

## **Proyecto fin de grado: proceso para la construcción de la identidad docente a través de la investigación en acción**

### **Elena Lopez de Arana Prado**

Profesora-investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad de Mondragon  
Dirección electrónica: [elopezdearana@mondragon.edu](mailto:elopezdearana@mondragon.edu)

### **Ainhoa Madariaga Junguitu**

Alumna de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad de Mondragon  
Dirección electrónica: [ainhoa.madariaga@alumni.mondragon.edu](mailto:ainhoa.madariaga@alumni.mondragon.edu)

### **Eider Salegi Arruti**

Profesora-investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad de Mondragon  
Dirección electrónica: [esalegi@mondragon.edu](mailto:esalegi@mondragon.edu)

**Tema del congreso al que se dirige la propuesta:** Procesos de constitución de identidades docentes

**Palabras clave:** construcción de la identidad docente, investigación en acción, educación infantil.

### **(Re)pensando el proyecto fin de grado**

El presente artículo describirá la propuesta sobre el proyecto fin de grado tanto para la titulación de educación infantil como para la titulación de educación primaria que ha realizado la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Mondragon.

El proceso de Bolonia (1999) posibilitó la construcción de un nuevo marco/espacio europeo para las enseñanzas superiores que ha traído consigo el replanteamiento de todos los grados hasta ahora ofrecidos. Esta adaptación al nuevo marco, exige repensar también los objetivos del proyecto fin de grado con el que el alumnado culmina los estudios superiores.

En nuestra facultad se constituyó un grupo de 4 docentes-investigadores cuya función es velar por la calidad de los nuevos grados de educación. Por ello, fueron ellos quienes se encargaron del diseño y la reformulación del proyecto de fin de grado en las titulaciones de educación infantil y primaria.

Los miembros de este equipo, tras varias reuniones con el equipo docente de la facultad, acordaron que el objetivo de dicho proyecto debía ser la facilitación de la construcción de la identidad docente de nuestras alumnas.

El término de identidad docente es un constructo psicológico que hace referencia a las características personales y profesionales de un docente, que ayudan a predecir, explicar, entender su práctica profesional. Gracias a dicha identidad, el docente se reconoce a sí mismo y es reconocido por el resto de los docentes (Gysling, 1992).

En cuanto a la construcción de la identidad docente cabe señalar que es consecuencia de un proceso personal y colectivo de naturaleza compleja y dinámica (Prieto, 2004).

La dimensión personal del proceso de construcción de la identidad docente se define como la construcción de las representaciones subjetivas de cada profesor. Estas representaciones reflejan determinadas actitudes, creencias, valores... (Prieto, 2004), a veces inconscientes, que determinarán la implicación y los compromisos en el desempeño de la labor docente.

La dimensión colectiva del proceso de construcción de la identidad docente se define como las representaciones construidas de manera intersubjetiva (Prieto, 2004). Estas representaciones son consecuencia de las reflexiones críticas y/o argumentadas del equipo docente que hacen posible la toma de conciencia de algunas de las prácticas inconscientes, o de incongruencias entre el discurso y la práctica.

Según Prieto (2004) la construcción de la identidad docente acontece durante toda la vida laboral. Estando de acuerdo con lo anterior, el planteamiento que en este artículo se presenta se basa sin embargo, en la tesis de Ávalos (2002), quien subraya que la formación inicial de los docentes, es uno de los momentos claves para el inicio del proceso de construcción de dicha identidad.

Por lo tanto, teniendo en cuenta todo lo mencionado hasta ahora, el objetivo de este artículo es dar a conocer el planteamiento del proyecto fin de grado como proceso que ha estado al servicio de la construcción de la identidad docente. La dinámica de la asamblea en educación infantil es el objeto de estudio del proyecto fin de carrera que vamos a exponer para ejemplificar el proceso de construcción de la identidad docente.

### **Metodología para el desarrollo del proyecto fin de grado**

Dado que la construcción de la identidad docente necesita de un proceso en el que se reflexiona sobre la propia práctica, la metodología utilizada no podía ser otra que la investigación en acción, término acuñado por Stenhouse (1981) quien entendía el currículum como algo dinámico e interactivo que se iba construyendo en la práctica.

Esta metodología promueve un modelo de profesor que investiga en el aula -solo o con ayuda de observadores externos-, para resolver problemas concretos (Lewin, 1948; Robertson, 2005), tomando conciencia de su práctica (Dewey, 1998) mediante la reflexión argumentada y documentada (Porlán, 1987) que le lleva a adaptar la calidad de las intervenciones (Johnsen y Norman, 2004; Schön, 1992 y 1998).

Tres escenarios o contextos de desarrollo han sido necesarios para convertir el proyecto fin de grado en un proceso para la construcción de la identidad docente a través de la investigación en acción. El denominador común de dichos escenarios o contextos ha(n) sido la(s) alumna(s). Además, así como el primer contexto es la base del segundo, el segundo contexto es la base del tercero, por lo que se puede considerar que son interdependientes.

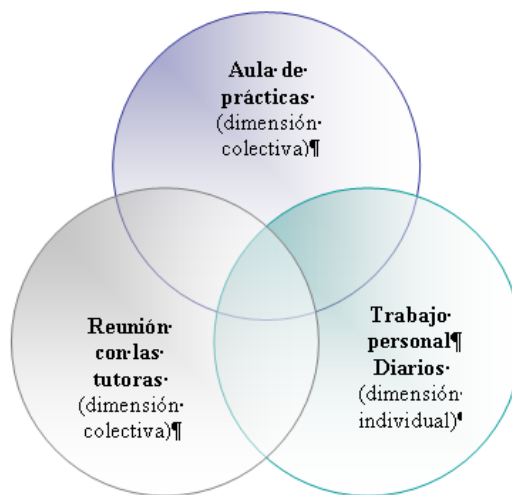


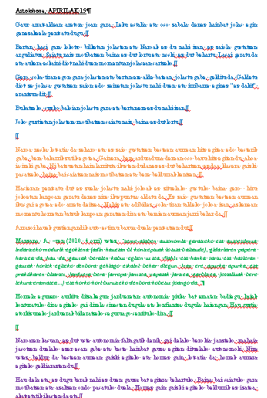
Figura 1: Escenarios o contextos para la construcción de la identidad docente a través de la investigación en acción

Los escenarios o contextos de desarrollo a los que hacemos referencia son los siguientes: el aula en el que el alumno lleva a cabo las prácticas, el trabajo personal del alumno, y las reuniones en la facultad entre las alumnas y las tutoras del proyecto fin de grado (Ver **figura 1**).

- ⊙ Aula de prácticas: Para la construcción de la identidad docente a través de la investigación en acción, es imprescindible que parte del proceso se lleve a cabo durante el periodo de prácticas de las alumnas. Su función ha sido observar su propia práctica a la hora de interactuar con el tutor o tutora del aula en la que están en prácticas, la hora de interactuar con l@s niñ@s del aula, a la hora de llevar a cabo alguna de las actividades (tanto dirigidas como libres) que suelen quedar en manos del tutor...

Teniendo en cuenta que la construcción de la identidad docente debe de ser un proceso tanto personal como colectivo (Prieto, 2004); el aula en el que la alumna lleva a cabo las prácticas es un contexto orientado al desarrollo de la dimensión colectiva, ya que la alumna trabaja mano a mano con el tutor o tutora del aula.

- ⊙ Trabajo personal: El diario ha sido la herramienta que hemos utilizado para que las alumnas registren y reflexionen sobre todo lo vivido en el aula. Para facilitar esta reflexión nos servimos de las fases que propone Porlán (2008): descripciones muy detalladas de los acontecimientos significativos acontecidos, análisis de las posibles causas y consecuencias de la intervención realizada, valoración documentada y argumentada, y diseño de nuevas líneas de acción para abordar acontecimientos similares. Les pedimos a las alumnas que para cada una de las fases utilizasen un color diferente, de este modo les ha sido mucho más fácil autorregularse e identificar los bloqueos en las intervenciones y/o reflexiones.



Este escenario es un contexto orientado al desarrollo de la identidad docente como proceso personal en el que la alumna debe de reflexionar primero en soledad, para luego poder socializar, compartir y así enriquecer el proceso en el tercer y último contexto.

- ⊙ Reunión con las tutoras: El objetivo de las reuniones es realizar una reflexión compartida sobre lo que nos impulsa a intervenir del modo en el que lo hacemos. Basándonos en lo recogido y reflexionando de forma personal en los diarios, analizamos en grupo algunos fragmentos, tratando de desvelar las contradicciones entre teoría y práctica, identificando las “teorías implícitas” (Porlán, 2008) -vinculadas a los modelos educativos vividos que nos han dejado huella-, los miedos, las necesidades... que dirigen nuestra práctica o intervención de forma inconsciente. Por lo tanto, se puede decir que se trata de un espacio de autoconocimiento.

Este tercer y último escenario es un contexto orientado al desarrollo de la identidad docente de forma colectiva, ya que pequeños grupos de alumnas se reúnen con las tutoras para de forma dialógica reflexionar sobre la propia práctica, hacer consciente lo inconsciente e intentar buscar caminos alternativos que mejoren la intervención dando respuesta a la totalidad de l@s niñ@s del aula.

De los tres escenarios o contextos descritos anteriormente, consideramos el denominado “reunión con las tutoras”, el corpus del proceso, ya que es el más idóneo para facilitar la construcción de la identidad docente a través de la investigación en acción. Por ello, vamos a relatar qué es lo que ha ocurrido en las tres reuniones celebradas entre las tutoras y las alumnas.

### PRIMERA REUNIÓN

El objetivo de la primera reunión fue crear una matriz que recoja las funciones de un profesional de educación infantil para posteriormente utilizarla en la detección de temas recurrentes en los diarios escritos por las alumnas.



Para lograr este objetivo las tutoras pidieron a las alumnas que se organizaran en grupos de tres y que fueran escribiendo en pódit diferentes las funciones que creían que debía de cumplir un profesional de educación infantil. Una vez terminaron de escribir aquello que les vino a la cabeza, las tutoras recogieron todos los pódit y fueron leyéndolos en voz alta para compartirlos con el resto de alumnas y para que entre todas acordaran cómo organizarlos.

De este diálogo se consensuó que las diferentes funciones de los profesionales de educación infantil se podían organizar en las siguientes 4 categorías: funciones relacionadas con mi profesionalidad, funciones dirigidas a garantizar el bienestar y desarrollo de cada uno de l@s niñ@s, funciones dirigidas a garantizar el bienestar y desarrollo del grupo de niñ@s en su totalidad, y funciones cuyo objetivo es la creación y mantenimiento de la comunidad de aprendizaje (Ver **figura 2**).

Una vez construida la matriz y finalizada esta primera reunión, las tutoras pidieron al grupo de alumnas que releyesen sus diarios y que fuesen relacionando los pasajes de su narrativa con las funciones especificadas en la matriz. En esta fase a algunas de las alumnas les surgieron nuevas funciones que fuimos acuñando a la matriz, ya que en el primer momento de construcción no habían aparecido. Por lo tanto, se puede decir que la matriz ha sido un instrumento dinámico que hemos ido reconstruyendo, enriqueciendo, reorganizando... durante todo el proceso del proyecto fin de grado.

FUNCIONES ACORDES CON LA PROFESION		Formación continua: mirada dirigida hacia el niño, capacidad de cambio y de adaptación. Autoevaluación: identificar los puntos débiles y los puntos fuertes de cada uno. Darse cuenta de la importancia de la evaluación. Observar. Investigar. Innovar. Capacidad crítica Actitud abierta: tener en cuenta las opiniones de los demás.
FUNCIONES DIRIGIDAS HACIA CADA UNO DE LOS NIÑOS	Bienestar	Mostrar afectividad hacia el niño: seguridad, confianza, cariño. Respetar los ritmos biológicos de cada niño. Adaptar a cada uno de los niños las acciones, dinámicas, metodología... Conocer el entorno (familia) de cada niño. Responder a las necesidades de los niños. Ser sensible a las demandas de cada niño. Mirar al/ la niño como un ser global. Respetar a todos y cada uno de los niños. Saber adaptarse a cada niño.
	Desarrollo	Tener en cuenta las etapas del desarrollo del niño. Impulsar la autonomía en los niños. Tener en cuenta los aprendizajes de los niños.
	Aprendizaje	Tener en cuenta la zona de desarrollo próximo de los niños. Acompañar al/ la niño. El/ la niño como el eje (centro) del aprendizaje.
FUNCIONES DIRIGIDAS HACIA EL GRUPO DE LOS NIÑOS.	Bienestar	Ayudar a crear una identidad grupal en el aula. Respetar la diversidad del aula. Responsabilizarse de la organización del espacio.
	Aprendizaje	Mirada globalizadora, impulsando la transdisciplinariedad. Acercar la realidad al aula y poder adaptarla. Organizar las actividades del aula. Rol activo. Ser flexible. Motivar. Coherencia. Transmisión de valores y capacidad de poner límites. Transmisión de la cultura y la lengua.
FUNCIONES DIRIGIDAS HACIA LA COMUNIDAD EDUCATIVA	Con los profesores	Saber trabajar en equipo y capacidad de organización.
	Con las familias	Comunicación efectiva con los padres.
	Con la comunidad educativa.	Trabajar conjuntamente con diferentes agentes de la escuela. Relacionarse con la comunidad educativa y participar con ella.

**Figura 2:** Matriz creada por las alumnas sobre las funciones de los profesionales de educación infantil

## SEGUNDA REUNIÓN

Como consecuencia del análisis de los diarios, las alumnas fueron capaces de identificar temas recurrentes o temas no resueltos en su práctica.

Por ejemplo, Ainhoa, quien realizó las prácticas en un aula de 4 años, tras analizar su diario se percató de que en relación a sus intervenciones tenía varios temas recurrentes o no resueltos. Pero, de todos estos temas los que más inseguridad le creaban en cuanto a la idoneidad de su práctica eran su intervención el momento de la asamblea y su rol cuando los niños estaban en los rincones. Durante sus prácticas se planteó algunas preguntas que reflejaban los “conflictos didácticos” (Porlan, 1987) experimentados: ¿cómo tener en cuenta los intereses de todos los niños en el momento de la asamblea o en los rincones?, ¿cómo fomentar la motivación y la participación de todos los niños en la asamblea?, ¿qué tipo de propuestas hacer a los niños en los rincones?

Ainhoa, a lo largo del proceso fue resolviendo o dando respuesta a alguna de las cuestiones planteadas. Las dudas que Ainhoa tenía referentes a los rincones, fueron diluyéndose gracias a textos que fue leyendo, gracias a la ayuda de la tutora del aula donde estaba en prácticas y gracias a las reflexiones realizadas en el grupo del practicum (proceso que coexistió con el proceso del proyecto fin de grado). Por lo tanto, decidió centrarse únicamente en el análisis sobre su intervención en la asamblea.

Cuando todas las alumnas identificaron sus dudas recurrentes o cuestiones no resueltas, las tutoras teniendo en cuenta la similitud de los objetivos personales formaron pequeños grupos de tres. En el caso de Ainhoa se le agrupó con otras dos alumnas (Olatz y Miren) cuya preocupación radicaba en cómo diseñar una propuesta que respetara la motivación de cada un@ de l@s niñ@s y/o en cómo fomentar la motivación de tod@s l@s niñ@s del aula para con una propuesta diseñada de antemano.

Ante estas incertidumbres (Morin, 1999), el objetivo de esta segunda reunión fue visualizar, con Ainhoa, Olatz y Miren, el proceso o trayecto del proyecto a realizar cuyo objetivo era conocer, entender y mejorar la propia intervención en referencia al tema encontrado -no buscado- tras el análisis de los diarios. Para ello, las tutoras les preguntaron qué tipo de proyecto querían hacer y cómo lo visualizaban.

Ainhoa, Olatz y Miren acordaron que su trabajo tenía que dar respuesta a las preguntas que se planteaban a la hora de poner en práctica algunas propuestas o estrategias metodológicas en el aula. Más específicamente, reivindicaron que su proyecto debía de ser funcional, esto es, debía serles útil para su futura práctica docente ayudándoles a desarrollar intervenciones que respetasen las motivaciones e intereses de cada un@ l@s niñ@s y proporcionándoles principios pedagógicos que despierten y mantengan el interés de tod@s l@s niñ@s en propuestas ya prescritas.



Por último, otra de las cuestiones que subrayaron fue que el proyecto debía de ser realista, esto es, debía de ser posible, debía de ser factible, debía de poderse llevar a la práctica. Para ello, decidieron que tenían que hacer una propuesta acorde con los recursos que disponían.

### TERCERA REUNIÓN

El objetivo de la tercera reunión fue diseñar una propuesta de mejora en torno al tema recurrente o no resuelto que esté al servicio de la construcción de la identidad docente, que es el objetivo último del proyecto fin de grado. Para ello, y teniendo en cuenta que el proyecto debía ser algo funcional y posible que ayudara a las tres alumnas, a Ainhoa, Olatz y Miren a respetar o despertar el interés de tod@s l@s niñ@s del aula; las tutoras trataron de provocar una reflexión más profunda y centrada en proyecto formulándoles las siguientes preguntas: ¿qué queremos conseguir exactamente con nuestra práctica?, ¿qué podemos hacer, qué alternativas podemos crear para lograrlo?, ¿cuáles son las dificultades que obstaculizan la consecución del objetivo?, ¿qué resultados prevemos como consecuencia de implementación de la mejora?

A pesar de que Ainhoa había expresado de forma clara que deseaba tener en cuenta los intereses de cada un@ l@s niñ@s en la asamblea para así asegurar su motivación, y consecuentemente su participación; Ainhoa, al igual que el resto de las alumnas, se bloqueó en el momento en el que las tutoras le pidieron que pensara en alternativas, en caminos no explorados, en intervenciones sencillas pero factibles que pudiesen ayudarle a conseguir su objetivo. Las resistencias que aparecieron en este momento del proceso fueron consecuencia de las contradicciones inconscientes pero existentes entre pensamiento/sentimiento y práctica (Porlan, 1987), y la polaridad vivida por el deseo de innovar frente al miedo de obstaculizar o cuestionar el quehacer de la tutora del aula con la que había construido una relación de mucha confianza.

Tras un largo diálogo en el que las tutoras trataron de facilitar la toma de consciencia de las resistencias que estaban bloqueando el proceso, la propuesta de Ainhoa tomó forma. Anteriormente a esta reflexión, Ainhoa, daba comienzo a la asamblea preguntando a l@s niñ@s si querían contar o compartir algo. El resultado de esta práctica era que casi siempre acababan participando l@s mism@s niñ@s, e incluso, a veces solían repetir relatos expuestos en alguna otra asamblea. Por lo



tanto, tras la revisión bibliográfica sea acordó que la asamblea debía ser un espacio dirigido a compartir experiencias personales y vitales (Berrera, 2010; Seisdedos, 2004) en un marco de espontaneidad (Seisdedos, 2004). Basándose en lo anterior, Ainhoa decidió dar comienzo a la asamblea presentado algún objeto que bien podía ser elegido por ella o por los alumnos a quienes se les brindó la oportunidad de hacerlo. De este modo, partiendo de los objetos, trató de ir construyendo de forma conjunta una narrativa

que explicara la esencia del objeto o que abriese puertas a diferentes hipótesis que luego podrían ser comprobadas. Llevó a cabo la mejora descrita durante sus dos últimas semanas de prácticas.

### Resultados del proyecto fin de grado

Tras la implementación de la mejora viene la evaluación o análisis de las decisiones tomadas. Para ello, una de las tutoras se desplazó al centro en el que estaba la alumna en prácticas y observó cómo Ainhoa llevaba a cabo la mejora acordada. Tras la observación, y sirviéndose de la técnica de “triangulación” de Elliot (1984), la tutora, con el objetivo de contrastar sus observaciones, tuvo una conversación primero con Zuriñe, la tutora del aula, quien llevaba tres meses observando la práctica de Ainhoa. Después de este primer contraste se invitó a Ainhoa a la conversación para que expusiera su autoevaluación en lo que a la implementación de la mejora se refería. Con el objetivo de crear un clima de confianza, en dicha evaluación la tutora se centró sobre todo en subrayar las intervenciones positivas y las potencialidades de Ainhoa. La detección de las futuras mejoras se dejó en manos de la alumna. Sorprendentemente la autoevaluación realizada por Ainhoa no distó mucho de las observaciones realizadas por la tutora del aula y por la tutora del proyecto.

Basándonos tanto en las observaciones realizadas como en los diarios de la alumna, se pudo constatar que la nueva manera de proceder en las asambleas era más eficaz que la anterior para promover la motivación, y consecuentemente la participación de tod@s l@s niñ@s del aula. Como consecuencia de este nuevo planteamiento se consiguió que algun@s de l@s niñ@s que no solían implicarse en la asamblea, empezaran a participar, bien hablando y/o llevando objetos. Además, Ainhoa subrayó, que bajo su punto de vista, las conversaciones fueron volviéndose más espontáneas, naturalizándose poco a poco el momento de la asamblea, ya que los niños dejaron de dirigirse única y exclusivamente a Ainhoa para conversar también entre ellos.

Del análisis de los diarios de Ainhoa también se constata que el éxito de la implementación de la mejora no se debe sólo al hecho de dar comienzo a la asamblea con la presentación de un objeto. El hecho de introducir el objeto a explorar obligó a Ainhoa a modificar también la forma en la que se dirigía a los alumnos. Su intervención sufrió dos cambios significativos. El primero fue que pasó de utilizar preguntas cerradas a formular preguntas abiertas dirigidas a la indagación, cuestionando las certezas, confrontando las hipótesis, etc. Además, de dar respuesta a las preguntas formuladas por l@s niñ@s, Ainhoa también pasó a rebotar preguntas al grupo, a preguntarles sobre las propias preguntas haciendo de espejo, etc.

A pesar de los logros subrayados, la alumna y las tutoras coinciden en afirmar que no se puede asegurar que tod@s l@s niñ@s que participasen lo hiciesen debido al cambio en la dinámica de la asamblea. Tras reflexionar sobre las causas que hicieron posible el incremento en la participación,

una de las hipótesis que nos hemos formulado es que el tema que se trató en las asambleas, esto es, que el tema de los animales tuviese tanto impacto como el cambio de dinámica en la participación de algun@s de l@s niñ@s.

Pero bien es cierto que no se pudo conseguir que tod@s l@s niñ@s del aula participasen. A este respecto, Ainhoa cuestionadas por las tutoras, se formuló algunas nuevas preguntas respecto a las características y/o vivencias que algun@s de l@s niñ@s podían experimentar en la dinámica de la asamblea: ¿por qué algunos niños no hablan nunca en la asamblea?, ¿se sienten demasiado expuestos e inseguros?, ¿no les gusta hablar delante de los demás?, o ¿es que tratar siempre los mismos temas en la asamblea (el tiempo, el día de la semana...) les resulta aburrido? Estos nuevos interrogantes sobre los niños, llevaron a Ainhoa a formularse otros nuevos interrogantes relacionados con la propia dinámica de la asamblea: ¿qué sentido tiene que la asamblea sea obligatoria en educación infantil?, ¿cuál es el objetivo real de la asamblea?, ¿no sería mejor ofrecer a l@s niñ@s alternativas diferentes de forma paralela para que ell@s elijan libremente en qué implicarse?

### **[Re](re)pensando lo ya (re)pensado sobre el proyecto fin de grado**

Tras haber vivenciado este proceso, toca rerepensar lo ya repensado anteriormente. Esta regurgitación cognitiva y emotiva no es el final del proceso, si no que es el “to be continued”, el primer paso desde el que se partirá para la tutorización de los futuros proyectos fin de grado ya que el camino elegido ha superado las expectativas que en un principio construimos.

Al final de este camino, las alumnas, han considerado que este proceso les ha capacitado para darse cuenta de que como docentes es imprescindible que la práctica sea reflexiva, crítica y documentada, ya que el currículum es una construcción dinámica, interactiva y dialógica que (Stenhouse, 1981) exige una adaptación y mejora continua de las intervenciones. Además, como dicho proceso ha sido una invitación a experimentar nuevos caminos desde un marco de seguridad y confianza, también les ha ayudado a perder el miedo a equivocarse, o como diría Morín (1999), les ha ayudado a ser más capaces, a poder “navegar en un mar de incertidumbres”.

Cabe destacar que el proceso de las alumnas ha llevado a las tutoras a tener que adoptar una visión retrospectiva de su propio periodo de prácticas, teniendo que recordar cómo eran, qué hicieron, cómo lo vivieron, cuáles eran sus temores, sus expectativas, etc. Esta visión ha facilitado el poder conectar con el momento vital de las alumnas. Asimismo, las tutoras se han visto obligadas a investigar su propia acción con el fin de tomar consciencia de los temas que en ellas estaban resonando, y con el fin de adecuar sus intervenciones a las necesidades del proceso y a las necesidades de cada una de las alumnas a las que tutorizaban.

Por otro lado, cabe destacar que las alumnas afirman que este proceso ha posibilitado la construcción de su identidad docente, desvelando características de su persona de las cuales antes no eran totalmente conscientes, y que influyen en su práctica docente. En el caso de Ainhoa por ejemplo, se puede decir que ha aprendido -no a nivel teórico, sino práctico- que su labor no es dar respuesta a las preguntas de l@s niñ@s, sino que su intervención debe estar centrada en ayudarles a buscar las soluciones, porque l@s niñ@s son capaces de aprender cosas por ellos mismos si los adultos les proporcionamos los contextos de desarrollo adecuados.

En relación a lo anterior, las tutoras también se han dado cuenta de que a veces los docentes creamos contextos en los que se menosprecian las capacidades de las alumnas, impidiéndoles o robándoles el placer del descubrimiento, de la autorrealización, del logro, etc. Tras esta experiencia, y a través de este artículo, queremos reivindicar contextos dialógicos en los que se empodere a las alumnas, haciéndolas dueñas de sus propios procesos, devolviéndoles el derecho y la



responsabilidad de decidir, de dibujar sus metas, de vislumbrar el camino que tomarán, de marcar el ritmo al que caminarán... en definitiva, ofrecerles la opción de autorregular su proceso de desarrollo, autoconocimiento y autoconstrucción.

Por último, se debe aceptar que este proceso ha supuesto la renuncia y duelo de la perfección. La educación navega con banderas en las que ondean legados como la innovación, la originalidad y el emprendizaje. Legados que pesan demasiado y que más que ayudar, bloquean los procesos orientados a derribar las murallas que impiden la mejora. Por tanto, consideramos que conviene abandonar la búsqueda de cambios espectaculares, para centrarnos en pequeñas prácticas alternativas o experimentales, porque de éstas a veces provienen grandes consecuencias o grandes preguntas que ayudan a crear nuevos paradigmas. Por lo tanto, pensemos en posibles, para lograr imposibles. Este ha sido el lema que hemos elegido para la bandera que ha ondeado durante todo este proceso.

### Referencias bibliográficas

- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de educación.
- Berrera, M.C. (2010). La hora de la asamblea. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 31, 1-9. ISSN: 1988-6047
- Conferencia de ministros (1999). *El espacio europeo de la enseñanza superior. Declaración conjunta de los ministros reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999*. Madrid: MEC
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Elliott, J. (1984). Improving the quality of teaching through action research. *Forum*, 26, 74-77.
- Gysling, J. (1992). *Profesores: un Análisis de su Identidad Social*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- Johnsen, H.C.G. y Normann, R. (2004). When Research and Practice Collide: the Role of Action Research when There Is a Conflict of Interest with Stakeholders. *Systemic Practice and Action Research*, 17, 207-235.
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics*. New York: Harper & Row.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Porlán, R. (1987). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación en la escuela*, 1, 63-69.
- Porlán, R. (2008). *El Diario de Clase y el Análisis de la Práctica*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente. *Enfoques Educativos*, 6, 29-49.
- Robertson, J. (2005). *Coaching Leadership: Building Educational Leadership Capacity Through Coaching Partnerships*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research Press.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

## **Aprender a ser docente en un mundo en cambio**

Simposio internacional  
Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013

- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Seisdedos, M. (2004). La asamblea en la escuela infantil. *Aula de Infantil*, 19, 32-36.
- Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, 29, 103-114.