborativamente. Consecuentemente, se han distanciado de la visión del docente aislado en su aula para concebir a un maestro que actúa y reflexiona de manera colaborativa con otros docentes, asumiendo esta colaboración como pieza estratégica del cambio en educación (Brockbank y McGill, 2002; Larrivee, 2000).

1. 3. 5. La reflexión sobre la práctica como oportunidad de mejora profesional

Las conclusiones sobre el impacto de la propuesta formativa llegan a su fin con el concepto de reflexión. A medida que ha avanzado el programa, las participantes han ido comprendiendo la importancia de tomar conciencia sobre las creencias y asunciones que subyacen a sus concepciones sobre la educación y a sus prácticas en los centros, a preguntarse de manera sistemática por las acciones que llevan a cabo y también a analizar las consecuencias de dichas actuaciones. En definitiva, de una utilización vaga que realizaban al principio de la propuesta, han finalizado interiorizando la comprensión deweyana de reflexión como "el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende" (Dewey, 1989, p. 25) y han descubierto la importancia de la reflexión así entendida como motor del desarrollo profesional.

1. 4. Algunas líneas de futuro de la propuesta de practicum reflexivo

Las conclusiones hasta ahora bosquejadas en este informe aportan información relevante para la reflexión y para la toma de decisiones respecto a la implementación de futuras experiencias de practicum reflexivos. Finalizamos este apartado presentando algunas líneas de trabajo derivadas de los hallazgos de esta investigación.

1. 4. 1. La participación de los tutores de prácticas en la propuesta

En este trabajo ha sido grande la insistencia en promocionar vínculos de colaboración entre la universidad y la escuela, ambas con una responsabilidad compartida a la hora de formar al futuro docente (Korthagen, 2011; Montero, 2002). Sin embargo, debido a cuestiones estructurales no hemos podido implicar en el programa de formación a los tutores de escuela. Asumimos autocrítica por no haber formalizado tiempos y espacios para alentar esta participación y consideramos que futuras investigaciones deben plantearse cómo involucrar a los tutores de escuela en un practicum reflexivo de las características presentadas: cómo colaborar en un plano de igualdad, cuáles serán sus funciones concretas, cómo pueden participar en algún Seminario de Reflexión Colaborativa, etc. son algunas cuestiones sobre las que habrá que reflexionar.

1. 4. 2. La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación

El uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación para promover la reflexión dialógica entre el estudiantado de practicum es un línea de investigación emergente de la que ya hemos citado numerosos estudios. Si bien tomamos en cuenta las nuevas tendencias en nuestra investigación, desconsideramos su utilización en esta propuesta de practicum por varios motivos:

- En primer lugar, porque quisimos preservar un espacio íntimo de reflexión al que el resto de participantes no tuviera acceso, como en este caso fue el diario de prácticas.

- Además, nos ha interesado redefinir el uso de unas herramientas que aparecen tradicionalmente en los practicum de magisterio (practicum, seminarios…) con un propósito reflexivo, tratando de resolver una serie de carencias que actualmente acusa la formación práctica de esta titulación. En tal línea, consideramos prioritario consolidar el practicum actual en una forma más reflexiva, antes de introducir instrumentos de más alto grado de sofisticación.

- Finalmente, dichas estrategias son de uso sencillo y pueden extrapolarse fácilmente a contextos escolares donde va a desarrollarse su futura labor docente.

Aunque en nuestra investigación no hemos hecho uso de las mismas por las razones mencionadas, entendemos que las TIC brindan grandes oportunidades para favorecer la reflexión dialógica en contextos que actualmente resultan altamente afines al alumnado, como son los entornos digitales. Por ello, creemos que en un futuro debe plantearse un diseño de la propuesta que integre el uso de las TIC (blogs, foros, grupos de Facebook, etc.) en alguna modalidad de reflexión colaborativa.

1. 4. 3. La necesidad de una coherencia mayor entre el practicum y el plan general de la titulación

Finalmente, incidimos en una última línea de investigación que, a nuestro juicio, toma un carácter prioritario a la hora de repensar la formación inicial de docentes. Nos referimos a la necesidad de pensar en planes formativos más internamente consistentes, donde el practicum y la formación académica abracen las mismas metas (Zabalza, 2013; Zeichner, 2010). Si hablamos de formación reflexiva, necesitamos un marco formativo más intenso y coherente para poder provocar un impacto que se sostenga en el tiempo (Zeichner, 1987). Una buena manera de comenzar, en el caso que nos ocupa, podría ir en línea de integrar el Trabajo de Fin de Grado en la propuesta de practicum, en lugar de plantearlos como trabajos independientes, si bien somos conscientes de las limitaciones impuestas por la enorme burocratización introducida en nuestro país para las modificaciones de los planes de estudio, que desincentivan a los equipos directivos a emprender cambios y mejoras de relativo calado.

Para finalizar, sintetizamos en el siguiente cuadro los diferentes elementos para la mejora que hemos ido despuntando en cada apartado de análisis.

Elementos para la mejora
– Periodo de "prueba" en la elección del tópico: los alumnos tienen la oportunidad de modificar su elección hasta el segundo seminario. – Consideración de formatos más familiares, flexibles y sintéticos de reflexión escrita: inclusión de las tecnologías de la comunicación. – Integración de las TIC (foros, blogs, grupos de Facebook…) para favorecer la reflexión dialógica. – Implicación de los tutores de escuela en el practicum reflexivo. – Coherencia entre el practicum reflexivo y el resto del plan formativo de la titulación: integración del TFG en la propuesta de practicum.

Cuadro 19. Resumen de los principales elementos para la mejora de la propuesta.

2. CONCLUSIONES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN. ALCANCE Y LIMITACIONES

Vamos a finalizar este trabajo reflexionando sobre el posible alcance y limitaciones de la investigación desde un punto de vista metodológico. De manera más concreta, ofreceremos un conjunto de reflexiones sobre el cumplimiento de algunos criterios de calidad científica que avalan a los estudios cualitativos. Para finalizar, reflexionaremos sobre algunos aspectos del trabajo de investigación que debieran mejorarse de cara a futuras investigaciones en líneas similares.

2. 1. Credibilidad de la investigación

Investigar desde un paradigma cualitativo significa asumir la incertidumbre que supone interaccionar con contextos naturales que escapan al control del investigador. Estas condiciones nos han empujado a ser prudentes y a considerar, durante el conjunto de la investigación, algunos criterios que garantizan que los resultados obtenidos reflejan una imagen clara y representativa de la realidad estudiada (Pedraz, Zarco, Ramasco y Palmar, 2014; Ruiz, 2003); de si, en definitiva, los resultados de un estudio son verdaderos para los participantes y permiten avalar la confianza en nuestros hallazgos. En nuestro estudio, hemos tratado de asegurar esta credibilidad mediante las siguientes cautelas y procedimientos metodológicos (Guba, 1985):

- *Trabajo prolongado en el mismo lugar*. La duración del trabajo de campo se ha dilatado un curso completo. Desde la primera reunión, en diciembre, hasta la evaluación del practicum, en junio, el contacto de la investigadora con las participantes ha sido continuo. El proyecto de formación se ha desarrollado en un contexto natural, es decir, en el lugar donde los estudiantes reciben su formación académica y en el modo en que normalmente desarrollan sus reuniones de practicum con el tutor universitario. No obstante, reiteramos también que el Grupo de Reflexión Colaborativa se ha conformado a partir de este programa y, por tanto, también su cultura de funcionamiento. Así, la presencia de la investigadora, que también ha asumido el papel de tutora universitaria, se ha vivido como algo natural desde el inicio. En tal sentido, nuestra preocupación en el campo no ha sido tanto que dicha presencia conllevara alguna distorsión, sino encontrar un equilibrio adecuado entre la perspectiva del outsider, mantenida desde nuestro rol investigador, y la del insider, que hemos ostentado como tutores universitarios.

- *Observación persistente.* El papel de la investigadora como tutora universitaria aseguró, desde el comienzo de la propuesta, un acceso continuado a las dinámicas de trabajo desarrolladas. A través de observaciones participantes de los seminarios y de un análisis riguroso de los documentos que las estudiantes elaboraron (diarios), pudimos comprender y analizar el funcionamiento del practicum con nuestro grupo, así como las prácticas reflexivas que se estaban desarrollando.

- *Triangulación.* La triangulación también ha sido una técnica que nos ha permitido contrastar los datos e interpretaciones desde diferentes ángulos (Albert, 2009) y asegurar la credibilidad del estudio. Para ello, hemos utilizado fuentes de datos distintas (diferentes participantes del grupo de trabajo), diversos métodos de recogida de información (entrevistas, observaciones, documentos…) y, finalmente, diferentes estrategias para codificar y analizar esos datos (análisis temático y cronológico).

  Si bien, actualmente, el procedimiento de triangulación está muy asumido metodológica y conceptualmente en investigación cualitativa, también queremos hacer explícito un posicionamiento que venimos defendiendo a lo largo de la investigación: la imposibilidad de representar la realidad de una manera objetiva (Ballesteros, 2014) o de conseguir una única verdad consistente sobre el fenómeno estudiado. Esto nos lleva a considerar también otra aproximación epistemológica, no tan arraigada, y a rescatar el concepto acuñado por Richardson y Pierre (2005) en su texto *Writing as a method of inquiry:* la "cristalización", que refiere a los diferentes ángulos de aproximación (diferentes fuentes, diferentes tipos de análisis, etc.) con que podemos acercarnos al mismo acontecimiento de estudio. En lugar de conformarse como una limitación, las distintas verdades y perspectivas que hemos obtenido en nuestro estudio aportan un conocimiento valioso que ha permitido comprender la realidad abordada en toda su complejidad, asumiendo que, más que una interpretación "verdadera" del fenómeno, existen varias miradas posibles que pueden complementarse.

- *Comprobaciones con los participantes.* Como señala Guba (1985), este proceso de comprobación es la acción "más importante que los investigadores pueden realizar, porque va al corazón del criterio mismo de credibilidad" (p. 159). En este sentido, hemos tratado de gestar una relación de diálogo entre las participantes y la investigadora desde el inicio de la investigación, consultando el proceso de investigación y de formación de manera constante. Asimismo, las entrevistas transcritas y los audios de los seminarios se pusieron a disposición de las participantes, en aras de que revisaran y autorizaran el uso de los datos obtenidos. Finalmente, en cada seminario hemos tratado de realizar recapitulaciones de los procesos reflexivos seguidos para comprobar, junto con las participantes, la adecuación de nuestras interpretaciones.

2. 2. Limitaciones del trabajo de investigación

Finalizaremos esta tesis realizando una última mirada crítica a la investigación desarrollada. Con ello, no tratamos de cuestionar los hallazgos de la investigación, sino asumir que algunas cuestiones plantean nuevas dudas e interrogantes para seguir investigando.

Así, comenzaremos destacando la envergadura de un trabajo que se ha propuesto diseñar, implementar y evaluar una propuesta de formación práctica. Podríamos calificarlo, incluso, de pretencioso para ser abordado únicamente por una investigadora en el marco de una tesis doctoral. Precisamente, este marco ha impuesto una estructura temporal fruto de la cual la investigación adolece de algunas limitaciones que habrían de considerarse si se quiere continuar en este ámbito de trabajo.

Entre otras cosas, ha significado dedicar únicamente un año académico al trabajo de campo y, en consecuencia, el trabajo con un único caso de estudio. Con esto no queremos decir que elegir un solo caso sea inadecuado, pues ha permitido estudiar de manera exhaustiva la experiencia e implicar activamente a los participantes en el proceso de investigación. Pero sí consideramos recomendable desarrollar la propuesta durante al menos un curso académico más con otro grupo de estudiantes, en aras de constatar las potencialidades que hemos descubierto y, especialmente, de refinar el programa respecto a aquellos obstáculos que se han hallado. Nuestros hallazgos se convierten, así, en un punto de partida ineludible para seguir mejorando y poder consolidar el desarrollo de esta experiencia de practicum en cursos académicos futuros.

Por otro lado, nuestra pretensión ha sido diseñar una propuesta de formación práctica reflexiva que fuera factible y sostenible según las características del practicum educativo en el contexto universitario español. No obstante, en nuestro caso se ha implementado en el marco institucional de la Universidad de Cantabria. Si bien no vamos a referirnos de nuevo a la falta de intención de generalizar la información, consideramos que este hecho convierte a nuestros resultados en más transferibles para el contexto formativo de magisterio de la citada universidad. En cualquier caso, nuestro estudio se dirige a dar pautas (Hernández, Fernández y Baptista, 2007) o a iluminar una forma reflexiva de practicum que puede fácilmente extrapolarse a otros escenarios formativos con la adaptación conveniente.

Asimismo, habría sido deseable que en el diseño de este programa de formación hubieran participado, de algún modo, los profesionales universitarios que en la Universidad de Cantabria coordinan el desarrollo practicum. Por un lado, sus reflexiones y experiencias habrían enriquecido la construcción de la propuesta. Por otro lado, implicarles en el diseño habría facilitado la institucionalización que pretendemos de este practicum en años próximos.

Para concluir, señalaremos una última consideración que, más que limitación, es prospectiva de futuro. No quisiéramos que este trabajo se quedara en una experiencia aislada relegada al contexto formativo de la Universidad de Cantabria. Por eso, una de las preocupaciones que albergamos ahora que la investigación concluye es cómo difundir esta experiencia de formación reflexiva al mayor número de contextos universitarios posibles. De nuevo, las TIC se presentan como una opción de gran valor a la hora de proporcionar espacios de encuentro entre profesionales del sector que permiten difundir propuestas y materiales sin limitaciones espacio-temporales. Por eso, a pesar de que la tesis doctoral termina con estas líneas, solo es el principio de un proyecto que se plantea a más largo plazo y donde la labor de difusión aparece como objetivo prioritario de futuro.

Finalizo expresando mi deseo de que este trabajo haya sido y sea una aportación relevante al espacio más poderoso que tenemos para la construcción de nuestros maestros: su formación inicial.

CONCLUSIONS OF THE RESEARCH

This final section concludes our research project. Despite having to take risks and deal with a number of difficulties, the end result and the professional and personal learning we have gained from the experience is indisputable.

It is important to look back and reflect on the most relevant conclusions which can be drawn from this doctoral thesis. To this end, we will conduct an exercise of synthesis in which we will attempt to extract the fundamental ideas and contributions which allow us to understand how the reflective practicum proposal developed in this research has worked and to suggest some aspects for improvement.

Firstly, we will present a set of reflections or "general conclusions of the research" which will try to respond to the objectives and questions which were raised in the methodological chapter, as well as others which have emerged during the research. They attempt to bring together the most significant contributions which have inspired this project and the most notable results of the programme developed.

Thus, we will begin by reflecting, one last time, on the need for a reflective training process; we will summarize the core aspects of the reflective practicum proposal which have emerged from the results of the research; we will make some general conclusions on the reflective processes developed by students; finally, we will outline some future lines of research and new questions which have arisen from this research.

Furthermore, we will present some methodological conclusions concerning the design and the practical development of the research and point out some limitations of the work carried out. Finally, we will provide a set of reflections that have arisen from the analysis of the credibility of the research findings and which, ultimately, justify the scientific criteria which are an essential requirement for any research project in education.

1. GENERAL CONCLUSIONS OF THE RESEARCH

1. 1. The need for reflective teacher training

This research project has arisen within a university context which has recently been immersed in a profound process of change towards the European Higher Education Area. Learning through skills, curriculum modularity or continuous assessment are some changes that have emerged, consistent with a new educational paradigm at the university: the concern for developing autonomous, creative and critical trainees in complex contextualised teaching situations which position the students as protagonists in their own learning (Fernández March, 2006).

In the case of the Education Faculties, the process of convergence has provided an opportunity to reform the excessively massive and transmissive teaching model that we have and raise profound questions with regard to core issues which need to be reconsidered, such as the type of teachers we need today and the teacher training consistent with this profile. However, we already have some national studies (Aneas et al., 2013; Imbernón y Colén, 2015; Martínez Bonafé, 2013) which show that while this process of change has led to a series of formal changes, it has not resulted in a genuine reflection on the shortcomings of current training methods or the questioning of certain aspects of university culture that undoubtedly hinder any attempt to achieve a more radical reform.

Indeed, these same questions on initial teacher training developed at the University of Cantabria can be found in the discourses of our participant students. In their experience, the process of reform has involved a series of superficial modifications, such as an increase in the number of projects or assignments to be developed in groups, which have been clumsily combined with more traditional teaching methods. The lack of an overall meaning in most of these tasks, coupled with an insufficient coherence between the discourses and practices of university teachers perceived by our students reinforces their clear preference for a practicum which is regarded as the most valuable training period in their teaching degree, to the detriment of the more theoretical aspect of teaching. Consequently, a large amount of the students' discourse is dominated by a technified vision of teaching, where the value of theory is confined to the possibility of applying it in professional situations.

While the discourses that our participants have on their initial training at the start of the research project tend to excessively favour a practical approach or even be regarded as "anti-intellectual" (García Pérez, 2007b; Nòvoa, 2009), they do not hide another demand, that of reconciling the two worlds of theory and practice in their university education, requiring a treatment of the academic content where theory is linked to school contexts..

Thus, we know that some aspects of the underlying culture of the university, like the curricular fragmentation or the lack of collaborative networks between the university institution and schools (Martínez Bonafé, 2013), help perpetuate these technical conceptions and make major reforms impossible. In this regard, students' demands

coincide with some necessary changes that we ask for in our work and which are widely recognised by the literature relating to this subject, such as the need for initial training to include a practical component which interacts more closely and dialectically with the theoretical one (García Pérez, 2007; Nòvoa, 2009); collaboration between training institutions and the development of training proposals supported in shared work (Bolívar, 2006; Korthagen, 2011); the urgent need to train students to deal with complex or changing contexts or teach them to learn how to learn (Korthagen et al. 2006; Marcelo, 2002; Santos Guerra, 2010); or finally, initial critical training committed to a more just and democratic society (Giroux, 2001; Zeichner, 1987).

On this basis, it can be seen that *reflective training approaches* allow these training needs to be addressed in an integral way and consequently enable bridges to be built between theoretical and practical knowledge, encouraging the student in the generation of what we call in the theoretical chapter "Little Pedagogy" (Rozada 2007).

Within this reflective context, the proposal for teaching practice, which is the subject of this research, is inspired by what some leaders in the field call the *reflective practice movement*. It is difficult to define given the many different interpretations of this idea since Schön (1992) developed the concept of *reflective practitioner*. Generally speaking we can say that those who support this concept share a view of the teacher as an active agent and recognise the learning from experience and the reflections that teachers make with regard to their practice as valuable and relevant knowledge (Zeichner, 1993). The notion of problem (Loughran, 2002; Perrenoud, 2004; Russell, 2012) is another element that the literature uses to conceptualise this idea, taking into account that the reflective process takes place when we are faced with dilemmas which do not adapt to our usual way of acting. In other words, the experience or action is presented as a trigger for reflection. Specifically, the practicum, due to its real nature and also the possibility it offers for theorising on the experience or action in question, is presented as a highly suitable space for developing a reflective training proposal.

Our work, which falls within the framework of these conceptions of reflective practice and teacher training, is based on four core elements for training reflective teachers:

- The development of the practicum needs to provide a space for reflecting on future teachers' educational background, given that this generates powerful, implicit beliefs about teaching, learning and the status of a teacher and student. Explaining and reflecting on these issues is fundamental for generating in-depth understanding about how to approach their teaching and bring about changes (Baron, 2013; Bullough, 2000; Ciuffetelli Parker, 2010; Clandinin y Connelly, 2000; Kelchtermans, 2009).

- Reflection as a collaborative practice within the practicum enables understanding situations from other perspectives different to our own and questioning assumptions about the practice which we take for granted or which have been naturalised (Brockbank y McGill, 2002; Cochran-Smith y Lyttle, 2002; Larrivee, 2000).

- Deliberation and systematic inquiry by students into their own practice acts as a catalyst for reflective processes in the programme of practicum, given that the professional development of teachers can take place through continued research (systematic, intentional and collaborative) into their own practice (Cochran-Smith et al., 2009; Mule, 2006).

- Participative training which promotes the agency of the students: this training and research project has also been recognised in some proposals from the student voice movement (Bragg, 2007; Fielding y Bragg, 2003; Susinos, 2009).

1. 2. The basis of the reflective practicum proposal

We have described some key elements that form the basis of the programme. Its development, with five student teachers in their final year, has demonstrated other aspects which can be regarded as fundamental elements of our proposal and which contribute to enriching reflection on essential characteristics which need to be included in any reflective training initiative. A summary of these appears below:

1. 2. 1. Design of the proposal which is structured, but also flexible

One of the core aspects that the implementation of the proposal demonstrates is the need to develop reflective training programmes capable of balancing a structured work programme with a certain amount of flexibility which allows us to adapt to the needs and interests of the participating student.

As we have already discussed in detail, reflection is a cognitive process different to a mere evocation, which implies "a review, an analysis or a process relating to rules, theories or other actions" (Perrenoud, 2004, p. 31). In order to promote this deliberate and systematic analysis on different pedagogical situations, structured training spaces with a specific definition of phases and reflection tasks are required (Gelfuso y Dennis, 2014). Our participants have suggested the desirability of organising the proposal around closed, practical objectives which have also received constant support from the university tutor. The epistemic-biographical interview, the Reflective Training Seminars and the diary of reflection become, on the other hand, structural supports for promoting reflection.

Planning in phases and tasks addresses the aim of making reflection a systematic and operational process. However, pursuing this goal does not mean giving up the flexibility that allows us to adapt to the circumstances and training needs of the participants or the opportunity for participants to manage their own training process themselves.

For our participants, offering an open schedule, with times and tasks that can be adapted to the characteristics of their inquiry projects and their circumstances, has become essential for the proper development of the programme. While we have tried to reserve set times

and spaces for developing the seminars, we consider that a certain "institutionalisation" of these could help strengthen the identity of the Collaborative Reflection Group and facilitate the continuity of reflective processes. We have also tried to define a working structure which has been repeated in the different seminars, giving around 20 minutes to each pedagogical concern, out of which 10 have been allocated to explaining the topic and new findings and another 10 minutes have been allocated to the rest of the participants and the tutor for their contributions. The objectives of each seminar were previously agreed and when the students arrived at each meeting they had a clear picture of the work scheme which meant that they were able to make the best use of the time available. On the other hand, it appears that the group of reflection worked better when the seminars took place every fortnight rather than on a weekly basis. Fortnightly meetings allowed them more time to develop their individual inquiry tasks and to gather more reflections to subsequently bring to the group.

The students were given unlimited freedom to select their pedagogical concerns and later on, they had a lot of flexibility in their choice of the inquiry activities. Thus, participants decided, together with with their university tutor, the specific reflection tasks to be undertaken in the following phase, according to the direction that each topic of reflection was taking. Normally, at this decisive point in time, all students have intervened to make suggestions and guide the process and in none of the cases have any of the decisions taken by each participant with regard to their topic been irreversible, given that the possibility of reviewing or refocusing was available throughout the training proposal. In this regard, and having demonstrated some pedagogical concerns which turned out to be less fruitful than others when reflecting, we believe that a "trial" period could be established with an extension until the second seminar during which time students would have the opportunity to modify their choice of topic for reflection if they considered it necessary.

Lastly, the teacher diary was proposed without any rigid structure which meant that the students were free to organise their reflections according to their preferences and needs that had emerged during the process. Although keeping a written record was not an objective of this research, we found that each of the resulting diaries were very different from each other. The diaries obtained demonstrated a variety of styles of reflection, something which suggests we should consider the heterogeneity of legitimate processes or formats for reflection.

1. 2. 2. A proposal which is perceived as useful and sustainable in relation to the study programme

Two fundamental reasons prompting students to participate in the training proposal are highlighted below:

- Firstly, we found that all of them wanted to avoid a portfolio which they felt would be useless for their training and interests. In their opinion, this work, which they had already carried out in their first and second practicum, contained repetitive and and tedious tasks that overlapped with what was required in other subjects. For this reason its creation was regarded as an arduous formality for passing the practicum.

- Consequently, undertaking a a freer and more personal task connected with their pedagogical concerns became a sufficient reason for embarking on this training project, which meant a new experience for all involved.

In conclusion, we have shown that the usefulness and sustainability of the training proposals are factors which decisively affect their success. In this instance, we can see how each of the students has undertaken a learning process which they felt to be their own, guided at all times by their pedagogical interests and adapted to their own educational development. This enabled students to become involved in the project and generate learning perceived to be useful and connected to their educational concerns.

Moreover, we have tried to design a workable initiative, both with regard to its duration and also its intensity. Although this has been challenging, it was appropriately organised in accordance with the rest of the academic work that the students had to complete during this period. Thus, we can see that this sustainability or balance between different subjects in the curriculum is critical if we want to reduce the distance that normally exists between the levels of work proposed in the study plans and what is finally achieved (Zabalza, 1989).

1. 2. 3. The working environment: a more horizontal and dialogic relationship with the university tutor

We noted in the theoretical section of the thesis that the role of the university tutor as a supervisor and companion in the practicum occupies a central position within a framework of reflective training (Correa, 2015; Korthagen, Loughran, y Russell, 2006; Mena et al., 2015). We also mentioned the importance of redirecting relations with students towards more symmetric models that facilitate dialogue and genuine collaboration. Despite its relevance, it is probably one of the most neglected elements when developing practicum in teaching degrees. Therefore, it has been a core aspect to which we have paid continuous and careful attention during the implementation of the proposal. The implementation of the programme has allowed us to strengthen the ideas we had when entering the field and also to look more closely at some of the functions and activities carried out by the tutor which contribute to breaking down traditional roles in our attempt to form a Group of Collaborative Reflection.

Thus, we established that an essential role of the supervisor is one of facilitator and moderator in the sessions that are developed collectively, where controlling time, and taking turns, clarifying doubts, clarifying work schemes and keeping a record of pending work are important aspects in some of the tasks involved. We observed that as the seminars progressed the participants developed a pattern of participation. Thus, the work of moderator and facilitator carried out by the university tutor was greater in the first meetings, organising time and indicating to participants when to intervene. As the programme progressed, the students internalised this way of working and the role of the university tutor as facilitator became less significant during the last few seminars. Finally, the intervention of each student in these meetings was fairly balanced.

Nevertheless, the fundamental role of the supervisor in the framework described above is related to encouraging reflection by students and accompanying them in their learning process. To this end, supervision cannot take place within a vertical context, that is, one in which the tutor is an expert. On the contrary, it requires considering the student from a "position not deficient in knowledge" (Malo, 2011; citado en Correa, 2013, p. 40). Within this context, the supervisor can help students analyse and reflect critically on their practice, in addition to helping them integrate theoretical and practical aspects of their training (Correa, 2011) in the following ways: challenging the beliefs of students and formulating questions to help explain, understand and look deeper into some ideas and contents; reiterating or emphasising key aspects relating to their reflections; summarizing and returning some ideas to be reconsidered ("mirror" function); proposing ways of inquiry and providing means and resources for continuous reflection.

Finally, it should be noted that the practicum is a learning space full of tensions where students will have to face "their personal strengths and weaknesses" (Zabalza, 2011, p. 36). Therefore, the emotional support provided by the university supervisor and from the students who form the Group of Collaborative Reflection becomes a fundamental aspect. In our proposal, a friendly, comfortable and close environment which encourages participation without constraints has been vital for supporting students and also for taking full advantage of the educational potential of the proposal. The relational symmetry, the monitoring and ongoing support given by the supervisor and the consideration of error as a motive for learning are just some factors which have contributed to the development of such a climate.

1. 2. 4. The convergence of different strategies for encouraging reflection

One of the key findings of this research refers to the value of using a diversity of inquiry strategies and activities for promoting genuinely significant reflective processes. Both the perceptions of the participants together with the analysis we have carried out on their reflections have demonstrated that it has been a convergence of different reflective tools which has encouraged reflection and transformative learning (Mezirow, 2000), that is, the modification or progressive enrichment of frameworks of reference within which participants operated with respect to their topic of reflection.

Selecting only one pedagogical concern on which to base their project of reflection enabled a process of understanding and in-depth analysis of a teaching situation relevant to the students. Moreover, basing this on their pedagogical interests served as an essential motivating factor which facilitated their involvement during the process. It could be said that restricting the reflective process developed in the practicum to a single topic meant avoiding reflection on other pedagogical situations which were also interesting and relevant. However, it is important to highlight that the strategies of collaboration implemented enabled a systematic and thorough analysis not just of one but five educational topics. In addition, during each reflective process other contents which we have been addressing emerged (attention to diversity, teaching conditions, school culture and inaction by schools, social-political factors in teaching etc.) which have also contributed to understanding the complex nature of education and the infinitude of issues

which pervade it. This leads us to think that, independently of what the main focus of the students is, there are certain transversal issues in almost any content which must be addressed in a reflective training proposal. Therefore, it is the work of the university tutor to identify the link between these dimensions of education and each of the topics researched by their students.

We have seen the value of the biographical-epistemic interview in promoting the understanding that there are very close links between our beliefs and pedagogical actions and our biographies (Bullough, 2000; Clandinin y Connelly, 2000; Kelchtermans, 2009). Regardless of the particular relation that students found, all of them recognise the potential of this strategy as being conducive to an introspective analysis aimed at understanding themselves better as future teachers. Furthermore, it acts as a crucial step in encouraging them to consider other interpretations of their topic which they had not thought about before. Hence the importance of developing the interview carefully and paying attention to the position that the university tutor adopts as an interviewer, given that the proper functioning of the proposal in its later phases depends on this. Therefore, we aim to create a friendly, comfortable and close atmosphere and try to ensure a certain symmetrical relationship, an aspect which is essential for the collaborative structure that the following seminars required.

While all the strategies are relevant, the Training Seminars have emerged as the tool that has definitely driven the development of the proposal for reflective training. Reflection as collaborative practice has been one of the core concepts of this research and, consequently, has been fundamental in the programme as a methodological strategy. We will now summarize some of the core values that the articulation of a reflective training process, within a collaborative context, have meant for our students and for the development of the proposal:

- Discovering peers as valuable sources of learning
- Recognising the collaborative nature of teaching
- Reinterpreting pedagogic practice with new insights that others bring to the process
- Avoiding one's own individual perspective and trying to understand the problem from other points of view different to the usual ones
- Encouraging a feeling of usefulness or self-worth through being able to guide the learning of others
- Feeling more motivated and entitled to participate and present their experiences and pedagogical theories

Furthermore, systematic inquiry as a strategy for reflection has shown itself to be highly suitable for encouraging the participants to question their frameworks of perception and

the integration of new perspectives different to their own (Brockbank y McGill, 2002; Brookfield, 1998; Larrivee, 2000; Parsons y Stephenson, 2005). The following were some of the investigation strategies used: academic literature, viewing documentaries, interviewing education professionals and observing teaching situations. While all of them are aimed at achieving the same goal, we have found that, depending on the nature of the topic and the evolution of the reflective processes, some have been more valuable than others for promoting paradigmatic changes. With regard to concerns linked to classroom situations, observation in action, for example, has been recognised as a considerably effective way of generating a new thinking about a situation and highlighting new directions for reflection. For concerns detached from immediate classroom scenarios the conversation or interview with different education professionals (such as a teacher or university lecturer) proved decisive in refocusing their study phenomena.

Finally, the teacher diary has proved its value as a strategy for individual reflection that allows rethinking teaching situations (Bain et al., 1999; Loughran, 2002) in a lasting format, in contrast to oral methods of reflection it facilitates revisiting early reflections and thinking about new settings. Moreover, we would like to highlight its "therapeutic" value (Witherell, 1998), in so far as some students felt it was cathartic to write in their diary about some negative feelings and difficult situations which they had faced. However, we have also observed a certain tendency to use the diary as a document for capturing or recording reflections generated in the seminars, instead of continuing to analyse pedagogical situations from new the perspectives produced in the collaborative spaces for reflection. In some ways, this observation, together with the demand by some participants for other forms of reflection different to traditional written methods, leads us to think about the limitations of the teacher diary for reflecting in writing, assuming that this is not a format related to the interests and usual contexts of expression used by students. All this encourages our reflection on the relevance of using other more familiar, flexible and synthetic spaces for reflection, finding that communication technologies provide a wide range of opportunities for this purpose. We will reflect on this later on.

Finally, we want to emphasise the potential of combining diverse reflection strategies, but only if these are coordinated and have shared goals; the promotion of reflection and learning about the selected pedagogical concerns. In addition, it should be noted that while the strategies and phases are shared by all students, they have carried out singular processes depending on the evolution of their topics of reflection. It is important to remember, for example, that the initial design of the training programme included a proposal for intervention or improvement as an activity for concluding the processes of reflection with regard to each pedagogic concern. However, the nature of some concerns did not adapt to this first design, something which led to modifications in the scheme of work and a reorganisation of the planned activities.

1. 3. The impact of the experience

In this section we will summarize the most relevant learning that the initiative has fostered. We will look at two aspects which are influenced by the training proposal: on the one hand, its impact on pedagogic concerns and on the reflective processes developed by the students; on the other hand, its impact on learning with respect to their conception of initial teacher training and professional practice in educational contexts.

1. 3. 1. The heterogeneity of pedagogical concerns

A question as open-ended as the one we asked at the start of the programme (*In your teaching practice at your school what issue concerns you the most right now? What issue in your teaching practice would you like to look more closely at in order to know how to address it?*) obtained a remarkable number of diverse responses. Students expressed various interests in reflection which looked at teaching from different angles. Thus, subjects appear to be linked to teaching practice in the classroom (the resolution of conflicts and improving written expression) and the teacher working conditions (state/private schools) and even the university environment and the knowledge and work that is produced in it (theory versus practice).

It deals with significant contents of reflection, which genuinely trouble our students and which have emerged repeatedly during different stages of their academic education at university.

Moreover, the way they initially formulated these pedagogical concerns reveals a fundamental interest in a technical paradigm of teaching and, to a lesser extent, in a practical one, in contrast to a critical approach which can be seen in just two cases (teaching collaboration and state/private schools). This result is not altogether surprising in the light of findings from various studies (Arrastia, Rawls, Brinkerhoffn y Roehrig, 2014; Cochran-Smith et al., 2009; Lambe, 2011; Mule, 2006; Rodríguez, 2005), which suggest that the reflections of students who are preparing to become teachers are characteristically technical and tend to be more descriptive than those described by teachers with experience, who are better able to integrate social and moral aspects in their reflections which are also more in-depth. This explains why, to a large extent, our participants begin their participation in the proposal with the intention of finding universal answers for understanding educational practice and resolving the problems they are going to face on daily basis.

1. 3. 2. Family and school experiences as a central biographical connection

With regard to the biographical exploration attempted in the epistemic interview, we can observe different levels of connection between the interpretation of certain educational issues and the experiences and images that students have been forming in their biography. It appears that in all cases family and educational background are influential areas which need to be approached retrospectively. Values, ideals and character are also presented, to a lesser extent, as factors that have affected their interpretation of the pedagogical situation.

We can also demonstrate that these areas are interdependent, interacting with each other to create a multidimensional framework within which pedagogical situations can be interpreted.

Moreover, it should be noted that not all students have to recognise the biographical connection, or if they do, this recognition can occur at any point during the training programme. In our proposal, Patricia (teacher collaboration) cannot find a connection between her idea of teaching and her biography, while Cristina (written expression) and Laura (state/private schools) are aware of this influence before developing the interview. Maria (theory versus practice) and Elena (resolution of conflicts), on the other hand, believe that the interview enables them to become aware of and explain some childhood experiences that they had ignored but that now they understand, largely, through their way of looking at certain educational issues.

In any case, the relevance of this type of interview, which takes place at the start of the reflective programme, depends on its ability to elicit some pedagogical beliefs and challenge them using their interpretation of the pedagogical situation formulated (Baron, 2013; Kelchtermans, 2009).

1. 3. 3. The evolution of reflective processes

We will now address the analysis of reflective processes which has enabled us to identify an evolution of these processes developed by our participants.

Despite the different nature of the concerns, our students began their participation in the proposal assuming one-dimensional conceptions which simplified educational phenomena. For example, Elena's objective was to find a universal solution to conflicts between pupils. Laura considered the ownership of the school to be a fundamental variable for explaining the proper functioning of a school. Meanwhile Maria believed that the academic content of the degree was useless due to its lack of applicability. Her response to this problem, which was presented so forcefully, was to increase teacher training in schools. Cristina's approach appeared broader and more cautious, although her interest in correct reading and writing sometimes tended towards a technical concept of teaching. Finally, Patricia considered that collaboration was a personal attribute that depended on each teacher.

While there are many nuances that make each case individual, the general tendency at the start of the programme was to base ideas on technical and reductionist approaches which did not take into account many fundamental factors (political, social, ethical…) involved in teaching. Thus, those topics of reflection that referred to direct practice in the classroom or the relation between theory and practice were guided by an instructive concern aimed at looking for strategies and means for achieving their teaching objectives, very closely related to a technical-instrumental paradigm. Meanwhile, the topics of reflection related to the school context demonstrated students' interest in more complex issues pertaining to a critical paradigm. However, these were initially addressed based on simplistic explanations which tended to offer interpretations focused on a single dimension of teaching. These findings are consistent with what has already been found in other research in the field

(Calderhead, 1989; Lambe, 2011; Mule, 2006), which highlights the tendency of teaching students to demand training in prescriptions and techniques which enable them to address educational practice in its absoluteness and also a primary concern for issues related to the immediacy of the classroom.

However, rather than becoming an obstacle, starting to explore the more technical dimension of teaching allowed students to acquire some useful practical knowledge in relation to their teaching (for example, "the corner for conflict resolution") enabling them to move towards other levels of reflection (Akbari, 2007; Atkinson, 2000). Furthermore, it allowed them to understand the limitations of interpreting teaching practice from a technocratic paradigm. Thus, as the programme advanced, it could be recognised how all the topics chosen for reflection, except for the one selected by Maria, and became more complex in the light of the perspectives contributed by the other participants and also as a result of the process of inquiry which was developed in parallel to the seminars. In some cases, we observed paradigmatic changes that resulted in the construction of a new perspective of the situation (Harvey y Knight, 1996; Perrenoud, 2004). Elena, for example, refocused her reflective approach on the relations between students and the school environment, while Laura redefined her hypothesis to include the quality of teaching and working conditions as fundamental factors that determined the quality of an educational project. On the other hand, in other cases like Cristina's, whose framework of the situation was more complex and aware of the multidimensional factors present in teaching from the beginning of the proposal, we recognise a substantial enrichment of her perspective of the problem within a reflective process which progressed constantly but more gradually than the other cases mentioned previously. The programme of reflective practicum, in this case, served to crystallise some ideas and practices on how to find an alternative way of teaching the subject of Language in contrast to the traditional methods normally used.

Nevertheless, in all of them the consideration of the teacher as a deliberative agent in the processes of planning and curriculum innovation, in addition to an understanding of the inert and complex character of teaching, which integrates different factors (internal and external to the classroom) and which prevents rationalising it through the application of technical rules appears at the end of the programme. Students have also become aware of the need for reflecting on the institutional environment in which their teaching practice takes place and affirming that "they recognise the conditions of time and place which enable teachers to collectively consider the dilemmas posed by the educational process (Trillo, 1997, p. 74).

The only case[32] in which we did not observe transformative reflection, something which appears to have been produced in all the others, is that of Maria, who at the end of the programme continued to be entrenched in her initial approach. It should be noted that she was the only participant who did not carry out the inquiry tasks recommended or keep a

[32] We can consider the case of Maria to be what qualitative research calls a "negative case" (Flick, 2012; Ballesteros, 2014), that is, a situation or event that appears to contradict the main findings or conclusions of the research. Instead of questioning the systematic nature of the research, explaining negative cases brings more rigour and greater credibility to the study: "humility is better than certainty for increasing credibility. Depth and openness with the complexities and dilemmas surrounding negative cases is both intellectually honest and politically strategic" (Patton, 2001, p. 555).

systematic written record of her reflections in her diary. We believe that this lack of interest could explain the differences observed compared to the reflective progression demonstrated by the other participants, an aspect which we will take into account in future programmes, that is, that not all students are going to get involved or make the same efforts, as happens in other subjects in the degree . Furthermore, the type of topic selected, which was very abstract and removed from classroom practice, could be another possible factor which hindered the inquiry process. It should also be remembered that this participant was not altogether happy with the pedagogic concern chosen when the proposal was finalised and this dissatisfaction probably affected her level of involvement. Finally, Davis (2006) points out that that oral or written reflections do not necessarily have to accurately reflect real thought processes.

In short, we can say that, for the most part, the topics of reflection evolved towards more complex and critical approaches during the programme. Similarly, we recognise that the reasoning in their reflections has encouraged deeper, more analytical and grounded levels of thought. However, this does not mean that our participants have hit a ceiling in their reflections, or that the depth of reflection is same for each one. Nevertheless, we can see profound restructuring of the defined problems which confirms the development of conscious and systematic reflections on the practice, something which ultimately corroborates the relevance of the programme.

1. 3. 4. Collaboration as a form of learning

The need to educate oneself and work within collaborative frameworks is one of the most relevant lessons provided by this experience. Following their participation in the initiative, the students recognised the urgency for proposing learning contexts that facilitate exchanging perspectives and analysing different educational situations collectively, based on the understanding that the work of a teacher should be guided by shared work and reflection which allows the school to grow and improve (Santos Guerra, 2010). Thus, students have learned to listen to their peers, remain open to other perspectives, share experiences and their opinions, analyse and resolve some educational situations together and, ultimately, to learn together. Consequently, they have moved away from a vision of teachers isolated in their classrooms towards an understanding of teachers who act and reflect collaboratively with other teachers, regarding this collaboration as a strategic tool in educational change (Brockbank y McGill, 2002; Larrivee, 2000).

1. 3. 5. Reflection on practice as an opportunity for professional improvement

The conclusions on the impact of the training proposal end with the concept of reflection. As the programme has progressed the participants have come to understand the importance of becoming aware of the beliefs and assumptions that underlie their conceptions of education and their teaching practice in the schools and the need to systematically question themselves about the actions they carry out and also the necessity of analysing the consequences of these actions. In short, from a vague use at the start of the proposal, they have ended by internalising the Deweyan understanding of reflection as "the careful, persistent and active examination from all beliefs and supposed forms of

knowledge to the basic concepts that support them and the conclusions that they tend towards" (Dewey, 1989, p. 25) and they have discovered the importance of reflection seen in this way as a driving force for professional development.

1. 4. The reflective practicum proposal. Some future lines of research

So far the conclusions outlined in this report have provided relevant information on reflection and taking decisions with respect to the implementation of future reflective practice experiences. We will conclude this section by presenting some future lines of work derived from the findings of this research.

1. 4. 1. The participation of mentors from the schools in the proposal

In this research project there has been much insistence on promoting collaborative links between the university and the school, with a view to sharing responsibility when training future teachers (Korthagen, 2011; Montero, 2002). However, due to organisational issues we have not been able to involve school teachers in the training programme. We take responsibility for not having formally organised times or spaces aimed at encouraging this participation and we consider that future research must look at how to involve school teachers in a reflective practicum by addressing the following questions: how collaboration can take place on an equal basis, what school teachers' specific role will be, how they can participate in Collaborative Reflection Seminars etc. These represent just some of the issues which we need to reflect on.

1. 4. 2. The use of information and communication technologies

The use of information and communication technologies to promote dialogic reflection between students in practicum is an emerging area of research which has already been cited in numerous studies in this research. Although we have taken into account new tendencies in our research, we have ruled out their use in this proposal for practicum for various reasons:

- Firstly, we wanted to preserve an intimate space for reflection which no other participant had access to, such as the one provided by the teacher diary

- Secondly, we found it useful to redefine the use of some tools that traditionally appear in teaching practice (practicum, seminars…) giving them a reflective purpose, attempting to resolve a number of deficiencies which the practical training in this degree is accused of. Along these lines, we consider consolidating the current practicum in a more reflective way to be a priority before the introduction of highly sophisticated tools.

- Finally, these strategies are simple to use and can easily be extrapolated to school contexts where the students will develop their future teaching work.

Although we have not used information and communication technologies in our research for the reasons mentioned above, we understand that ICT offers a wide range of opportunities for encouraging dialogic reflection in contexts which are currently highly relevant to students, such as digital environments. Thus, we believe that in the future the proposal should be designed to integrate ICT (blogs, forums, Facebook groups etc.) in some form of collaborative reflective.

1. 4. 3. The need for greater coherence between the practicum and the overall general study plan of the degree

Finally, one last line of research is, in our opinion, giving priority to rethinking initial teacher training. We are referring to the need to think about more internally consistent training plans, where the practicum and academic learning embrace the same goals (Zabalza, 2013; Zeichner, 2010). With regard to reflective training we need a more intensive and coherent framework to be able to create an impact that is sustainable over time (Zeichner, 1987). A good way to begin, in this case, could be to integrate the Final Degree Project in the proposal for practicum instead of treating the two things as independent work. Nevertheless, we are aware of the limitations imposed by the enormous bureaucratization introduced in our country with regard to modifying curricula, an aspect which discourages management teams from undertaking changes and improvements of relative significance.

Lastly, the following table summarizes the different elements for improvement which have emerged in each section of the analysis.

Elements for improvement
– "Trial" period in the selection of the topic: the students have the opportunity to modify their choice until the second seminar. – Consideration of more familiar, flexible and synthetic formats of written reflection: inclusion of communication technologies. – Integration of ICT (forums, blogs, Facebook groups…) for encouraging dialogic reflection. – Involvement of school teachers in the reflective practicum. Coherence between the reflective practicum and the rest of the degree curriculum: integration of the Final Degree Project in the proposal for practicum.

Table 16. Summary of the main elements for improving the proposal.

2. METHODOLOGICAL CONCLUSIONS OF THE RESEARCH. SCOPE AND LIMITATIONS

To conclude our research we will reflect on the possible scope and limitations of the research project from a methodological perspective. More specifically, we will discuss a series of reflections on the fulfilment of certain scientific criteria that support qualitative studies. Finally, we will reflect on some aspects of the project that should be improved with regard to future research along similar lines of study.

2. 1. Credibility of the research

Carrying out a research project based on a qualitative paradigm means accepting the uncertainty involved in interacting with natural contexts beyond the control of the researcher. These conditions have forced us to be cautious and consider, during the entire research project, some criteria that guarantee that the results obtained reflect a clear and representative picture of the reality studied (Pedraz, Zarco, Ramasco y Palmar, 2014; Ruiz, 2003); thus the results of a study are true for the participants and endorse confidence in our findings.

In this study, we have tried to ensure this credibility through the following precautionary measures and methodological procedures (Guba, 1985):

- *Prolonged work in the same place.* The field work involved in this project has taken place over the course of a complete academic year. Contact between the participants and the researcher has been continuous from the first meeting in December until the evaluation of the practicum in June. The training project was developed in a natural context, that is, in the place where students receive their academic education and the way in which they usually develop their practicum meetings with their university tutor. Nevertheless, we would also like to reiterate that the Collaborative Reflection Group was formed based on this programme and also, therefore, its culture of working. Thus the presence of the researcher, who has also taken on the role of university tutor, has been experienced as a natural process from the very beginning. In this regard, our main concern in the field has not been that this presence would create a distortion, but rather finding a suitable balance between the perspective of the outsider, maintained from our role as researcher, and that of insider, which we have enjoyed as university tutors.

- *Persistent observation.* The role of researcher as a university tutor ensured, from the start of the process, continued access to the dynamics of the work developed. Through participant observations of the seminars and a thorough analysis of the documents produced by the students (diaries), we were able to understand and analyse how the practicum functioned with our group, as well as the reflective practices which they were developing.

- *Triangulation.* Triangulation has also been a technique that has enabled us to compare the data and interpretations from different angles (Albert, 2009) and ensure the credibility of the study. In order to do this we used different sources of information (different participants from the work group), diverse methods for gathering information (interviews, observations, documents…) and finally, different strategies for codifying and analysing this data (thematic and chronological analysis).

  While currently the process of triangulation is widely accepted both methodologically and conceptually in qualitative research, we would also like to highlight a position that we have been defending throughout our research: the impossibility of representing reality objectively (Ballesteros, 2014) or of achieving a unique truth consistent with the phenomena studied. This also leads us to consider another, less rooted, epistemological approach, and reclaim the concept coined by Richardson and Pierre (2005) in their text *Writing as a method of inquiry:* "crystallization", which refers to the different angles of making approaches (diverse sources, different types of analysis etc.) with which we can get closer to the same event studied. Instead of accepting them as a limitation, the different truths and perspectives that we have obtained in our study provide valuable knowledge that has facilitated an understanding of the reality addressed in all its complexity, assuming that, there are several views that complement each other rather than one "real" interpretation of the phenomenon.

- *Checking with the participants.* As Guba (1985) points out, this verification process is "the most important action that researchers can carry out, because it goes to the heart of the criteria of credibility itself" (p. 159). In this regard, we have tried to manage a relationship of dialogue between the participants and the researcher from the start of the research, consulting the research and training process constantly. Therefore, the transcriptions of the interviews and the audio recordings of the seminars were made available to the participants in order for them to review and authorise the use of the data obtained. Finally, in each seminar we attempted to recapitulate the reflective processes followed in order to verify, together with the participants, the appropriateness of our interpretations.

2. 2. Limitations of the research project

We will conclude this thesis by taking one last critical look at the research carried out. In doing this we are not questioning the findings of the research, but rather recognising that some issues raised new doubts and questions requiring further research.

Thus, we will begin by highlighting the scope of a project that has proposed designing, implementing and evaluating a proposal for practical training. We could even regard it as pretentious, to be addressed by a single researcher within the context of a doctoral thesis. Moreover, this framework has imposed a temporary structure, the result of which is that

the project has suffered from some limitations which should be considered with regard to future research in this area.

Among other things, it has meant dedicating only one academic year to field work and consequently working on a single case study. This does not mean to say that choosing a single case is inadequate, given that it has been possible to study the experience thoroughly and actively involve the participants in the research process. However, we do recommend developing the proposal for at least another academic year with another group of students, in the interest of verifying the opportunities that we have discovered and, above all, for refining the programme with regard to the obstacles that have been found. Therefore, our findings become an inescapable starting point in order to continue improving and to be able to consolidate the development of this practicum experience in future academic years.

On the other hand, our main objective was to design a proposal for reflective teacher training which was both feasible and sustainable according to the nature of educational practicum in the context of Spanish universities. However, our case was implemented within the institutional framework of the University of Cantabria. Although we are not going to refer back to our lack of intention to generalise information, we consider that this fact makes our results more transferable for the teacher training context at that university. Nevertheless, our study aims to provide guidelines (Hernández, Fernández y Baptista, 2007) or to highlight a type of reflective practicum that can easily be extrapolated, with the appropriate adaptations, to other training scenarios.

In addition, it would have been desirable for the university professionals, who at the University of Cantabria coordinated the development of the practicum, to have been able to participate in the design of this programme in some way. On the one hand, their reflections and experience would have enriched the construction of the proposal while on the other hand involving them in its design would have facilitated the institutionalisation we are aiming for over the next few years.

In conclusion, we would like to highlight one last consideration which, rather than posing a limitation, can be viewed as a prospect for the future. We did not want this project to remain as an isolated experience, confined to the training context of the University of Cantabria. Therefore, one of the concerns we have now that our research project is coming to an end is how to extend this reflective training experience to the highest number of university contexts possible. Once again, ICT appears to be a highly valuable option for providing opportunities for dialogue between professionals from the sector by enabling the dissemination of proposals and materials without the limitations of time or space. Therefore, although the thesis has now reached its conclusion, it only represents the start of a project which should be viewed in the long term and where dissemination appears as a main priority for the future.

I would like to finish by expressing my hope that this research has been and will continue to be a relevant contribution to the most powerful space that we have for educating our teachers: their initial training.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adler, P. y Adler, P.A. (1987). *Membership roles in field research.* Bervery Hills, CA: Sage.

Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System,* 35 (2), 192-207.

Albert, M. J. (2009). *La investigación educativa. Claves teóricas.* Madrid: McGraw-Hill.

Allaire, S. (2015). The influence of collective asynchronous discourse elaborated online by pre-service teachers on their educational interventions in the classroom. *Canadian Journal of Education,* 38 (2).

Allen, J. M. (2011). Stakeholders' perspectives of the nature and role of assessment during practicum. *Teaching and teacher education,* 27, 742-750.

Allen, J. M., Ambrosetti, A. y Turner, D. (2013). How school and university supervising staff perceive the pre-service teacher education practicum: a comparative study. *Australian journal of teacher education*, 38 (4), 108-128.

Andreu i Barrachina, L. (2011). El uso del campus virtual en el practicum de psicopedagogía: un enfoque constructivista y sociocultural. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 199-217.

Aneas, A., Rajadell, N., Renom, A. y Armadans, I. (2013). Practicum: transición, transdisciplina y transformación. En P. C. Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. Zabalza y A. Pérez (Eds.), *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes* (pp. 149-158). Santiago de Compostela: Andavira.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Armadans, I., Castrechini, A. y Aneas, A. (2013). Empleabilidad, practicas externas y autorregulación del aprendizaje en la universidad: propuestas y recomendaciones desde una perspectiva transdisciplinar. En P. C. Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. Zabalza, y A. Pérez (Eds.), *Un practicum para la formación integral de los estudiantes* (pp. 159-168). Santiago de Compostela: Andavira.

Arrastia, 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.

Bain, J. D., Ballantyne, R., Packer, J. y Mills, C. (1999). Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements. *Teachers and teaching: Theory and practice,* 5 (1), 51-73.

Ballesteros, B. (2014). *Taller de investigación cualitativa*. Editorial UNED.

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 preservice education: clarifying and enhancing their role. *Journal of education for teaching,* 26 (3), 207-224.

Bernal, J. L. y Lorenzo, J. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España un camino encubierto hacia la desigualdad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16, 3, 81-109.

Berrill, D. P. y Addison, E. (2010). Repertoires of practice: Re-framing teaching portfolios. *Teaching and Teacher Education,* 26, 1178-1185.

Beyer, L. E. y Zeichner, K. (1990). La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la reproducción. En T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica* (pp. 272-303). Valencia: Universitat de Valencia.

Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En J. M. Escudero y A. L. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 123-154). Barcelona: Octaedro.

Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 2. Recuperado de: www.redu.um.es/Red_U/m2/

Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitive Social Research,* 7 (4). Recuperado de: http://www.qualitative-research.net/fqs/

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología.* Madrid: La muralla.

Boronat, J. y Ruiz Ruiz, E. (2011). Alcance de la investigación en el aula en la formación inicial del profesorado. *Tendencias pedagógicas*, 18, 133-151.

Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. En L. M. English y M. A. Gillen (Eds.), *Promoting journal writing in adult education, new directions in adult and continuing education* (pp. 9-18). San Francisco: Jossey-Bass.

Bragg, S. (2007). "It's not about systems, it´s about relationships": Building a listening culture in a primary school. En D. Thiessen y A. Cook-Shater (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 659-680). Netherlands: Springer.

Brinkmann, S. (2007). Could interviews be epistemic? an alternative to qualitative opinion polling. *Qualitative inquiry,* 13, 1116-1138.

Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

Brookfield, S. (1998). Critically Reflective Practice. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions,* 18, 197-205.

Brown, S. y Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Brubacher, J. W., Case, C. W. y Reagan, T. G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.

Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En I. Goodson, B. Biddle y T. Good (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (99-165). Barcelona: Paidós.

Buschor, C. B. y Kamm, E. (2015). Supporting student teachers' reflective attitude and research-oriented stance. *Education research policy practice,* 14, 231-245.

Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher education,* 5 (1), 43-51.

Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709–725). Nueva York: Macmillan.

Calvo, A. y Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Revista de currículum y formación del profesorado,* 14 (3), 75-88.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez-Roca.

Carr, W. (2006). Education without theory. *British Journal of Educational Studies*, 54 (2), 136-159.

Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. En W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-320). New York: Macmillan.

Castillo, S. y Gento, S. (1995). Modelos de evaluación de programas educativos. En A. Medina y L. M. Villar (Eds.), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores* (pp. 25-72). Madrid: Universitas.

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.

Cid, A., Pérez, A. y Sarmiento, J. A. (2011). La tutoría en el practicum. Revisión de la literatura. *Revista de educación,* 354, 127-154.

Ciuffetelli Parker, D. (2010). Writing and becoming a teacher: Teacher candidates' literacy narratives over four years. *Teaching and Teacher Education,* 26 (6), 1249-1260.

Ciuffetelli Parker, D., Pushor, D. y Kitchen, J. (2011). Narrative inquiry, curriculum making, and teacher education. En J. Kitchen, D. Ciuffetelli Parker y D. Pushor (Eds.), *Narrative inquiries into curriculum making in teacher education* (pp. 3-18). Bingley: Emerald Group.

Clandinin, D. y Connelly, F. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. En L. M. Villar Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado.* (pp. 39-61). Alcoy: Marfil.

Clandinin, D. y Connelly, F. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: The Jossey-Bass education series.

Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan.

Clarke, A., Triggs, V. y Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: a review of the literature. *Review of educational research,* 84 (2), 163-202.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1990). Research on teaching and teacher research: the issues that divide. *Educational Researcher,* 19 (2), 2-11.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education,* 24, 249-305.

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.

Collin, S. y 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.

Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 69, 61-83.

Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado,* 78, 125-136.

Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento Educativo,* 32, 343-373.

Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional,* 50 (2), 77-95.

Correa, E. (2013). La supervisión clínica del practicum. En P. C. Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. Zabalza y A. Pérez (Eds.), *Un practicum para la formación integral de los estudiantes* (pp. 37-48). Santiago de Compostela: Andavira.

Correa, E. (2014). Las prácticas: primer espacio de profesionalización docente. En I. Cortés y C. Hirmas (Eds.), *Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar* (pp. 23-38). Santiago: OEI, Chili.

Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar,* 51, 2, 259-275.

Craig, C. J. (2011). Narrative inquiry in teaching and teacher education. En J. Kitchen, D. Ciuffetelli Parker y D. Pushor (Eds.), *Narrative inquiry into curriculum making in teacher education* (pp. 19-42). Bingley: Emerald Group.

Criado, M. J., Marcos, J. L., García, O. y Martínez, R. (2009). El practicum como enseñanza reflexiva: una propuesta de innovación didáctica realizada en la Escuela de Magisterio de la UAH. *Pulso,* 32, 201-220.

Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.

Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among pre-service elementary teachers: seeing what matters. *Teaching and teacher education*, 22, 281-301.

De Vicente Rodríguez, P. (2006). Algunos conceptos clave en el hacer del profesor. *Enseñanza,* 24, 205-232.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2008). The discipline and practice of qualitative research. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research* (pp. 1-43). California: Sage.

Denzin, N. y Lincoln, I. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Díaz de Rada, Á. (2007). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica.* Madrid: UNED.

Díaz, F. y Cuevas, M. (2013). El Practicum I del Grado de maestro de primaria como materia que contribuye a la formación integral de los futuros maestros. En P. C. Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. Zabalza y A. Pérez (Eds.), *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes* (pp. 231-240). Santiago de Compostela: Andavira.

Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica.* Saarbrücken: Publicia.

Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.

Elbaz, F. (1981). The Teacher's "Practical Knowledge": Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry,* 11 (1), 43-71.

Enkvist, I. (2011). *La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales.* Madrid: Ediciones Encuentro.

Escudero, J. M. (1999). El currículum, las reformas y la formación del profesorado. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 209-236). Madrid: Síntesis Educación.

Escudero, M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En M. Escudero y A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 21-51). Barcelona: Octaedro.

Escudero, M. y Luis, A. (2006). Prólogo. En M. Escudero y A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 13-15). Barcelona: Octaedro.

Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher,* 32, 16-25.

Fendler, L. (2005). Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Theory and practice,* 1 (1), 9-22.

Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. En L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education,* 20 (pp. 3-56). Washington: American Educational Research Association.

Fernández March, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educar,* 33, 128-140.

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI,* 24, 35-56.

Fernández Rodríguez, E., Rodríguez Navarro, H. y Rodríguez Rojo, M. (2010). La formación inicial de profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de

estudio en el contexto del "capitalismo académico". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 69, 151-174.

Ferrier-Kerr, J. L. (2009). Establishing professional relationships in practicum settings. *Teaching and teacher education,* 25, 790-797.

Fielding, M. (2012). Beyond student voice: patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación,* 359, 45-65.

Fielding, M. y Bragg, S. (2003). *Students as researchers. Making a difference.* Cambridge: Pearson Pub.

Flick, U. (2009). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. Londres: The Falmer Press.

García Pérez, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales,* 207. Recuperado de: http://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm

García Pérez, F. (2007a). ¿Qué retos le plantean al profesor las nuevas realidades sociales que nos envuelven? ¿Qué perfil de profesor se considera necesario para una escuela pública, democrática e inclusiva? En J. Romero y A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* (pp. 40-46). Santander: Consejería de Educación de Cantabria.

García Pérez, F. (2007b). ¿Qué tipo de formación del profesorado sería más adecuada para trabajar en la dirección de lo defendido en los apartados anteriores? Una propuesta centrada en los "problemas profesionales". En J. Romero y A. Luis (eds.), *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* (pp. 54-63). Santander: Consejería de Educación de Cantabria.

Gelfuso, A. y Dennis, D. V. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38, 1-11.

Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Docencia,* 15, 60-66.

Gitlin, A., Bringhurst, K., Burns, M., Cooley, V., Myers, B., Price, K., Russell, R. y Tiess, P. (1992). *Teachers' voices for school change: an introduction to educative research*. Nueva York: Teachers College Press.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

Goker, S. D. (2006). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education. *System,* 34, 239-254.

González, G. y Barba, J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Revista de currículum y formación del profesorado,* 18 (1), 397-412.

González Sanmamed, M. (2001). ¿Qué se aprende en el practicum? ¿Qué hemos aprendido en el practicum? En *Actas del VI Simposium de Poio*. Recuperado de: http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/gonzalezsanmamed1.pdf

González Sanmamed, M. y Fuentes, E. J. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión de docente. *Revista de Educación,* 354, 47-70.

Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research,* 33, 539–555.

Guba, E. G. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.). *La enseñanza, su teoría y práctica* (pp. 48-165). Madrid: Akal.

Guichot, V. (2013). La capacidad reflexiva, factor esencial de la identidad profesional del profesorado: reflexiones en torno a las propuestas de John Dewey y Martha Nussbaum. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 183-202.

Gutiérrez, L., Correa, J. M., Jiménez, E. e Ibáñez, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio. *Revista de Educación,* 350, 493-505.

Halim, L., Buang, N. A. y Mohd, T. S. (2011). Guiding Student Teachers to be Reflective. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 18, 544-550.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (2009). *Etnografía: métodos de investigación.* Barcelona: Paidós.

Harford, J. y MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education,* 24, 1884-1892.

Harvey, L. y Knight, P. (1996). *Transforming Higher Education.* Buckingham: Open University Press.

Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Review of Educational Research,* 66 (4), 507-542.

Henderson, M., Bellis, N., Cerovac, M. y Lancaster, G. (2013). Collaborative inquiry: building pre-service teachers' capacity for ICT pedagogical integration. *Australian Educational Computing,* 27 (3), 69-75.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación.* Madrid: McGraw-Hill.

Hiebert, J., Gallimore, R. y Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? *Educational Researcher,* 31 (5), 3-15.

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: Universitas.

Huber, G. L. (2013). Aprendizaje activo y formación integral de los estudiantes universitarios. En P. C. Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. 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. 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.

Imbernón, F. (2006). La profesión del docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En J. M. Escudero y A. L. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 231-243). Barcelona: Octaedro.

Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave: la formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Grao.

Imbernón, F. y Colén, M. T. (2015). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias pedagógicas,* 25, 57-76.

Jarauta, B. y Bozu, Z. (2013). Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario: un estudio cualitativo en la Universidad de Barcelona. *Educación XX1,* 16 (2), 343-361.

Jay, J. K. y Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and teacher education,* 18 (1), 73-85.

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.

Jover, G. y Villamor, P. (2014). La investigación del docente sobre su propia práctica. Una asignatura pendiente en los sistemas de formación inicial del profesorado en España. *Participación educativa,* 3 (5), 85-92.

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.

Kemmis, S. (1996). La teoría de la práctica educativa (prólogo). En W. Carr (Ed.), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (pp. 17-38). Madrid: Morata.

Kessels, J. P. y Korthagen, F. A. (1996). The relationship between theory and practice: Back to the classics. *Educational Researcher,* 25, 17-22.

Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de caso. En I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (149-205). Barcelona: Octaedro.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* New Jersey: Prentice-Hall.

Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education.* Mahhwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 69, 83-102.

Korthagen, F. (2011). Principios para una formación eficaz. *Cuadernos de pedagogía,* 417, 56-59.

Korthagen, F., Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education,* 22, 1020-1041.

Kuckartz, U. (2007). *Realizing Mixed-Methods Approaches with MAXQDA.* Documento inédito. Recuperado de: http://www.maxqda.com/download/MixMethMAXQDA-Nov01-2010.pdf

Kumar, S., Kenney, J., y Buraphadeja, V. (2012). Peer Feedback for enhancing students' project development in Online Learning. En H. H. Yang y S. Wang (Eds.), *Cases on Online Learning Communities and Beyond: Investigations and Applications* (pp. 345-360). Hershey, PA: IGI Global.

Kushner, S. (2000). *Personalizing evaluation.* Londres: Sage.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

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.

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective practice,* 9 (3), 341-360.

Latorre, A. (2003). *Investigación acción.* Barcelona: Graó.

Latorre, M. (2006). Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Foro Educacional*, 10, 41-63.

Leitch, R. y Day, C. (2000). Action research and reflective practice: towards a holistic view. *Educational Action Research*, 8 (1), 179-193.

Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education,* 53 (1), 33-43.

Maarof, N. (2007). Telling his or her story through reflective journals. *International Education Journal,* 8 (1), 205-220.

Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar,* 30, 27-56.

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista de currículum y formación del profesorado,* 13 (1), 1-26.

Martínez Bonafé, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las Competencias. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado,* 51, 127-144.

Martínez Bonafé, J. (2013). La reformas en la formación inicial del profesorado. ¿Pero cuáles son los buenos saberes de las buenas maestras? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 78 (27, 3), 89-102.

Martínez, E. y Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de educación,* 354, 155-181.

McIntyre, J., Byrd, D. y Fox, S. (1996). Field and laboratory experiences. En J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 171-193). New York: MacMillan.

Medina, J. L., Jarauta, B. e Imbernón, F. (2010). La enseñanza reflexiva en la educación superior. *Cuadernos de docencia universitaria,* 17. Recuperado de: http://www.octaedro.com/pdf/16517.pdf

Mena, J., García, M., Clarke, A. y Barkatsas, A. (2015). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education,* 39 (1), 53-76.

Melek, E. (2012). Idiographic roles of cooperating teachers as mentors in pre-service distance teacher education. *Teaching and teacher education,* 28, 818-826.

Meyer, D. K. y Tusin, L. F. (1999). Preservice teachers' perceptions of portfolios: Process versus product. *Journal of teacher education,* 50 (2), 131-139.

Mezirow J. (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis.* Newbury Park, Ca.: Sage.

Montero, L. (2002). La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educar,* 30, 69-89.

Montero, L. (2006). Las instituciones de formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. En J. M. Escudero, y A. Luis (Eds.), *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas* (155-194). Barcelona: Octaedro.

Moon, J. (2007). Getting the measure of reflection: considering matters of definition and depth. *Journal of Radiotherapy in Practice,* 6 (4), 191-200.

Moon, J. A. (2013). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice.* Londres: Routledge.

Morley, C. (2007). Teaching critical practice: Resisting structural domination through critical reflection. *Social work education,* 27 (4), 407-421.

Mtika, P., Robson, D. y Fitzpatrick, R. (2014). Joint observation of student teaching and related tripartite dialogue during field experience: partner perspectives. *Teaching and teacher education,* 39, 66-76.

Mule, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: implications for the practicum. *Teaching and teacher education,* 22, 205-218.

Nguyen, H. T. (2009). An inquiry-based practicum model: What knowledge, practices, and relationships typify empowering teaching and learning experiences for student teachers, cooperating teachers and college supervisors? *Teaching and Teacher Education,* 25, 655-662.

Nòvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación,* 350, 203-218.

Parrilla, Á. y Daniels, H. (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores.* Bilbao: Mensajero.

Parsons, M. y Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships. *Teachers and teaching: Theory and practice,* 11 (1), 95-116.

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.

Patrick, R. (2013). "Don't rock the boat": conflicting mentor and pre-service teacher narratives of professional experience. *The Australian educational researcher,* 40, 207-226.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (Third Edition). Thousand Oaks: Sage.

Pavlovich, K. (2007). The development of reflective practice through student journals. *Higher Education research and development,* 26 (3), 281-295.

Pedraz, A., Zarco, J., Ramasco, M. y Palmar, A. M. (2014). *Investigación cualitativa.* Barcelona: Elsevier.

Pérez Gómez, A. I. (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). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Graó.

Popkewitz, T. (1990). Ideología y formación social en la educación del profesorado. En T. Popkewitz (Ed.), *Formación de profesorado: Tradición, teoría y práctica* (pp. 6-34). Valencia: Universitat de Valencia.

Portillo, M. y Cano, E. (2015). Regulating the writing process in the teacher training practicum guided by feedback at the University of Barcelona. *Cambridge Journal of Education*. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2015.1011083

Price, J. N. (2001). Action research, pedagogy and change: The transformative potential of action research in pre-service teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (1), 43-74.

Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa.* Madrid: Ediciones Morata.

Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.

Rees, C., Pardo, R. y Parker, J. (2012). Steps to opening scientific inquiry: pre-service teachers' practicum experiences with a new support framework. *Journal of science teacher education*, 24, 475-496.

Richardson, L. y St. Pierre, E. A. (2005). Writing: A Method of Inquiry. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (Third Edition), (pp. 959-978). Thousand Oaks, Ca: Sage.

Richardson, V. (1994). Teacher inquiry as professional staff development. En S. Hollingsworth y H. Sockett (Eds.), *Teacher research and educational reform* (pp. 186-203). Chicago: University of Chicago Press.

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers college record,* 104 (4), 842-866.

Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona.

Rodríguez, A. (2002). *Cómo innovar en el Prácticum de Magisterio. Aplicación del portafolios a la enseñanza universitaria*. Oviedo: Septem.

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., Romero, P., Sanz, E., Mampaso, A., Vitón, M. J. y Messina, C. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el practicum de la formación de maestros. *Revista de Educación,* 355, 355-379.

Rodríguez Romero, M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Revista de currículum y formación del profesorado,* 12, 1-15.

Romero, J. y Luis, A. (2007). ¿Sujetos agentes o pacientes de la anunciada "sociedad del conocimiento"? Las actuales políticas de formación inicial del profesorado y la redefinición en curso de la profesionalidad docente. En J. Romero y A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* (pp. 33-39). Santander: Consejería de Educación de Cantabria.

Rozada, J. M. (2007). ¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios? En Romero J. y Luis A. (Eds.), *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática* (pp. 47-53). Santander: Consejería de Educación.

Ruiz, J. I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught? *Reflective practice,* 6 (2), 199-204.

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.

Ryan, M. E. y Ryan, M. (2012). Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education. *Higher education research and development,* 32 (2), 244-257.

Salinas, D. (2007). EEES y practicum: ¿Cómo encajar el practicum en el nuevo marco? En *Actas del IX Simposium de Poio*. Recuperado de: http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2007/DINO%20SALINAS.pdf

Santos Guerra, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 69, 175-200.

Santos Rego, M. A. (1992). La acción reflexiva en educación: buscando lo sustancial. *Teoría de la educación,* 4, 91-112.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Paidós.

Schulz, R. y Mandzuk, D. (2005). Learning to teach, learning to inquire: A 3-year study ofteacher candidates' experiences. *Teaching and Teacher Education*, 21, 315–331.

Selland, M. K. y Bien, A. C. (2014). Collaborative teacher education: forging tangible connections between field and classroom. *Teaching Education*, 25 (3), 239-260.

Sierra y Arizmendiarrieta, B. (2001). Sentido del practicum de observación como formación de hábitos reflexivos en los alumnos de magisterio. En *Actas del VI Simposium de Poio*. Recuperado de: http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/sierra.pdf

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Smith, K. (2010). Assessing the practicum in teacher education. Do we want candidates and mentors to agree? *Studies in educational evaluation,* 36, 36-41.

Smyth, J. (1984). Teacher as colaborators in clinical supervision: Cooperative learning about teaching. *Journal of Teacher Education,* 24, 60-68.

Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education,* 40, 2-9.

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.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.

Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa: La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. E-eccleston. *Formación docente*, 7. Recuperado de http://iesecclestón.buenosaires.edu.ar/suarez.pdf

Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación,* 349, 119-136.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1987). Introducción. Ir hacia la gente. En S. J. Taylor y R. Bodgan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (pp. 15-27). España: Paidós.

Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.

Tedesco, J. C. (2001). *Profesionalización y capacitación docente*. Instituto de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires. Recuperado de: http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=7Q8FuQhwQQ0%3D&tabid=1282&mid=3693

Thompson, N. y Pascal, J. (2012). Developing critically reflective practice. *Reflective practice,* 13 (2), 311-325.

Tiana, A. (2013). La formación del profesorado en el siglo XXI. *Revista española de educación comparada,* 22, 39-58.

Tirado, R., Hernando, Á. y Aguaded, I. (2011). *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia,* 14 (2), 99-120.

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Townsend, T. (2001). Satan or savoiur? An analysis of two decades of school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement,* 12 (1), 115-129.

Trillo, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 70-74.

Ulvik, M. (2014). Student-teachers doing action research in their practicum: why and how? *Educational Action Research,* 22 (4), 518-533.

Valle, J. y Manso, J. (2010). La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación,* 354, 267-290.

Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry,* 6, 205-228.

Van Velzen, C., Volman, M., Brekelmans, M. y White, S. (2012). Guided work-based learning: sharing practical teaching knowledge with student teachers. *Teaching and Teacher Education,* 28, 229-239.

Vázquez, B. y Jiménez, R. (2013). Un modelo de innovación en el Practicum de Secundaria: la inmersión dentro de un grupo de investigación-acción. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias,* 10 (4), 709-727.

Ventura, J. J. (2005). *El practicum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo* (Tesis doctoral inédita). Departamento de teoría e historia de la educación. Universidad de Barcelona.

Viciana, J., Delgado, M. A. y del Villar, F. (1997). El análisis de los niveles de reflexión en el discurso. Su aplicación desde la perspectiva del formador de formadores al campo de la Educación Física y al Entrenamiento Deportivo. *Revista motricidad,* 3, 151-175.

Vilá, R. y Aneas, M. A. (2013). Los seminarios de práctica reflexiva en el practicum de pedagogía de la universidad de Barcelona. *Bordón. Revista de Pedagogía,* 65 (3), 165-181.

Wallace, J. y Louden, W. (2000). *Teacher's learning: stories of science education.* Hingham, MA: Kluwer Academic Publishers.

Wilson, G. e I'Anson, J. (2006). Reframing the practicum: constructing performative space in inicial teacher education. *Teaching and teacher education,* 22, 353-361.

White, S. (2007). Investigating effective feedback practices for pre-service teacher education students on practicum. *Teaching education,* 18 (4), 299-311.

Witherell, C. S. (1998). Los paisajes narrativos y la imaginación moral. En H. McEwan y K. Egan (Eds.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 72-85). Buenos Aires: Amorrortu editores.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Yuksel, D. (2013). Technology use in reflective teaching: a practicum research project. *Anthropologist,* 16 (1-2), 145-152.

Zabalza, M. A. (1989). Teoría de las Prácticas. *Actas del II Simposium Internacional sobre Prácticas Escolares*, pp. 15- 40.

Zabalza, M. A. (2004a). Condiciones para el desarrollo del practicum. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado,* 8 (2). Recuperado de http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART1.pdf

Zabalza, M. A. (2004b). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 20 (3), 37-69.

Zabalza, M. A. (2007). Buenas prácticas en el Practicum: bases para su identificación y análisis. En *Actas del IX Simposium de Poio*. Recuperado de: http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/html/actas2007.htm

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 y A. Pérez (Eds.), *Un practicum para la formación integral de los estudiantes* (pp. 51-68). Santiago de Compostela: Andavira.

Zeichner, K. (1980). Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of teacher education,* 31 (6), 45-55.

Zeichner, K. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de educación,* 282, 161-189.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía,* 220, 44-52.

Zeichner, K. (2002). Beyond traditional structures of student teaching. *Teacher Education Quarterly,* 29 (2), 59-64.

Zeichner, K. (2005a). Becoming a teacher educator: a personal perspective. *Teaching and teacher education,* 21, 117-124.

Zeichner, K. (2005b). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. *Profesión docente*, 25, 74-85.

Zeichner, K. (2010). New epistemologies in teacher education. Rethinking the connections between campus courses and practical experiences in Teacher Education at university. *Journal of teacher education,* 61, 89-99.

Zeichner, K. y Liston, D. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

Zeichner, K. y Liston, D. (1996). Raíces históricas de la enseñanza reflexiva. En *Reflective teaching. An introduction* (pp. 8-18). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Zeichner, K. y Liston, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En A. Pérez Gómez, J. Barquín y J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 506-532). Madrid: Akal.