

PROCESOS REFLEXIVOS PROMOVIDOS EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES DE LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO

por

*Pedro S. de Vicente Rodríguez, Cristina Moral Santaella
y M^a Purificación Pérez García*

Departamento de Didáctica y Organización Escolar,
Universidad de Granada

RESUMEN

El propósito de esta investigación responde a la preocupación de los autores por la eficacia del período de prácticas en las Escuelas de Magisterio. 195 estudiantes para profesor participan en la investigación respondiendo a un cuestionario para determinar sus percepciones acerca del grado en el que se han sentido estimulados a hacer uso de un pensamiento reflexivo durante su período de prácticas. Las cuestiones son agrupadas bajo 4 grandes categorías: 1) pensamiento retrospectivo y predictivo, 2) indagación crítica, 3) habilidades de resolución de problemas y 4) aceptación y uso del feed-back. Los resultados muestran que los estudiantes perciben que han recibido un estímulo moderado para la realización de los distintos ítems que corresponden a las 4 categorías.

ABSTRACT

The aim of that research fits the authors concern for the efficiency of practice period during student teaching experience. 195 student teaching participate in the investigation answering the questionnaire to determine their perception of the degree to which they were encouraged to use reflective thinking and teaching skills during their student teaching. Questions were clustered under 4 mayor categories of reflective teaching: 1) retrospective and predictive thought, 2) critical inquiry, 3) problem-solving skills, and 4) acceptance and use of feedback. The results show that student teachers perceived moderate encouragement for several items within the 4 clusters.

PROCESOS REFLEXIVOS PROMOVIDOS EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES DE LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO

La imagen del profesor como un profesional técnico está desapareciendo para dar paso a una nueva visión del profesor como un profesional reflexivo (Wildman y Niles, 1987). Tan importante es la idea de la reflexión que el concepto de «reflexión» ha comenzado a ser un término fundamental en el lenguaje de la educación del profesor (Gore, 1987). Así, la concepción de la enseñanza que promueve la «Reforma» se apoya en un profesor reflexivo, que controla su propia vida profesional y que posee autonomía y poder para la toma de decisiones. Colton y Sparks-Langer (1993) ven al profesor del futuro como una persona intrínsecamente motivada para analizar las situaciones de enseñanza, para establecer metas y planificar y dirigir acciones de mejora, para evaluar sus resultados y para reflexionar sobre su propio pensamiento profesional. Por tanto, el período de prácticas que llevan a cabo los alumnos en formación de las Facultades de Educación debería reforzar los elementos que ayuden a formar prácticos reflexivos que puedan enfrentarse con soltura y autonomía a la enseñanza.

Esta investigación se centra en el concepto de reflexión y pretende delimitar en qué medida el programa de prácticas de la Facultad de Educación de Granada está concebido para estimular en sus alumnos los procesos necesarios que le permitan llegar a ser prácticos reflexivos. Con este propósito, una serie de alumnos de distintas especialidades del primer ciclo de la Facultad de Educación de Granada contestan a un cuestionario sobre habilidades de enseñanza reflexiva promovidas durante el período de prácticas. Los resultados muestran hasta qué punto los alumnos son preparados para llegar a ser profesores reflexivos y en qué aspectos hay que incidir para trabajar más a fondo el concepto de «reflexión» en la formación del profesorado.

ELEMENTOS A CONSIDERAR EN EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA REFLEXIVA

La idea de que el alumno de las Facultades de Educación tiene la necesidad de aprender a criticar, evaluar y hacer planes para mejorar su propia instrucción es básica en los planes de formación del profesorado; sin embargo, hay que preguntarse hasta qué punto al alumno se le proporcionan las estrategias necesarias que le permitía realizar una evaluación personal de su actuación y de la estructura y secuencia del proceso de enseñanza.

La estructura mental del sujeto que reflexiona es concebida de forma personal y dinámica. Cuando una persona se introduce en los procesos reflexivos no acepta las estructuras como estáticas y dadas sino que por el contrario está constantemente alterándolas y reconstruyéndolas. Cuando el alumno en prácticas reflexiona debe dedicarse a alterar o a ajustar sus estructuras mentales acerca de la enseñanza,

planteándose de forma racional la técnica educativa y valorando las consecuencias educacionales que tiene su instrucción (Wubbels y Korthagen, 1990).

El alumno reflexivo se concibe como una persona que puede dirigir su conducta de clase a partir de una serie de valoraciones que le permiten evaluar la efectividad de su actuación en clase (Stout, 1989), por tanto, debe ser entrenado en el desarrollo de estrategias metacognitivas de pensamiento que le permitan plantearse el cómo y el porqué de la organización y planificación de una lección (Villar, en prensa; Neely, 1986). Las aportaciones realizadas por la teoría constructivista, los principios del aprendizaje a través de la experiencia y los principios de la teoría de esquemas (Colton y Sparks-langer, 1993; Korthagen, 1992), junto con los principios de propia regulación y dirección del aprendizaje (Manning y Payne, 1989), proporcionan las bases para poder llegar a formar prácticos reflexivos y, por consiguiente, deben estar presentes en los planes de prácticas para la formación del profesorado.

Esta actitud reflexiva debe llevar al alumno a considerar la educación en términos éticos y morales, ya que según Ferguson (1989) es el nivel más elevado de reflexión acerca de la enseñanza y debe ser un elemento a incorporar en los programas de prácticas de los profesores en formación. El profesor es un exponente del cambio social y, como tal, debe preguntarse por la práctica de clase establecida, por el contenido y secuencia del currículum, por el método y procedimiento de enseñanza y por los valores sociales, tanto éticos como políticos, promovidos en clase.

Schön (1983) considera que la práctica reflexiva descansa en el sistema de valores que posee cada práctico, es decir, la reflexión viene influenciada por el sistema de valores, creencias, conocimientos y teorías acumuladas a lo largo de la experiencia. Por tanto, el sistema de valores del profesor influye en el tipo de dilemas que él reconocerá como tales, en la construcción y reconstrucción de los dilemas y en los juicios que realice sobre las soluciones deseadas. En esta misma línea Liston y Zeichner (1990) consideran que los profesores deben usar sus criterios morales así como educacionales para examinar las consecuencias que producen determinadas conductas y soluciones. Por tanto, la preparación de los prácticos reflexivos requiere, no sólo la enseñanza de estrategias que propicien la reflexión, sino que también requiere que se favorezca el incremento en profundidad del conocimiento del sistema de valores y creencias que cada estudiante posee de forma personal.

Desde esta perspectiva se parte de la idea de la «responsabilidad social» que hay que fomentar en un práctico reflexivo (Zeichner, 1993), ya que como señala Ross (1989) la reflexión es el camino para plantearse cuestiones educativas que lleven finalmente a hacer elecciones racionales que promuevan la mejora educativa y a asumir la responsabilidad de esas elecciones.

Por tanto el alumno debe ser estimulado a que realice una unión entre la teoría y la práctica y que aprenda a resolver los problemas reales de clase. Con este propósito los cursos de formación se basan en la realización de un período de prácticas en centros docentes. Sin embargo, aunque el objetivo final del período de prácticas consiste en implicar al alumno en todas las fases de construcción del currículum y en

la toma de decisiones y búsqueda de soluciones sobre los aspectos de la enseñanza que resultan problemáticos (Stout, 1989; Sáenz, 1991), este período no contribuye de forma automática a unir la teoría con la práctica, ya que como señala Ferguson (1989), en algunos casos la actuación del alumno de prácticas se concibe mediante una orientación técnica en vez de mediante una orientación reflexiva. Sin embargo, la línea de investigación-acción concibe al profesor como una persona capaz de generar y evaluar hipótesis construidas a partir de su propia práctica de clase (Elliot, 1990), por tanto, el alumno en prácticas debe ser estimulado a que vaya construyendo su propia teoría pedagógica de la enseñanza y que reflexione acerca de cómo se lleva a cabo en la práctica.

Estos procedimientos de investigación-acción y de toma de consciencia de los principios teóricos que subyacen a la práctica se construyen mediante un planteamiento cooperativo más que individualizado (Elliot, 1990). Por tanto, los alumnos deben ser estimulados en solicitar el feed-back oportuno que les ayude a reflexionar adecuadamente durante su período de prácticas, ya que para que se produzca una enseñanza reflexiva constante se deben propiciar sesiones en que las estrategias y acontecimientos que se suceden en clase se sometan a una continua revisión y crítica (Liston y Zeichner, 1990).

Aschcroft y Griffiths (1989) destacan el papel del tutor como facilitador de la reflexión, ya que es el encargado de promover en los alumnos los procesos de autovaloración y autoevaluación de su actuación. Los grupos de trabajo heterogéneos son también destacados por estas dos autoras como una estrategia que facilita la indagación crítica, pues se presentan múltiples perspectivas y puntos de vista de otros compañeros, además de poseer la ventaja de que el alumno aprende a exponer su pensamiento a los otros y comienza a ser un pensador reflexivo. Sin embargo, como señalan Freiberg y Waxman (1988), aunque el feed-back que el profesor mentor en el centro escolar y el profesor de la universidad proporcionan a los alumnos en prácticas es fundamental, suele ser escaso y poco efectivo.

Finalmente, señalar que el desarrollo de la reflexividad requiere ser introspectivo, flexible y tener la mente abierta a la aceptación de distintas posibilidades de actuación. Por tanto, al alumno en prácticas se le debe enseñar a: a) reconsiderar todo lo que ha ocurrido en clase, b) tener la mente abierta para considerar nuevas evidencias y admitir la posibilidad de error, y c) ser flexible y considerar las situaciones desde múltiples perspectivas (Ross, 1989).

MÉTODO

Muestra

Participaron en el estudio 195 estudiantes de 3º de Magisterio, cuya media de edad era de 21,8 años, con un rango comprendido entre 20 y 31 años, de los cuales 144 eran mujeres y el resto hombres. En el muestreo estratificado no proporcional

(Blalock, 1986; Amón, 1986) quedaron representadas cinco especialidades, tales como Ciencias Humanas (N=20), Educación Física (N=40), Filología Francesa e Inglesa (N=36), Preescolar (N=66) y Ciencias Físico-Naturales (N=33).

INSTRUMENTOS

Se tradujo y adaptó el cuestionario *elaborado por Stout (1989) «Reflective Teaching Skills During Student Teaching»*. Es un instrumento que valora el grado de estímulo que reciben los alumnos en formación durante el período de prácticas para llevar a cabo una enseñanza reflexiva. Consta de 22 cuestiones con un formato de respuesta en una escala de medida tipo Likert de 4 puntos: Desde 1 (ausencia de estímulo para realizar una conducta) hasta 4 (gran cantidad de estímulo para realizar una conducta). Las cuestiones se agrupan en cuatro clusters inherentes a la enseñanza reflexiva: a) pensamiento retrospectivo y predictivo, b) procesos de indagación crítica, c) habilidades de resolución de problemas, y d) aceptación y uso del feedback.

PROCEDIMIENTO

Una vez finalizado el período de prácticas de los alumnos que componen la muestra, se pasó el cuestionario en cada una de las especialidades en forma grupal. El cuestionario fue contestado sin limitación en el tiempo.

Los datos recogidos fueron informatizados mediante el programa de estadística SYSTAC 5.0. Tras construir una tabla de contingencia sobre la frecuencia de las respuestas, se aplicó la prueba de Chi-cuadrado para respuestas extremas colapsando las alternativas 1+2 frente a 3+4 y 1+4 frente a 2+3. Con estos colapsamientos se pretende comprobar si las respuestas dadas por los alumnos que contestan al cuestionario son significativamente diferentes de una distribución al azar, y para comprobar que no existe en las respuestas «Efecto Halo» o «Error Leniency» (querer parecer ser reflexivo o puntuar siempre 4, respectivamente) (Phelps, Schmitz y Wade, 1986).

RESULTADOS

Los datos que aparecen en la Tabla 1 muestran los resultados de la prueba de Chi-Cuadrado para respuestas extremas. En ella se puede apreciar que, una vez realizado el primer colapsamiento, existe una tendencia significativa hacia las respuestas extremas a la baja (1+2) en 8 ítems:

Tabla 1
 RESULTADOS DE LA PRUEBA CHI-CUADRADO
 PARA RESPUESTAS EXTREMAS

ITEMS	[1+2]	[3+4]	χ^2	[1+4]	[2+3]	χ^2
CATEGOR. 1						
1	87	108	2.26	52	143	42.46 ^{**}
2	100	95	.12	38	157	72.62 ^{**}
3	90	105	1.15	74	121	11.32 ^{**}
4	127	68	17.85 ^{**}	79	116	7.02 [†]
5	116	79	7.02 [†]	62	133	25.84 ^{**}
6	91	104	.86	64	131	23.02 ^{**}
CATEGOR. 2						
7	151	44	58.71 ^{**}	82	113	4.92 [†]
8	113	82	4.92 [†]	68	127	17.84 ^{**}
9	121	74	11.32 ^{**}	61	134	27.32 ^{**}
10	140	55	37.05 ^{**}	82	113	4.92 [†]
11	88	107	1.85	72	123	13.33 ^{**}

ITEMS	[1+2]	[3+4]	χ^2	[1+4]	[2+3]	χ^2
CATEGOR. 3						
12	127	68	17.85 ^{**}	90	105	1.15
13	108	87	2.26	62	133	25.84 ^{**}
14	75	120	10.38 ^{**}	53	142	40.62 ^{**}
15	106	89	1.48	57	138	33.64 ^{**}
16	22	173	116.93 ^{**}	87	108	2.26
CATEGOR. 4						
17	95	100	.12	62	133	25.84 ^{**}
18	29	166	96.25 ^{**}	98	97	5.12 [†]
19	51	144	44.35 ^{**}	57	138	33.64 ^{**}
20	118	77	8.62 [†]	109	86	2.71
21	81	114	5.58 [†]	84	111	3.73
22	93	102	.41	80	115	6.28 [†]

[†] p<.05 ^{**} p<.001

- * Ítem 4: "Has sido enseñado a evaluar tu propia enseñanza" $\chi^2 (1, N=195)= 17.85, p<.001$.
- * Ítem 5: "Ha sido estimulado a hacer planes que le ayuden a mejorar su propia enseñanza" $\chi^2 (1, N=195)= 7.02, p<.05$.
- * Ítem 7: "Ha sido alentado a cuestionar los porqués del curriculum, su contenido y secuencia" $\chi^2 (1, N=195)= 58.71, p<.001$.
- * Ítem 8: "Ha sido estimulado a criticar los métodos y procedimientos de enseñanza aceptados" $\chi^2 (1, N=195)= 4.92, p<.05$.
- * Ítem 9: "Ha sido estimulado a examinar críticamente los valores que se promueven dentro de la clase" $\chi^2 (1, N=195)= 11.32, p<.001$.
- * Ítem 10: "Ha sido estimulado a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en clase" $\chi^2 (1, N=195)= 37.05, p<.001$.
- * Ítem 12: "Ha sido estimulado a leer artículos y utilizar los resultados de esas investigaciones en clase" $\chi^2 (1, N=195)= 17.85, p<.001$.
- * Ítem 20: "El profesor asignado en el Centro donde realiza las prácticas le ha informado críticamente a diario de su actuación en clase" $\chi^2 (1, N=195)= 8.62, p<.05$.

Como se puede observar en la Tabla 1, también existen ítems significativos al alta en las puntuaciones (3+4):

- * Ítem 14: "Ha sido estimulado a resolver sus propias dificultades de clase" $\chi^2 (1, N=195)= 10.38, p<.05$.
- * Ítem 16: "Ha aprendido a ser flexible y adaptable durante su período en prácticas" $\chi^2 (1, N=195)= 116.93, p<.001$.
- * Ítem 18: "Ha preguntado por el efecto que produce su enseñanza" $\chi^2 (1, N=195)= 96.25, p<.001$.
- * Ítem 19: "La reflexión realizada sobre el efecto que produce su enseñanza ha hecho que modifique su actuación en clase" $\chi^2 (1, N=195)= 44.35, p<.001$.
- * Ítem 21: "Grado en que han considerado la información proporcionada por el profesor del colegio para modificar su enseñanza en clase" $\chi^2 (1, N=195)= 5.58, p<.05$.

Tras el análisis de los resultados se puede afirmar que el colapsamiento de puntuaciones extremas es el que mejor discrimina la tendencia del cuestionario, (el efecto y por consiguiente las consecuencias de contaminación en las respuestas). La tendencia general es puntuar bajo o moderadamente bajo, por tanto, no se produce «Efecto Halo» ni «Error Leniency» indicándonos que los alumnos no pretenden aparentar ser reflexivos. Sin embargo, cabría cuestionarse si el resto de ítems que resultan significativos en los niveles 3 y 4 son producidos por el efecto halo o porque en realidad los alumnos se han sentido estimulados para la realización de esas conductas. La respuesta a esta cuestión requeriría otros análisis que exceden al propósito de nuestro estudio; sin embargo, consideramos que se debe tener en cuenta a la hora de determinar el grado de veracidad y fiabilidad de los resultados que pasamos a comentar a continuación.

DISCUSIÓN

Tras la presentación de los resultados, y conociendo los problemas de validez y fiabilidad que hemos destacado anteriormente, pasamos a comentar los resultados indicando el tipo de procesos reflexivos que son estimulados en los alumnos de la Facultad de Educación utilizada para la realización de nuestra investigación.

Las habilidades de resolución de problemas son, según los alumnos que realizaron el cuestionario, las más estimuladas en las clases prácticas. Estos alumnos consideran que han recibido un gran estímulo para resolver sus propias dificultades de clase, buscando soluciones adecuadas a la complejidad de situaciones que se suceden en el transcurso de la enseñanza. Así, consideran que han sido estimulados a mantener una actitud flexible que les ayuda a tener la mente abierta a las distintas posibilidades de actuación y a considerar las situaciones desde distintos puntos de vista. Sin embargo, aunque han sido estimulados para resolver las dificultades de clase de forma independiente, consideran que no han recibido los instrumentos o estrategias necesarias para resolver los problemas de forma adecuada (Ferguson, 1989), impidiéndoles llegar a elaborar un conocimiento significativo de cómo resolver los problemas cotidianos que ocurren en la complejidad de clase.

La unión de la teoría con la práctica, fundamental para ir construyendo un conocimiento pedagógico adecuado de la realidad de la enseñanza (Elliot, 1990; Roth, 1989), parece ser que no es lo suficientemente desarrollada durante el período de prácticas, ya que los alumnos consideran que no han recibido estímulo para cuestionarse los principios teóricos que subyacen en la práctica, tanto en su práctica personal como en la práctica del profesor del Centro al que observan diariamente. Los alumnos también consideran que no han sido estimulados a leer artículos de investigaciones recientes y a aplicar los resultados de estas investigaciones en su práctica de clase (Stout, 1989).

El feed-back que se proporciona a los alumnos en prácticas es esencial para ir elaborando una visión personal y crítica del proceso de enseñanza (Freiberg y Waxman, 1988). Sin embargo, el período de prácticas no contribuye de forma significativa a propiciar sesiones de feed-back. Aunque los datos demuestran que los alumnos en prácticas son estimulados de forma significativa a preguntarse por el efecto que produce su enseñanza y cómo hacer que estas reflexiones modifiquen su actuación en clase, sin embargo, los alumnos consideran que no han tenido oportunidades para comentar con otros, ya sean supervisores, profesores o compañeros, sus pensamientos acerca de la enseñanza que propicien una continua revisión crítica del acontecer de la vida de clase. Esto impide recibir el feed-back oportuno que les facilite la mejora de su práctica. De tal manera que, en el momento que han recibido la mínima información sobre su actuación la recogen intentando llevarla a la práctica, incluso cuando son los propios alumnos del Centro asigando en prácticas los que manifiestan su opinión sobre la efectividad de la instrucción del estudiante para profesor.

Vista la opinión de los alumnos que contestan al cuestionario respecto a la

actuación del mentor en el período de prácticas, cabría pensar que la actuación de este, responde a las coordenadas de «recibido-cierto» según los paradigmas de formación del profesorado de Zeichner (1983).

Según los resultados obtenidos los procesos de pensamiento metacognitivo que producen el desarrollo de estrategias de autoevaluación (Villar, en prensa; Neely, 1986; Wubbels y Korthagen, 1990), no son excesivamente estimuladas en los alumnos que contestan al cuestionario. Así, estos resultados demuestran que durante el período de prácticas los alumnos no han sido estimulados a criticar, evaluar y hacer planes para mejorar su propia instrucción ya que no disponen de las estrategias necesarias que propicien una evaluación personal de su actuación y de la estructura y secuencia del proceso de enseñanza.

Finalmente, decir que, aunque los principios de indagación crítica son fundamentales en las reflexiones acerca de la enseñanza, pues se conoce la transcendencia que tiene el profesor como exponente del cambio social (Zeichner, 1993; Ross, 1989), los datos del cuestionario muestran que los futuros profesores no han sido estimulados a plantearse críticamente la práctica de clase establecida, ni tampoco han sido estimulados a cuestionarse los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación de clase. Esto les impide ir desarrollando la idea de «responsabilidad social» que destaca Zeichner (1993), la cual se construye evaluando el sistema de valores y creencias que cada estudiante posee de forma personal y cuestionándose las repercusiones éticas y políticas de su actuación.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Los resultados de esta investigación pueden considerarse una aportación más para conseguir que en los planes de prácticas de las Facultades de Educación se propicie el desarrollo de las habilidades que ayuden a formar «prácticos reflexivos». A modo de conclusión podríamos decir que un planteamiento reflexivo de los planes de prácticas no debería olvidar:

1. Propiciar el cuestionamiento de los principios teóricos que subyacen en la práctica.
2. Propiciar sesiones de feed-back constantes donde se desarrolle una visión personal y crítica del proceso de enseñanza.
3. Propiciar el desarrollo de un pensamiento metacognitivo que facilite una autoevaluación de la práctica.
4. Propiciar la indagación crítica para favorecer la responsabilidad social que debe tener todo profesor.

AGRADECIMIENTOS

Nuestro agradecimiento a todos aquellos profesores y estudiantes que han hecho posible la realización de esta investigación.

REFERENCIAS

- AMÓN, J. (1986). *Estadística para Psicólogos 2. Probabilidad y Estadística Inferencial*. Madrid: Pirámide.
- ASHCROFT, K. y GRIFFITHS, M. (1989). Reflective teachers and reflective tutors: school experience in an initial teacher education course. *Journal of Education for Teaching*, 15 (1), 35-51.
- BLALOCK, H.M. (1986). *Estadística social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- COLTON, A. B. y SPARKS-LANGER, G. M. (1993). A conceptual framework to guide the development of teacher reflection and decision making. *Journal of Teacher Education*, 44 (1), 45-54.
- ELLIOT, J. (1990). Teachers as researchers: implications for supervision and for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 6 (1), 1-26.
- Ferguson, P. (1989). A reflective approach to the methods practicum. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 36-41.
- FREIBERG, H. J. y WAXMAN, H. C. (1988). Alternative feedback approaches for improving student teachers' classroom instruction. *Journal of Teacher Education*, 39 (4), 8-14.
- GORE, J. M. (1987). Reflecting on reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 38 (2), 33-39.
- KORTHAGEN, F. A. J. (1992). Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. *Teaching and Teacher Education*, 8 (3), 265-274.
- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (1990). Reflective teaching and action research in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 16 (3), 235-254.
- MANNING, B. H. y PAYNE, B. D. (1989). A cognitive self-direction model for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40 (3), 27-32.
- NEELY, A. M. (1986). Planning and problem solving in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 37 (3), 29-33.
- PHELPS, L. A., SCHMITZ, C. D. y WADE, D. L. (1986). A performance-based cooperating teacher report. *Journal of Teacher Education*, 37 (5), 32-35.
- ROSS, D. D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 22-30.
- ROTH, R. A. (1989). Preparing the reflective practitioner: transforming the apprentice through the dialectic. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 31-35.
- SÁENZ, O. (1991). *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy: Marfil.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc, Publishers.
- STOUT, C. J. (1989). Teachers' views of the emphasis on reflective teaching skills during their student teaching. *The Elementary School Journal*, 89 (4), 511-527.
- VILLAR, L. M. (En prensa). *La promoción de decisiones reflexivas en una cultura de comunidad escolar*. Madrid: Cincel.
- WILDMAN, T. M. y NILES, J. A. (1987). Reflective teachers: tensions between abstractions and realities. *Journal of Teacher Education*, 38 (4), 25-31.
- WUBBELS, T. y KORTHAGEN, F. A. J. (1990). The effects of a pre-service teacher education program for the preparation of reflective teachers. *Journal of Education for Teaching*, 16 (1), 29-43.
- ZEICHNER, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.
- ZEICHNER, K. M. (1993). Traditions of practice in U.S. preservice teacher education programs. *Teaching and Teacher Education*, 9 (1), 1-13.

APÉNDICE

CUESTIONARIO ACERCA DE LOS PROCESOS REFLEXIVOS DEL PROFESOR EN PRÁCTICAS

Este cuestionario intenta recabar tu opinión acerca de **los procesos reflexivos que has seguido en las prácticas** de enseñanza realizadas.

Te pedimos que comiences respondiendo a las preguntas que a continuación presentamos:

EDAD:

SEXO:

ESPECIALIDAD:

TIPO DE CURRÍCULUM:

a) PREDOMINANTEMENTE TEÓRICO

b) PREDOMINANTEMENTE PRÁCTICO

EN LAS PRÁCTICAS TUVISTE QUE REALIZAR:

a) UNA MEMORIA

b) UN DIARIO

c) OTRAS

(Especificar)

FORMA DE EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

Una vez contestadas estas preguntas, lee detenidamente cada una de las declaraciones referidas a los **PROCESOS DE REFLEXIÓN DEL ALUMNO EN PRÁCTICAS**. Responde según tu propia visión personal indicando en qué medida te has sentido estimulado para la realización de las acciones que a continuación se presentan.

Cada declaración tiene cuatro posibles respuestas:

- | |
|--|
| 1 AUSENCIA DE ESTÍMULO PARA REALIZAR ESTA CONDUCTA |
| 2 POCA CANTIDAD DE ESTÍMULO PARA REALIZAR ESTA CONDUCTA |
| 3 GRADO MODERADO DE ESTÍMULO PARA REALIZAR ESTA CONDUCTA |
| 4 GRAN CANTIDAD DE ESTÍMULO PARA REALIZAR ESTA CONDUCTA |

Escribe tu opinión marcando una X en la respuesta que hayas seleccionado.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

1.	¿Hasta qué punto te han enseñado a reflexionar sobre tu actuación y sobre los efectos que produce en los alumnos?	1	2	3	4
2.	¿Has sido estimulado a considerar los efectos que producen las estrategias y el contenido de tus lecciones?	1	2	3	4
3.	¿Has sido estimulado a planificar teniendo en cuenta las diferencias individuales de los alumnos?	1	2	3	4
4.	¿Has sido enseñado a evaluar tu propia enseñanza?	1	2	3	4
5.	¿Has sido estimulado a hacer planes que ayuden a mejorar tu propia enseñanza?	1	2	3	4
6.	¿Te han entrenado sobre cómo generar nuevas ideas para la mejora de tu clase?	1	2	3	4
7.	¿Has sido alentado a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y secuencia?	1	2	3	4
8.	¿Hasta qué punto has sido estimulado a criticar los métodos y procedimientos de enseñanza aceptados?	1	2	3	4
9.	¿Has sido estimulado a examinar críticamente los valores que promueves dentro de clase?	1	2	3	4
10.	¿Hasta qué punto has sido estimulado a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en tu actuación en clase?	1	2	3	4
11.	¿Hasta qué punto has sido animado a ir construyendo tu estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el/los profesor/es asignado/s en el centro?	1	2	3	4
12.	¿Has sido estimulado a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en tu propia clase?	1	2	3	4
13.	¿Hasta qué punto has sido estimulado a desarrollar tu propia filosofía personal y las teorías de la enseñanza y a comprobarlas dentro de la clase?	1	2	3	4
14.	¿Hasta qué punto has sido estimulado a resolver tus propias dificultades de clase?	1	2	3	4
15.	¿Te han enseñado estrategias para resolver los problemas que se producen en clase?	1	2	3	4
16.	¿Hasta qué punto has aprendido a ser flexible y adaptable durante tu periodo de prácticas?	1	2	3	4
17.	¿Hasta qué punto has sido estimulado a comparar tu pensamiento sobre la enseñanza con los profesores de Magisterio, los profesores del colegio, otros compañeros, etc?	1	2	3	4
18.	¿Hasta qué punto te has preguntado por el efecto que produce tu enseñanza?	1	2	3	4
19.	¿En qué medida la reflexión realizada sobre el efecto que produce tu enseñanza ha hecho que modifies tu actuación en clase?	1	2	3	4
20.	¿Hasta qué punto el/los profesor/es del colegio donde has realizado las prácticas te ha informado críticamente a diario de tu actuación en clase?	1	2	3	4
21.	¿En qué grado has considerado la información proporcionada por el profesor del colegio para modificar tu enseñanza en clase?	1	2	3	4
22.	¿Hasta qué punto has sido estimulado a recoger información de los alumnos sobre la efectividad de tu instrucción?	1	2	3	4