

ARTÍCULO ORIGINAL

Los problemas pedagógicos son mis aliados. El practicum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa

Teresa Susinos Rada
susinost@unican.es

Ángela Saiz Linares
saizla@unican.es

Universidad de Cantabria

RESUMEN. En este artículo se analiza 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 aplicada 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.

PALABRAS CLAVE. Practicum, Práctica Reflexiva, Formación Docente, Aprendizaje Colaborativo

Pedagogical problems are my allies. The practicum as a process of reflection and inquiry collaborative

ABSTRACT. In this article we analyse a practicum programme for student teachers that revolves around a reflective process of systematic and collaborative inquiry into a teaching dilemma. The proposal is structured upon 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 attends the peculiarities of the Spanish university context and constitutes a practical application of the main principles of reflective practitioners training.

KEY WORDS. Practicum, Reflective Practice, Initial Teacher Training, Collaborative Learning

Fecha de recepción 26/09/2015
Fecha de aceptación 19/04/2016
Dirección de contacto:
Teresa Susinos Rada
Facultad de Educación. Universidad de Cantabria
Edificio Interfacultativo
Avda. de los Castros, s/n
39005 SANTANDER

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo abordamos uno de los aspectos que las investigaciones coinciden en señalar como fundamentales en los procesos de formación docente inicial: el practicum (Beck y Kosnik, 2002; Mule, 2006; Sorensen, 2014). Entendemos por practicum el período 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 en situaciones con carácter de realidad.

En particular, el objetivo de este artículo es describir y analizar una investigación en curso sobre una propuesta de practicum, desarrollada en la Universidad de Cantabria (España), para futuros profesores de Educación Infantil y Primaria que se organiza como un proceso reflexivo de indagación sistemática y colaborativa sobre la experiencia de las prácticas docentes desarrolladas por los estudiantes.

Si bien bajo el lema de la práctica reflexiva se han desarrollado muchos y muy diferentes programas que sitúan a la reflexión como corazón de los mismos (véase Valli, 1992; Zeichner, 1996; Russell, 1997), en España estas experiencias no son tan abundantes (Cornejo, 2003; Medina, Jarauta e Imbernón, 2010) quizás 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 la enseñanza expositiva, han dificultado su puesta en marcha.

Por tanto, 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 concreto, el practicum parece configurarse como uno de los espacios propicios para poner en juego esta formación reflexiva: los estudiantes de Magisterio se encuentran inmersos en la práctica escolar, pero al mismo tiempo se les ofrecen espacios estructurados para pensar y reflexionar colectiva e individualmente.

2. MARCO TEÓRICO

Muchos años han pasado desde que Dewey (1933), considerado por muchos como el padre del concepto de reflexión, enunciara la importancia del pensamiento reflexivo. Mucho más tarde, Schön (1983, 1987) a partir de su fervorosa crítica a la racionalidad técnica, desarrolla el concepto de profesional reflexivo desencadenando desde entonces 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 bajo muy distintas interpretaciones (Calderhead, 1989; Richardson, 1992; Zeichner, 1993; Cochran-Smith y Lytle, 1999; Rodgers, 2002).

Sin negar las diferencias entre ellas, podemos decir que todas 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, 1983, 1987; 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 (Harvey y Knight, 1996; Brockbank y

McGill, 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 (Elbaz, 1981; Clandinin y Connelly, 1987) y, por otra, a generar nuevas comprensiones acerca de su práctica.

Desde una perspectiva crítica, otros autores (Zeichner y Liston, 1999; Brubacher, Case, y Reagan, 2000; Larrive, 2000) 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 (Fendler, 2005). La reflexión debiera dirigirse a cuestionar tanto las acciones docentes y sus consecuencias como 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 la sociedad hacia un modelo más justo y democrático.

El programa de formación práctica que proponemos se asienta en unos pilares teóricos que hemos resumido en cuatro grandes elementos. Algunos de ellos retoman y amplían algunas de las conclusiones de una investigación previa que realizamos sobre la formación inicial de profesionales sanitarios (Saiz Linares y Susinos, 2014). Existen, tal y como pudimos mostrar entonces, algunos rasgos esenciales comunes en la formación de profesionales reflexivos que hemos tenido en cuenta a la hora de plantear nuestra propuesta de practicum.

2.1. La importancia de la biografía de los profesores en el desarrollo de sus prácticas docentes

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 (Lortie, 1975; Brookfield, 1998; Bullough, 2000; Kelchtermans, 2009). 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 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 la biografías de los profesores es fundamental para comprender cómo afrontan su tarea docente. La mejora en las prácticas docentes reflexivas se encuentra ligada a la posibilidad que tienen los profesores de reflexionar de forma estructurada sobre sus propias experiencias biográficamente construidas para poder así modificarlas, reconsiderarlas, justificarlas y/o enriquecerlas (Clandinin and Connelly, 2000; Parker, Pushor y Kitchen, 2011).

2.2. 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). 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).

Por eso, 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, lo que Zeichner denominaría (1993) la “reflexión en cuanto a práctica social”. A través de la conversación y reflexión conjunta, los docentes explicitan su conocimiento tácito o teorías implícitas sobre la enseñanza (Clark y Peterson, 1986) y se cuestionan supuestos aceptados de la práctica. Tal y como señalan Cochran-Smith y Lyttle (1993), en las comunidades de aprendizaje la conversación 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 comprenden 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. Cuestionar el *statu quo* y promover el cambio institucional puede ser difícil y arriesgado, y es por tanto fundamental promover procesos de reflexión compartida con los otros (Larrive, 2000, Brockbank y McGill, 2002; Zeichner, 1993).

2.3. La indagación sobre la propia práctica como catalizador de los procesos reflexivos

En la literatura reciente acerca de la formación inicial de docentes hacia formas más reflexivas, encontramos numerosas propuestas que sitúan al estudiante como investigador de su práctica y de su proceso

formativo (Gitlin, Barlow, Burbank, Kauchak y Stevens, 1999; Price, 2002; Mule, 2006; Cochran-Smith, Barnatt, Friedman y Pine, 2009). En sus diferentes versiones (investigación-acción, investigación del profesorado, auto-estudio, investigación narrativa...), estas propuestas emergen del convencimiento de que el desarrollo profesional docente se desarrolla a través del estudio o indagación continua sobre la propia práctica, una indagación que se presenta como sistemática, intencional y colaborativa (Cochran-Smith y Lyttle, 1993; Price, 2002; Mule, 2006). En nuestra propuesta los alumnos son invitados 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 et al. (2009), “ayudar a que los candidatos a maestros se conviertan en profesionales que son aprendices de por vida, que plantean preguntas y que investigan sus prácticas durante su carrera profesional” (p. 17).

2.4. 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” (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 consistiría, 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. 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. LA PROPUESTA FORMATIVA DE PRACTICUM EN SU CONTEXTO

Al abrigo de estos principios diseñamos y pusimos en práctica una propuesta de practicum que se ha desarrollado en la titulación de Maestro de Educación Infantil y Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (España).

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. Este esquema temporal definido en nuestra propuesta coincide con el modelo utilizado

en muchos practicum que se desarrollan en otras universidades del ámbito español.

Es importante señalar que el programa podría ser asumido en sus elementos esenciales y generalizado en la institución universitaria porque ha sido diseñado con la máxima intención de realismo y sostenibilidad, lo cual nos ha llevado a buscar constantemente un equilibrio, a veces difícil, entre las condiciones deseables e ideales para esta formación (en cuanto a duración e intensidad) y las condiciones de realidad que se imponen para el desarrollo de la formación práctica.

El programa se dirige a la formación de grupos de 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 en grupo (seminarios). En particular, nuestra experiencia se desarrolló con un grupo de 5 estudiantes del cuarto curso de su formación docente.

La finalidad esencial de la propuesta es propiciar marcos estructurados para reflexionar, aceptando que la reflexión hacia el cambio es más probable cuando existe un plan definido, una estructura, que en una forma más abierta o caótica. No es nuestra intención delimitar una serie de pasos para desarrollar un pensamiento reflexivo, pues no creemos que sea tan fácilmente definible, y mucho menos queremos que pueda convertirse en un artificio técnico. Sin embargo, sí pensamos 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 ahora vamos a presentar.

La propuesta se organiza a través de la combinación de espacios destinados a la reflexión individual de cada participante con los seminarios en los que participa todo el grupo de alumnos y su tutor, y que

están orientados a la indagación conjunta y el aprendizaje en relación.

Veamos, a continuación, la estructura de la propuesta, que pasaremos a explicar seguidamente.

| Espacios de reflexión | Objetivos | Herramientas formativas | Participantes | Finalidad de cada herramienta |
|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Espacios de reflexión 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. |
| | | Entrevista biográfico-epistémica | Cada estudiante con el formador | Introducirse en la reflexión pedagógica de forma libre y ajena a otras influencias. Conectar el centro de interés elegido con la propia biografía. |
| | | Diario de prácticas | Cada estudiante individualmente | Espacio escrito de análisis y de interpretación personal del proceso formativo. |
| Espacios de reflexión compartida: seminarios en grupo | Desarrollar y practicar las capacidades del “Aprendizaje en relación” | Seminario de presentación (1) | Todos los estudiantes y el formador | Aproximación de los participantes a los diferentes centros de interés elegidos: primeras reflexiones compartidas. |
| | | Seminarios de indagación (3) | | Orientar el proceso de indagación y las reflexiones que el mismo está suscitando. Reflexión compartida acerca de un posible plan de intervención. |
| | | Seminarios de evaluación (2) “Presentación a un invitado” | | Presentación de las conclusiones de su proceso reflexivo: reflexión y <i>feedback</i> final. Aportaciones de una persona ajena al proceso formativo. |

Tabla 1. Estructura de la propuesta formativa

3.1. Espacios de reflexión 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.

3.1.1. *Identificación de una preocupación pedagógica*

Esta iniciativa de formación comienza con la identificación individual, por parte de cada estudiante, de una situación o preocupación profesional que haya tenido centralidad durante sus prácticas en los centros educativos en los que se encuentran. Esta preocupación pedagógica 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, 1983; 1987; Loughran, 2002).

Además, entendemos que identificar una preocupación pedagógica de su práctica docente permite plantear críticamente la tarea docente 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.

Para ello, el primer paso de la iniciativa que proponemos consiste en solicitar, por escrito, una reflexión sucinta sobre esta preocupación pedagógica o centro de interés que responda 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?*

3.1.2. Entrevista biográfico-epistémica

Hemos destacado el impacto que la biografía escolar y personal de los profesores tiene en el desarrollo de sus prácticas docentes. Entendemos que la formulación de estas preocupaciones y la

interpretación que se realiza de las mismas 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.

Por eso hemos considerado fundamental proponer un espacio de análisis personal de la propia experiencia escolar a través de una entrevista semiestructurada con un enfoque de orientación biográfico y cuyo valor debiera ser epistémico e indagatorio, esto es, con la función principal de empezar a reflexionar juntos y explorar la relación entre la preocupación identificada y la biografía personal y profesional. A diferencia de muchas entrevistas utilizadas tradicionalmente 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 nuestro trabajo considera al tutor como un participante, más que como un espectador o investigador externo, de forma que esta herramienta se plantea como una oportunidad para indagar conjuntamente y construir los significados de manera colegiada (Brinkmann, 2007).

De este modo, además de otorgar al estudiante 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 del centro de preocupación pedagógica elegida.

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. La duración estimada es de entre una hora y una hora y media.

En el transcurso del programa, hemos observado muy diferentes grados en el establecimiento de conexiones entre la interpretación que los alumnos desarrollan sobre ciertas cuestiones educativas y las experiencias e imágenes que han ido conformando a lo largo de su etapa como educandos. A pesar de que no en todos los casos fue evidente para ellos esa relación biográfica, sí consideramos prioritario que una propuesta reflexiva incentive, de algún modo y en algún momento, una aproximación retrospectiva al objeto de reflexión. La virtualidad de este tipo de entrevista situada al inicio del programa reflexivo reside en su efecto provocador, en incitarles a tomar en consideración asuntos que probablemente nunca antes hayan pensado acerca de la situación pedagógica planteada.

3.1.3. Diario de prácticas

Otra estrategia fundamental que los alumnos han de utilizar en este nivel de reflexión individual es el *diario de prácticas*. Tal y como propone Laurel Richardson, hemos considerado “writing as a method of inquiry, a way of finding out about yourself and your topic” (Richardson, 1994, p. 516). 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. 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 puedan surgir las nuevas formas de ver y articular el problema.

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 la práctica docente cotidiana y a las reflexiones que se suscitan a partir de los seminarios conjuntos (cómo va modificándose su perspectiva y sus ideas iniciales acerca de la preocupación pedagógica elegida y su visión de la docencia, etc.).

Entendemos, finalmente, 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 que desee, siempre y cuando aquello que se recoja y confeccione sirva al propósito de reflexionar y aprender (Zabalza, 2004).

3.2. Espacios de reflexión compartida: los seminarios en grupo

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; Larrive, 2000; Brockbank y McGill, 2002; Parsons y Stephenson, 2005). De este modo, la práctica dialógica y colaborativa de reflexión requiere de espacios diseñados expresamente 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 *aprendizaje en relación* y se estructura a partir de seminarios en grupo. Para este período 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 transformador, 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 de grupo.

Nuestra propuesta de practicum se compone de seis seminarios en grupo destinados a completar un ciclo de presentación-indagación-evaluación, tal y como mostramos a continuación.

3.2.1. Fase de presentación

Esta fase inicial está destinada a un primer acercamiento de los participantes a todas las preocupaciones pedagógicas o situaciones de reflexión que cada uno ha elegido. 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 desarrollar personalmente: recomendación de lecturas, personas con quienes charlar, visionado de algún documento audiovisual...

3.2.2. Fase de indagación

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

De este modo, los dos primeros seminarios tienen una finalidad común: que los alumnos presenten las reflexiones que se van generando a partir de las tareas de indagación que han realizado, respondiendo a las siguientes cuestiones: *¿qué tareas de indagación ha realizado hasta ahora? ¿qué reflexiones y nuevos interrogantes han surgido?* En el caso de ser una preocupación vinculada a algún problema inmediato de la práctica escolar, deben explicar si han desarrollado alguna acción de mejora y qué resultados se han obtenido.

El tercer seminario de esta fase está destinado a que cada alumno comience a volcar sus reflexiones hacia alguna propuesta de mejora. En muchos casos, debido a las características del centro de interés, es probable que ya se hayan desarrollado pequeños planes de actuación. En otros, posiblemente se encuentren todavía en una fase más teórica y reflexiva de generación y exploración de conocimiento.

3.2.3. 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. Constará, a su vez, de dos sesiones o seminarios.

La finalidad del primer seminario de esta fase es que los alumnos presenten su plan de intervención o conclusiones parciales de su proceso reflexivo, generando un nuevo *feedback* por parte del resto de los participantes. 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 los alumnos han desarrollado. Asimismo, constituye un espacio para pensar y para enfocar el último seminario, que hemos denominado “presentación a un invitado”. Para este seminario final, se invita a una persona relacionada con el ámbito educativo que haya sido ajena al proceso formativo implementado (otro docente universitario, un maestro, un estudiante de doctorado...). 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 los participantes a recapitular lo que han hecho hasta ahora y también de que tengan la posibilidad de recibir un último *feedback* de una perspectiva *etic* o externa al proceso, que pueda aportar nuevas ideas que, hasta el momento, no han aparecido.

4. DISCUSIÓN

En este artículo hemos tratado de subrayar la importancia de considerar modelos reflexivos de formación docente que sitúan al estudiante en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y se nutren de experiencias vinculantes de la práctica para estimular el aprendizaje a través del examen crítico de la actividad

docente y de las creencias, valores y conocimientos que los alumnos tienen sobre la misma.

Ante la oportunidad de cambio de la formación universitaria en el contexto español, a partir de las propuestas del Espacio Europeo de Educación Superior, desarrollamos en la Universidad de Cantabria una investigación con el objetivo de diseñar, desarrollar y evaluar una propuesta de practicum reflexivo para futuros docentes de Educación Infantil y Primaria.

Nos ha interesado especialmente preservar la verosimilitud de la misma y por ello hemos tenido en cuenta aspectos como el tamaño del grupo de estudiantes, la duración de la formación, la frecuencia de los seminarios y las tareas reflexivas que los estudiantes tendrían que completar. Todo ello resulta perfectamente ajustado a las posibilidades de un practicum tipo en nuestro contexto.

Tal y como hemos descrito, el programa formativo se compone de una combinación de varias estrategias reflexivas, unas de base individual y otras colectivas o dirigidas al aprendizaje dialógico. En todas ellas, la selección individual de un problema pedagógico constituye el núcleo sobre el que se desarrolla la reflexión y el aprendizaje. Se toma, por tanto, este asunto como una muestra parcial, pero relevante, de los dilemas pedagógicos que habitualmente enfrentan los docentes en su trabajo. Este asunto dilemático es elegido por cada participante libremente de entre sus preocupaciones pedagógicas inmediatas. Tras explorar las conexiones que este dilema (tal y como es formulado por cada estudiante) tiene con la propia biografía, el programa avanza hacia una indagación ordenada sobre el mismo.

A pesar de que, en su formulación inicial, muchas de sus hipótesis sobre el trabajo docente pueden ser consideradas en

exceso reduccionistas o mecanicistas, el papel que adopta aquí el tutor universitario no ha sido de censura o desautorización de la propuesta desde el principio. La tarea del tutor en este proceso de enseñanza reflexiva consiste más bien en proporcionar herramientas para la reflexión, en ampliar el horizonte de búsqueda en un ambiente seguro de aprendizaje. Esta posición no jerárquica que se mantiene a lo largo de todo el proceso es fundamental para que los alumnos sean verdaderos agentes en el proceso y que gracias a su proceso de indagación personal y a las actividades de reflexión conjunta en los seminarios en grupo, sean capaces de deconstruir, modificar y profundizar en sus hipótesis y planteamientos de partida.

Por otra parte, conviene subrayar que el carácter de cierre de la última fase de conclusiones se debe a las limitaciones temporales de cualquier programa formativo. Sin embargo, en la lógica del planteamiento reflexivo, esta fase se configuraría como otra situación de entrada, de apertura a otro ciclo reflexivo. Pocas son las certezas que hasta ahora se habrán generado y muchas serán las nuevas preguntas e interrogantes que van a surgir de los últimos seminarios. A partir de este momento, sin embargo, serán los y 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 sobre las prácticas y culturas escolares, un proceso abierto de aprendizaje que supone convertirse en un docente investigador de su propia práctica (Brubacher, Case y Reagan, 2000; Cochran-Smith et al., 2009).

NOTA: Este escrito forma parte de la tesis doctoral en desarrollo de Ángela Saiz bajo la dirección de la Dra. Teresa Susinos, realizada con financiación pública en el marco del Programa de Formación de

Profesorado Universitario de la Universidad de Cantabria (NReg. 7208636035 Y0SC000121).

BIBLIOGRAFÍA

- Beck, C. y Kosnik, C. (2002). Associate teachers in pre-service education: clarifying and enhancing their role. *Journal of education for teaching*, 26 (3), 207-224.
- Brinkmann, S. (2007). Could interviews be epistemic? An alternative to qualitative opinion polling. *Qualitative inquiry*, 13 (8), 1.116-1.138.
- 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.
- Brubacher, J.W., Case, C.W. y Reagan, T.G. (2000). *Becoming a Reflective Educator: How to Build a Culture of Inquiry in the Schools*. California: Corwin Press.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B.J. Biddle, T.L. Good y I.F. Goodson (Eds.): *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, (pp. 99-165). Barcelona: Paidós.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, 5 (1), 43-51.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as personal in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 487-500.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (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*, (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.
- 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. (1993). *Inside/outside: Teacher Research and*

- Knowledge*. New York: Teachers College Press.
- 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.
- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento Educativo*, 32, 343-373.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. New York: Health.
- Elbaz, F. (1981). The Teacher's "Practical Knowledge": Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry*, 11 (1), 43-71.
- Fendler, L. (2005). Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Theory and practice*, 1 (1), 9-22.
- 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.
- Gitlin, A., Barlow, L., Burbank, M.D., Kauchak, D. y Stevens, T. (1999). Pre-service teachers' thinking on research: implications for inquiry oriented teacher education. *Teaching and teacher education*, 15, 753-769.
- Harvey, L., y Knight, P. (1996). *Transforming higher education*. Buckingham: Open University Press.
- 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.
- Korthagen, F. (2011). Principios para una formación eficaz. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 56-59.
- Larrive, B. (2000). Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1 (3), 293-307.
- Lortie, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loughran, J.J. (2002). Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education*, 53 (1), 33-43.
- Medina, J.L., Jarauta, B. e Imbernón, F. (2010). La enseñanza reflexiva en la educación superior. En *Cuadernos de docencia universitaria*, 17.
- Recuperado de: <http://www.octaedro.com/pdf/16517.pdf> on 3/06/2015.
- Mule, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: implications for the practicum. *Teaching and teacher education*, 22, 205-218.
- Parker, D.C., Pushor, D. y Kitchen, J. (2011). Narrative Inquiry, Curriculum Making and teacher education. *Advances in Research on Teaching*, 13, 3-18.
- 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.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Price, J.N. (2002). Action research, pedagogy and change: The transformative potential of action research in pre-service teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (1), 43-74.
- Richardson, L. (1994). Writing: A method of inquiry. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 516-529). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Richardson, V. (1992). The evolution of reflective teaching and teacher education. En R.T. Clift, R.W. Houston y M.C. Pugach (Eds.). *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs*. New York: Teachers College Press.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers college record*, 104 (4), 842-866.
- Russell, T.L. (1997). Teaching teachers: How I teach IS the message. En J.J. Loughran y T.L. Russell (Eds.). *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. London: Falmer.
- 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.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

- 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.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Valli, L. (1992). *Reflective teacher education: cases and critiques*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-45.
- Zeichner, K. (1996). Teachers as reflective practitioners and the democratization of schools reform. En K. Zeichner, S. Melnick y M.L. Gómez (Eds.). *Currents of reform in preservice teacher education*, (pp. 199-214). New York: Teachers College Press.
- 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* (pp. 506-529). Política, investigación y práctica. Madrid: Akal.