

REVISTA DE **CIENCIAS** DE LA
EDUCACIÓN

ÓRGANO DEL INSTITUTO CALASANZ DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. Número 167 julio-septiembre 1996

SUMARIO

DIRECTOR:

Pedro Manuel Alonso Marañón

CONSEJO ASESOR:

Agustín Escolano Benito
Universidad de Valladolid

Vicente Faubell Zapata
Universidad Pontificia de Salamanca

María del Mar del Pozo Andrés
Universidad de Alcalá

Alfredo Jiménez Eguizábal
Universidad de Salamanca

Manuel Cuenca Cabeza
Universidad de Deusto

Juan Antonio Castro Posada
Universidad Pontificia de Salamanca

Miguel Anxo Santos Rego
Universidad de Santiago de Compostela

Constancio Mínguez Álvarez
Universidad de Málaga

Amparo Martínez Sánchez
Universidad de Valencia

SECRETARÍA DE REDACCIÓN:

Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación
Eraso, 3 - 28028 Madrid

Tel. 725 72 00 - Fax. 361 10 52

Mail: Revistas @ I.c.c.e. Ciberaula. Es

EMPRESA: Orden de las Escuelas Pías. Delegación General
Salustiano Olázaga, 5 - 28001 Madrid

Con las debidas licencias

Cada autor se responsabiliza del contenido científico de su colaboración

Depósito Legal: M-3751 - 1958 - ISSN: 0210-9581

Impresión: Gráficas Tetuán - Sorgo, 53 - 28029 Madrid.

Diseño de Portada: José Miguel Martínez Palacios

Estudios

Milagros COUTO LLAMAS

Propuesta metodológica para la evaluación de nuestros centros educativos .. 311

María Purificación PÉREZ GARCÍA y Cristina MORAL SANTAELLA

Desarrollo en el programa de prácticas de enseñanza de un modelo
sobre los procesos prácticos reflexivos..... 317

María Jesús GALLEGO ARRUFAT

Elaboración de mapas conceptuales como representación y reconstrucción
del conocimiento de los profesores..... 333

Alfredo JIMÉNEZ EGUIZÁBAL

CPM y PER-COSTE como estrategias de planificación de recursos.
Aplicaciones al Coste directo y la duración de Proyectos educativos 359

Carmen GONZÁLEZ, Ángel MARCILLA y Daniel GONZÁLEZ

Ansiedad y autoconcepto en una población escolar 375

Javier ALEJO MONTES

El Grado de Licenciado en la Universidad de Salamanca de la época de
Felipe II 385

Pilar M. CASARES GARCÍA
El perfil social de la persona. Análisis de valores sociales en la LOGSE..... 403

Salvador PEIRÓ I GREGÒRI
Moralidad, centro docente y acción educativa 415

Bibliografía

Recensiones..... 429

Libros recibidos..... 437

Estudios

DESARROLLO EN EL PROGRAMA DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE UN MODELO SOBRE LOS PROCESOS PRÁCTICOS REFLEXIVOS

María Purificación Pérez García
Cristina Moral Santaella
Universidad de Granada

PROCESOS PRÁCTICOS REFLEXIVOS

La educación del profesor "orientada a la indagación-reflexión" es básica para la preparación de prácticos reflexivos y es un punto que debe estar presente en un diseño de un programa de prácticas que forma a futuros profesores. La tarea que el profesional de la enseñanza tiene asignada es compleja, debida a esta dificultad para unir la teoría con la práctica. Las tareas de enseñanza/aprendizaje tienen como carácter esencial la de ser tareas prácticas imposibles de regirse por reglas técnicas exactas y principios teóricos axiomáticos. El conocimiento teórico disponible, aunque resulta necesario para acercarse a una primera conciencia de la realidad profesional, se muestra insuficiente para llegar a comprender la complejidad, singularidad e imprevisibilidad de las situaciones concretas a las que se enfrenta en la práctica. Por tanto, es necesario enfrentarse a esta tarea a través de un proceso reflexivo que permitan hacer una unión de la teoría con la práctica de forma personal y contextualizado al ambiente complejo de clase que requiere un solución específica.

A un nivel general, la reflexión puede ser definida en la línea de Goodman, Ross, y Zeichner y Liston (1) como "una forma de pensamiento sobre asuntos educativos que produce la posibilidad de realizar elecciones racionales y asumir la responsabilidad en estas elecciones". Así los elementos de un proceso reflexivo, según Ross (2) incluirían las siguientes características:

(1) Citados por Ross, D.D.: "First steps in developing a reflective approach", *Journal of Teacher Education*, march-april, (1989), pp. 22-30

(2) Cfr. Ross, D.D.: "First steps in developing a reflective approach", *Journal of Teacher Education*, march-april, (1989), 22-30.

- Identificar un dilema educativo.
- Responder a un dilema identificando las semejanzas con otras situaciones y las cualidades únicas de esa situación particular.
- Estructurar y reestructurar el dilema.
- Experimentar con el dilema hasta descubrir las consecuencias y las implicaciones de soluciones variadas.
- Examinar las consecuencias intencionadas y no intencionadas de una solución implementada y evaluar la solución determinando si las consecuencias son deseables o no.

Por otra parte, hay autores como Kitchener y King (3) que proponen niveles o estadios en el desarrollo del juicio reflexivo, en concreto siete niveles, que enumeramos a continuación: el 1º y 2º nivel se refieren a la gran influencia que tiene la opinión de las autoridades como fuente de conocimiento; en el 3º y 4º se aceptan distintos puntos de vista y las creencias sobre el conocimiento pueden ser relativas y no simplemente aceptadas; en el 5º, 6º y 7º la visión del conocimiento está basada en el contexto y se maneja la posibilidad de fabricar juicios objetivos basados en el razonamiento y la evidencia, siendo posible modificar juicios basados en nuevas evidencias si fuera necesario.

Roth (4) apunta que el nivel de progresión para llegar a ser un práctico reflexivo pasa por un continuum cuyo extremo inferior sería la descripción de un problema, su punto intermedio lo compondría la asunción del problema y su extremo superior la resolución de éste. Llegados a este último punto, podríamos hablar de profesionales reflexivos. Esta progresión en fases para alcanzar un pensamiento reflexivo (5) puede ser utilizada para salvar el vacío existente entre la teoría y la práctica, vacío que cualquier alumno siente al intentar poner en práctica los conocimientos teóricos recibidos durante su período de formación.

Contreras (6) destaca que la problemática de la unión teoría con la práctica puede resolverse por medio de procesos reflexivos. Para el autor, el papel del conocimiento teórico en la preparación de los futuros profesores docentes debe consistir en ofrecer conceptualizaciones válidas para interpretar la experiencia. Mediante procesos reflexivos los sujetos convertirán la teoría en una serie de claves semánticas o categorías conceptuales para codificar la experiencia, que contrasten con las adquisiciones académicas meramente teóricas.

(3) Citado por Ross, D.D.: *ibid.*, p. 25.

(4) Cfr. Roth, R.A.: "Preparing the reflective practitioner: transforming the apprentice through the dialectic", *Journal of Teacher Education*, march-april, (1989), 31-35.

(5) Cfr. Ross, D.D.: o.c. y Roth, R.A.: o.c.

(6) Cfr. Cano, F.J., Díaz, M.D., Granado, C. y Sánchez, A.: "Buscando alternativas al modelo tradicional de prácticas de enseñanza de las escuelas de magisterio basadas en la autoevaluación: descripción de una experiencia". *Actas de las IV Jornadas de Didáctica Universitaria "La Universidad Española y Europa"*, abril de 1993, pp. 161-168.

Para Tamir (7), la transición del conocimiento teórico al práctico depende de las experiencias particulares de cada docente. Roth (8) añade un aspecto más para producir la transición entre la teoría y la práctica, el de la reflexión. En consecuencia, es necesario buscar situaciones y estrategias que utilicen todo bagaje profesional docente integrando el conocimiento teórico y el práctico mediante procesos de práctica reflexiva, teniendo como objetivo prioritario la necesaria *transición teoría/práctica* mediante la reflexión. Cuanto más asumido se tiene el conocimiento didáctico de un contenido, se es más reflexivo, pues has debido elaborar adaptaciones de los contenidos y transformaciones mediante el análisis, siempre en función de a quién vaya dirigido el contenido. Así, el tener adquirido el conocimiento didáctico de un contenido supone haberse alcanzado procesos reflexivos elaborados que produzcan adaptaciones y transformaciones del contenido.

Puesto que los profesionales aprenden a partir de reflexión-en-la acción (9), la fase de transformación, en términos de Shulman, es una fase en la que se adquiere un conocimiento y comprensión diferenciada, elaborada y relacionada del contenido específico que se enseña, según aporta Cornbleth (10).

La pregunta sería en qué medida en la formación inicial del profesorado, en concreto, en el programa de prácticas, se contribuye a facilitar el desarrollo de estos procesos de transformación, en definitiva procesos reflexivos.

CÓMO FAVORECER EL PROCESO PRÁCTICO REFLEXIVO

Uno de los grandes problemas con los que se enfrenta un formador de profesores es crear ocasiones y buscar las estrategias que le permitan comunicar a los alumnos el conocimiento teórico de tal manera que se facilite la adecuada transformación mediante la reflexión en un conocimiento práctico y personal.

En la literatura encontramos multitud de estrategias que favorecen los procesos prácticos reflexivos, factibles de ser aplicados a cualquier programa de prácticas de enseñanza.

Una de las propuestas viene avalada por Cano, Díaz, Granado y Sánchez (11), quienes creen imprescindible propiciar situaciones de reflexión basadas en grupos de futuros profesores. Es decir, si buscamos profesionales que trabajen en equipo de forma colaborativa haciendo de la escuela un lugar privilegiado para la experimentación curricular y el desarrollo docente, deberemos proporcionar oportunida-

(7) Cfr. Tamir, P.: "Professional and personal knowledge of teachers and teacher educators", *Teacher and Teaching Education*, 7 (3), (1991), pp. 263-268.

(8) Cfr. Roth, R.A.: o.c.

(9) Cfr. Schön, D.A.: *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Basic Books, New York, 1983.

(10) Cfr. Marcelo, C.: *Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido*, en Montero, L. y Vez, J.M. (Eds.): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado (1)*, Tórculo, Santiago de Compostela, 1993, pp. 151-185.

(11) Cfr. Cano, F.J.; Díaz, M.D.; Granado, C.; y Sánchez, A.: o.c., p. 167.

des para aprender entre iguales. Así, se pueden desarrollar grupos de discusión entre los prácticos que asisten a un mismo centro de forma que reflexionen conjuntamente sobre su experiencia, compartan preocupaciones y éxitos, analicen grupalmente grabaciones de sesiones, hagan observaciones entre iguales, aprendan a devolver información al compañero sobre su actuación de forma constructiva, etc.

Marcelo (12) propone la utilización del estudio de caso como estrategia de investigación y reflexión pues "un caso no es sólo un anécdota bien escrita; los casos proporcionan oportunidad para la reflexión precisamente porque llevan al que está aprendiendo fuera de los límites de la experiencia individual y le proporcionan oportunidades para reflexionar sobre las experiencias de otros. Esta es un herramienta poderosa cuando se trabaja con un grupo.

Roth (13) ha experimentado con las experiencias de campo y los estudios de casos, argumentando que con estas técnicas se preguntan los alumnos el porqué, reflexionan sobre situaciones, relatan lo que ocurre en su propio sistema de creencias y las prueban. También ha puesto en práctica las experiencias clínicas y seminarios aclarando en su favor que promocionan la práctica reflexiva a través de un proceso dialéctico donde la teoría se utiliza en la práctica y viceversa, es decir, pueden aportar teoría para practicar en situaciones reales y además son técnicas que no están aisladas de las clases universitarias, ya que permite interactuar entre el "campo" y la clase.

La simulación es importante en la preparación del práctico reflexivo pues se crean grupos de discusión y se simulan experiencias. La supervisión clínica, otra estrategia que apunta Roth (14) ocuparía al estudiante en la identificación de problemas, inferencias, análisis, reflexión, resolución de problemas y desarrollo de estrategias alternativas.

Este tipo de sugerencias forman la principal guía para operativizar el concepto de preparación del práctico reflexivo a través de experiencias de clase, que sin duda van a experimentar durante el período de prácticas.

Todas estas estrategias no funcionan solas, más bien deben estar coordinadas entre ellas y en sintonía con los objetivos del programa de prácticas que se va a desarrollar, de forma que se aprenda a cómo usar las herramientas y cómo llegar a ser un observador reflexivo, participante y práctico (15).

NECESIDAD DE PRÁCTICAS REFLEXIVAS

El período de prácticas, según Cano, Díaz, Granada y Sánchez (16) se puede definir como un proceso por el que el alumno se acerca a un centro para comprender de forma crítica las situaciones de enseñanza-aprendizaje, mediante la observación y la acción, implicándose cognitivamente y afectivamente en ellas.

(12) Cfr. Marcelo, C.: o.c., p.177.

(13) Cfr. Roth, R.A.: o.c., p.33.

(14) Cfr. Ibid.

(15) Cfr. Id., p. 35.

(16) Cfr. Cano, F.J., Díaz, M.D., Granada, C. y Sánchez, A.: o.c., p. 162.

La utilidad de las prácticas dependerá del grado en que su actuación en los centros le permita analizar interacciones, descubrir mensajes, cuestionar creencias y teorías, experimentar alternativas y reconstruir la realidad, en suma, haber podido poner en práctica parte o la totalidad de los pasos que conforman los procesos de la práctica reflexiva.

Cuando el alumno en prácticas reflexiona debe dedicarse a alterar o a ajustar sus estructura mentales acerca de la enseñanza, planteándose de forma racional la técnica educativa y valorando las consecuencias educativas que tiene su instrucción (17). Las aportaciones realizadas por la teoría constructivista, los principios del aprendizaje a través de la experiencia y los principios de la teoría de los esquemas (18), junto con los principios de propia regulación y dirección del aprendizaje (19), 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.

Aunque el objetivo de las 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 (20), este período no contribuye de forma automática a unir la teoría con la práctica. Es necesario que se le proporcionen las estrategias necesarias que le permitan realizar una evaluación personal de su actuación y de la estructura y secuencia del proceso de enseñanza. Puesto que como dice Roth (21) "la comprensión de los profesores es más utilitaria que analítica y no es tan rica ni suficientemente detallada para conducir una reflexión sistemática". En definitiva, se trata de que los profesores durante su período de prácticas sean "entrenados" para ser capaces de describir y analizar lo que ocurre en clase de una forma reflexiva.

Aunque la literatura indica cómo debe plantearse y desarrollarse el período de prácticas para producir procesos reflexivos, la formación de los futuros profesionales se basa en el precepto erróneo de que el conocimiento práctico del cómo actuar nace del conocimiento teórico de los principios que gobiernan la acción. Digo erróneo

(17) Cfr. Wubbels, T. y Korthagen, F.A.J.: "The effects of a pre-service teacher education program for the preparation of reflective teachers", *Journal of Education for Teaching*, 16 (1), (1990), pp. 29-43.

(18) Cfr. Colton, A.B. y Sparks-Langer, G.M.: "A conceptual framework to guide the development of teacher reflection and decision making", *Journal of Teacher Education*, 44 (1), (1993), pp. 45-54; Korthagen, F.A.J.: "Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars", *Teaching and Teacher Education*, 8 (3), (1992), pp. 265-274.

(19) Cfr. Manning, B.H. y Paynem, B.D.: "A cognitive self-direction model for teacher education", *Journal of Teacher Education*, 40 (3), (1989), pp. 27-32.

(20) Cfr. Sáenz, O.: *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*, Marfil, Alcoy, 1991; Stout, C.J.: "Teachers' views of the emphasis on reflective teaching skills during their student teaching", *The Elementary School Journal*, 89 (4), (1989), pp. 511-527.

(21) Cfr. Roth, R.A.: o.c., p. 35.

porque esa idea lleva a que en el período de prácticas no sólo se le dedique mayor espacio y énfasis a la adquisición de conocimientos, sino que, además, los intervalos de aproximación a la realidad son breves, puntuales y carentes de un programa de actividades organizado que permita, al menos, la confrontación de la experiencia a la luz de los principios adquiridos (22). Sin embargo Roth (23) puntualiza que debe tener la misma proporción la teoría que la práctica: "al menos se requieren 20 ó 30 horas de instrucción (en cómo analizar clases), con un aditivo de 20 ó 30 horas gastadas en práctica".

El período de prácticas debe, por tanto, reforzar los elementos que ayuden a formar prácticos reflexivos que puedan enfrentarse con soltura y autonomía a la enseñanza. Para ello, entre otras sugerencias, hay que evitar la percepción de la desconexión total entre el contenido recibido en la formación teórica y la experiencia vivida en las aulas de los centros a los que acuden.

Esto significa que las prácticas se han convertido en un tema problemático a resolver por todos los profesionales e investigadores que se dedican a la educación, convirtiéndose en un objeto propio de reflexión (24).

La preparación del práctico reflexivo y de un programa de prácticas que desarrolle un modelo que favorezca la práctica reflexiva constituye un proceso de indagación, reflexión y toma de decisiones.

El proceso práctico reflexivo es un proceso cíclico, en espiral, con una cantidad de experiencias y toma de decisiones que se van construyendo sobre unas previsiones. El práctico reflexivo "siempre está haciéndose, llegando a ser", premisa que no debe perder de vista un buen programa de prácticas de enseñanza por las repercusiones que tendrán en sus objetivos y su diseño.

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación trata de comprobar si en un programa de prácticas de enseñanza, concretamente el de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, se han contemplado los pasos que propone Roth (25) para producir procesos reflexivos en los estudiantes. Intentamos conocer el grado de acuerdo y desacuerdo que presentan los futuros profesores respecto a una serie de indicadores referidos a la promoción de procesos reflexivos durante el período de prácticas.

(22) Cfr. Cano, F.J.; Díaz, M.D.; Granada, C.; y Sánchez, A.: o.c., p. 161.

(23) Cfr. Roth, R.A.: *ibid.*

(24) Cfr. Cano, F.J.; Díaz, M.D.; Granada, C.; y Sánchez, A.: *ibid.*

(25) Cfr. Roth, R.A.: o.c.

MÉTODO

Muestra

En nuestro estudio participaron 82 alumnos de 3º de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. La media de edad de los participantes es de 22.4 años, con un rango comprendido entre 20 y 34 años y, en relación al sexo representado, el 25.6% fueron hombres y el 74.4 mujeres.

La muestra se caracteriza en primer lugar, por ser alumnos que han realizado y superado el período de prácticas de enseñanza. La mayoría de los alumnos creen que el tipo de curriculum transmitido y desarrollado es eminentemente teórico. La forma más común de evaluación de las prácticas, según el 50.8% de los alumnos, es la elaboración de una memoria que corresponde al 50% de la nota, más un informe del profesor/es del colegio donde haya realizado las prácticas, constituyendo el 50% de la nota restante, que se hace sobre 10. Otra forma de evaluación es repartir la nota en un 25% para el tutor de la facultad, un 25% para el tutor del colegio al que ha sido destinado para realizar las prácticas y un 50 la memoria.

Instrumentos

Hemos traducido y adaptado las fases que señala Roth como esenciales para producir procesos reflexivos, dándoles forma de cuestionario, pues en su origen, como decimos, no era un cuestionario, sino la enumeración de unos pasos para alcanzar un proceso práctico reflexivo aplicable a cualquier acto educativo. Al tener como objetivo, el comprobar si el programa de prácticas de los alumnos de la muestra contempla este proceso que contribuye a formar profesores más reflexivos, hemos adaptado las fases de Roth al período de prácticas, de ahí que los items se ajusten siempre a esta situación educativa.

Este nuevo instrumento consta de 23 cuestiones con un formato de respuesta ajustado a la escala de medida tipo Likert de 4 puntos: siendo el 1 un completo desacuerdo con la declaración, el 2 desacuerdo, el 3 acuerdo y el 4 completo acuerdo.

Procedimiento

El cuestionario fue pasado en el último trimestre del curso y una vez finalizadas las prácticas de enseñanza.

Los datos recogidos fueron informatizados mediante el programa de estadística BMDP, versión para PCs de 1990. Se les aplicó el programa BMDP2D porque de lo que se trataba era de obtener una visión global de cómo se distribuía la muestra y realizar una descripción de datos detallados, pero sin mayores exigencias estadísticas. Sólo se quiere comprobar el grado de acuerdo o desacuerdo que presentan los alumnos de la muestra respecto a si han trabajado durante su período de prácticas los distintos pasos del proceso práctico reflexivo de Roth.

RESULTADOS

A continuación mostramos las tablas que resumen cuáles han sido los resultados obtenidos tras el análisis descriptivo.

PROCESOS DEL PRÁCTICO REFLEXIVO DESARROLLADOS EN EL PERÍODO DE PRÁCTICAS					
		% CD	% D	% A	% CA
1.	Las prácticas te permiten preguntarte acerca del qué, por qué y cómo actúas en clase	3.8	13.9	48.2	34.2
2.	Las prácticas te permiten preguntarte acerca del qué, por qué y cómo actúa el profesor al que te han asignado	0	15.6	57.1	27.3
3.	Las prácticas favorecen que desarrolles procesos de indagación como forma de aprendizaje	1.3	20.8	37.7	40.3
4.	Las prácticas promueven en ti la búsqueda de alternativas en tu entrenamiento	3.9	6.5	41.6	48.1
5.	Las prácticas te permiten tener la mente abierta al desarrollo de procesos críticos	1.3	15.4	46.2	37.2
6.	Las prácticas te han permitido comparar y contrastar situaciones de enseñanza	6.5	9.1	45.5	39
7.	El período de prácticas contribuye a la búsqueda de la teoría que subyace a las conductas y métodos desarrollados en clase	19.7	36.8	36.8	6.6
8.	Durante las prácticas tienes acceso al conocimiento de distintas perspectivas de enseñanza	5.2	31.2	51.9	11.7
9.	Las prácticas te permiten identificar supuestos teóricos	9.6	35.6	47.9	6.8
10.	Las prácticas permiten contrastar tus supuestos teóricos con los de otras personas	3.8	30.8	48.7	16.7
11.	Las prácticas permiten colocarte en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes y variados	2.6	25	46.1	26.3
12.	Durante las prácticas te has preguntado "que pasaría si..."	7.7	5.1	52.6	34.6
13.	Las prácticas han favorecido que te preguntes por ideas y puntos de vista de otros	1.6	11.5	62.3	24.6
14.	El período de prácticas te prepara para adaptarte a situaciones inestables y al cambio	13.1	26.2	42.6	18
15.	Las prácticas te preparan para actuar en la incertidumbre, complejidad y variedad educativa	13.3	30	41.7	15
16.	Las prácticas te permiten formular hipótesis sobre el acto educativo	5.1	16.9	61	16.9
17.	Las prácticas te permiten considerar las posibles consecuencias de una actuación educativa	6.8	8.5	61	23.7
18.	Las prácticas sirven para validar la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que tú creías que era	8.2	3.3	32.8	55.7
19.	Las prácticas te permiten hacer síntesis y contrastes sobre el acto educativo	3.3	16.7	68.3	11.7
20.	El período de prácticas te permite buscar, identificar y resolver problemas	5	23.3	53.3	18.3
21.	Las prácticas hacen que evalúes lo que funciona en clase, lo que no funciona y por qué	1.6	11.5	50.8	36.1
22.	Las prácticas favorecen que te cuestiones qué hace que funcionen las cosas y en qué contexto	0	11.5	65.6	23
23.	Las prácticas permiten elaborar un conocimiento práctico que favorezca la toma de decisiones	0	14.8	57.4	27.9

Tabla 1. Porcentaje de acuerdos y desacuerdos de los procesos de una práctica reflexiva desarrollados en el período de prácticas de enseñanza

En la tabla nº 1 aparecen los porcentajes de las respuestas a los items del cuestionario. Si observamos los datos, la mayor parte de la muestra ha mostrado su "acuerdo (A)" en la casi totalidad de las cuestiones. Los resultados muestran que los alumnos de tercero de Magisterio están *de acuerdo* en que el programa de prácticas sí que permite que el alumno se pregunte la razón de por qué actúa él así en clase, así como también permite que se pregunten por las razones de por qué actúa el profesor del colegio con el que están haciendo las prácticas de la forma que lo está haciendo. También muestran su acuerdo en que el período de prácticas les permite tener la mente abierta para desarrollar procesos críticos y poder preguntarse por ideas y puntos de vista de otros, incluso imaginar situaciones preguntándose "que pasaría si...". Además están de acuerdo en que durante la realización de las prácticas se cuestionan qué ha hecho que la clase ese día funcione o que no funcione, por qué las cosas funcionan y en qué contexto. Por último, están de acuerdo en que las prácticas sí les permite elaborar un conocimiento práctico que les ayude a la hora de tomar decisiones.

Los futuros profesores están "completamente de acuerdo (CD)" en que este período de prácticas favorece el desarrollo de procesos de indagación, permitiéndoles comparar y contrastar situaciones de enseñanza. Los prácticos perciben que las prácticas sí promueven en ellos la inquietud por buscar otras alternativas en su entrenamiento. Están completamente de acuerdo en que el período de prácticas confirma la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que ellos creían que era la enseñanza.

Por otra parte, los alumnos de tercero "no están muy convencidos" de que el programa de prácticas los capacite para identificar supuestos teóricos que les permita contrastarlos con otras personas sobre metodologías y conductas desarrolladas en la clase. Tampoco están muy seguros de que las prácticas les permitan acceder a distintas perspectivas de la enseñanza o a poder colocarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes y variados. También muestran sus dudas en torno a que las prácticas les preparen para actuar en situaciones complicadas, para adaptarse a situaciones de cambio o para identificar y resolver un problema. Por último, muestran su incertidumbre a la hora de pensar que las prácticas les van a permitir formular hipótesis, síntesis y contrastes sobre el acto educativo.

La tabla nº 2 muestra la media de las puntuaciones obtenidas en los items del cuestionario. Analizando esta tabla, podemos observar cómo un gran número de items presenta una media de 3, correspondiendo al grado de "acuerdo". Además encontramos unos cuantos items que, por la media que presentan, se ubican entre el desacuerdo y acuerdo con la declaración que se ofrece sobre si en las prácticas se promocionan procesos prácticos reflexivos. En todo caso se identifican con la incertidumbre y la duda. En la anterior tabla ya hemos comentado esta situación.

PROCESOS DEL PRÁCTICO REFLEXIVO DESARROLLADOS EN EL PERÍODO DE PRÁCTICAS		M	SD
1.	Las prácticas te permiten preguntarte acerca del qué, por qué y cómo actúas en clase	3.12	0.79
2.	Las prácticas te permiten preguntarte acerca del qué, por qué y cómo actúa el profesor al que te han asignado	3.11	0.64
3.	Las prácticas favorecen que desarrolles procesos de indagación como forma de aprendizaje	3.16	0.8
4.	Las prácticas promueven en ti la búsqueda de alternativas en tu entrenamiento	3.33	0.77
5.	Las prácticas te permiten tener la mente abierta al desarrollo de procesos críticos	3.19	0.73
6.	Las prácticas te han permitido comparar y contrastar situaciones de enseñanza	3.16	0.84
7.	El período de prácticas contribuye a la búsqueda de la teoría que subyace a las conductas y métodos desarrollados en clase	2.30	0.86
8.	Durante las prácticas tienes acceso al conocimiento de distintas perspectivas de enseñanza	2.70	0.74
9.	Las prácticas te permiten identificar supuestos teóricos	2.52	0.76
10.	Las prácticas permiten contrastar tus supuestos teóricos con los de otras personas	2.78	0.76
11.	Las prácticas permiten colocarte en contextos de enseñanza/ aprendizaje diferentes y variados	2.96	0.79
12.	Durante las prácticas te has preguntado "que pasaría si..."	3.14	0.83
13.	Las prácticas han favorecido que te preguntes por ideas y puntos de vista de otros	3.09	0.65
14.	El período de prácticas te prepara para adaptarte a situaciones inestables y al cambio	2.65	0.92
15.	Las prácticas te preparan para actuar en la incertidumbre, complejidad y variedad educativa	2.58	0.9
16.	Las prácticas te permiten formular hipótesis sobre el acto educativo	2.89	0.73
17.	Las prácticas te permiten considerar las posibles consecuencias de una actuación educativa	3.01	0.77
18.	Las prácticas sirven para validar la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que tú creías que era	3.36	0.89
19.	Las prácticas te permiten hacer síntesis y contrastes sobre el acto educativo	2.88	0.64
20.	El período de prácticas te permite buscar, identificar y resolver problemas	2.85	0.77
21.	Las prácticas hacen que evalúes lo que funciona en clase, lo que no funciona y por qué	3.21	0.70
22.	Las prácticas favorecen que te cuestiones qué hace que funcionen las cosas y en qué contexto	3.11	0.58
23.	Las prácticas permiten elaborar un conocimiento práctico que favorezca la toma de decisiones	3.13	0.64

Tabla 2. Media de los acuerdos y desacuerdos de los procesos de una práctica reflexiva desarrollados en el período de prácticas de enseñanza

DISCUSIÓN

Una vez presentados los resultados, pasamos a comentarlos siguiendo la línea del apartado anterior, es decir, procesos con los cuales están los alumnos de acuerdo en que sí se promueven en el período de prácticas y procesos de los cuales no están muy seguros los alumnos de tercero que se promuevan en el programa de prácticas.

Los alumnos que están realizando el período de prácticas entienden que lo que se fomenta en esta etapa es el buscar las razones de sus actuaciones en clase y de las actuaciones del profesor del colegio. En este sentido, algunos autores (26) 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.

También el programa de prácticas les permite tener la mente abierta para desarrollar procesos críticos y poder preguntarse por ideas y puntos de vista de otros. Como sostiene Ross (27), al alumno en prácticas se le debe enseñar a: a) reconsiderar 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.

Además los alumnos afirman que durante la realización de las prácticas reflexionan sobre lo que se ha hecho en clase ese día, si se ha desarrollado con normalidad o no ha funcionado bien. Por último, piensan que durante el período de prácticas sí se les permite elaborar un conocimiento práctico. En esta misma línea, la actuación de los formadores del profesor (profesor del colegio y el de la Facultad) deberá ir encaminada a mentalizar al alumno en prácticas en que el conocimiento más personal-profesional de la enseñanza que tiene, el mejor, es el que se refiere a *sus posibilidades de desarrollo de un buen "conocimiento didáctico de la formación del profesor"*. El desarrollo actual del "conocimiento didáctico de la formación del profesor" depende, como ha sugerido Shön (28) de las experiencias como formadores del profesor seguidas por la reflexión sobre estas experiencias. Si, como afirman los alumnos de tercero, las prácticas permiten elaborar un conocimiento práctico, eso implica que estos alumnos han conseguido hacerse una idea de las situaciones de clase, de todos los dilemas que en la práctica han surgido. Marcelo (29) propone tres tipos de conocimiento que deberían poseer los profesores: los profesores han de conocer fundamentos pedagógicos, didácticos y psicológicos desde un nivel genérico, es decir, sin especialización disciplinar; en segundo lugar, los profesores han de poseer un conocimiento del contenido que enseñan, comprendiendo tanto su estructura sustantiva como sintáctica; y, en tercer lugar, los profesores han de conocer cuál es su audiencia y cuáles son las características de los alumnos a los que van a enseñar el contenido que conocen.

Según la opinión de los alumnos en prácticas, el período de prácticas les sirvió para confirmar la diferencia que existe entre lo que es la enseñanza y lo que ellos creían

(26) Cfr. Ashcroft, K. y Griffiths, M.: "Reflective teachers and reflective tutors: schools experience in a initial teachers education course", *Journal of Education for Teaching*, 15 (1), (1989), pp. 35-51.

(27) Cfr. Ross, D.D.: o.c.

(28) Cfr. Shön, D.A.: *Educating the reflective practitioner*, Jossey-Bass, New York, 1987.

(29) Cfr. Marcelo. C.: o.c.

que era la enseñanza. Según Elliot (30), para construir una visión personal de lo que es la enseñanza es necesario unir la teoría con la práctica. Es decir, a través de las prácticas en colegios y la práctica conseguirán completar la visión teórica que se adquiere en la facultad. Pues bien, durante el período de prácticas, han podido comprobar que existe una diferencia entre lo que estudian y lo que realmente observan.

Los futuros profesores que han participado en el programa de prácticas afirman que éste le permite desarrollar procesos de indagación como una forma más de aprendizaje, así como les ha permitido comparar y contrastar situaciones de enseñanza, incluso imaginar situaciones utilizando el lema "que pasaría si...". Sin duda estas tres acciones están respondiendo a lo que se entiende por enseñanza reflexiva. Villar (31) entiende que una enseñanza reflexiva "desarrolla competencias individuales y sociales de razonamiento lógico, juicios ponderados y actitudes de apertura, sentimientos que miran el espejo de la experiencia cotidiana y flexibilidad mentales que son premisas necesarias para considerar a un sujeto que domina las raíces de su pensamiento y autocontrola su recinto interior". Este tipo de enseñanza requiere un conocimiento subjetivo del contexto, es decir, del aula y del centro, así como desarrollar el pensamiento crítico. Según De Vicente (32), para desarrollar un conocimiento de lo que significa la enseñanza reflexiva y de cuáles son los medios para facilitarla, se necesita conocer cuáles son las formas en que los futuros profesores aprenden a ser prácticos reflexivos, cuáles son sus características individuales y qué actividades de entrenamiento demandan.

El programa de prácticas promueve en los alumnos la búsqueda de alternativas en el entrenamiento para futuro profesor. De Vicente (33) propone que se centre el entrenamiento de los profesores en ejercicio en el fomento de escuelas reflexivas capaces de facilitar el crecimiento profesional tanto de sus profesores en ejercicio cuanto de los que por primera vez acceden a la carrera de enseñanza; en este sentido este autor propone las Escuelas de Desarrollo Profesional. Pero es Marcelo (34) quien ha experimentado el seminario o los grupos de trabajo como modalidades formativas cuyos objetivos son conseguir una formación en el futuro profesor que potencie las actitudes de reflexión y análisis permanente y crítico de su propia práctica.

Otra cuestión que se pone de manifiesto en el programa de prácticas es la imposibilidad de preparar a los alumnos para identificar supuestos teóricos que les permita contrastarlos con otras personas, sobre metodologías y conductas desarrolladas en la clase. Los 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 (35). Por tanto, los alumnos deben ser

(30) Cfr. Elliot, J.: "Teachers as researchers: implications for supervision and for teacher education", *Teaching and Teacher Education*, 6 (1), (1990), pp. 1-16.

(31) Cfr. Villar, L.M.: *Enseñanza reflexiva*, en Villar, L.M. (Coord.): *Un ciclo de enseñanza reflexiva*, Mensajero, Bilbao, 1995, pp. 21-52.

(32) Cfr. De Vicente, P.S.: *La formación del profesorado como práctica reflexiva*, en Villar, L.M. (Coord.): *Un ciclo de enseñanza reflexiva*, Mensajero, Bilbao, 1995, pp. 53-88.

(33) Cfr. De Vicente, P.S.: o.c., p. 66.

(34) Cfr. Marcelo, C.: *Formación del profesorado para el cambio educativo*, PPU, Barcelona, 1994.

(35) Cfr. Elliot, J.: o.c.

estimulados en solicitar el feed-back oportuno que les ayude a reflexionar adecuadamente durante su período de prácticas ya que para que se produzca un 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 (36). Es evidente que el análisis reflexivo de nuestra práctica profesional es una fuente importante de resolución de problemas, al tiempo que nos sirve para desarrollar habilidades formativas que nos permitan dar respuestas colaborativas a los problemas que se nos presentan. En este sentido y como señala Elliot (37), "...el rol del práctico reflexivo es participar de un proceso de resolución de problemas en colaboración".

También se pone de manifiesto la dificultad que tiene el programa de prácticas para permitir acceder a los futuros candidatos a profesor a distintas perspectivas de la enseñanza o a poder colocarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes y variados. Como señala Halpern (38), una persona para ser experta en la ejecución de alguna estrategia necesita tener un conocimiento específico y amplio del ámbito donde se desarrolla la estrategia y además poseer un conocimiento de cómo y cuándo aplicar ese conocimiento dentro de contextos específicos.

Por último, los alumnos piensan que las prácticas no les preparan para actuar en situaciones cambiantes donde haya que identificar y resolver problemas, puesto que ello implica ser capaz de formular hipótesis, síntesis y contrastes sobre el acto educativo, cuestión que tampoco favorece el programa de prácticas. Con la adquisición de estrategias de resolución de problemas y haciendo de la reflexión un parte inherente del proceso de aprender a enseñar se conseguirá mejorar la estructura cognitiva de los alumnos de prácticas y por tanto, se conseguirá llevar a cabo un enseñanza más eficaz, consciente y personal (39). Si se consiguiera identificar un problema, generar su solución, comprobar éstas y aprender a través de la práctica reflexiva, estaríamos como dice Copeland (40) poniendo en práctica una práctica reflexiva, cuestión que como hemos visto, no se fomenta en su medida en el programa de prácticas.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

1. Los indicadores (que coinciden con los items del cuestionario) sobre la promoción de procesos prácticos reflexivos que propone Roth no son desarrollados en su integridad durante el período de prácticas.

2. En concreto, los procesos prácticos reflexivos que no se desarrollan claramente durante el período de prácticas son los referidos a: a) identificar y contrastar, con el

(36) Cfr. Liston, D.P. y Zeichner, K.M.: "Reflective Teaching and action research in preservice teacher education", *Journal of Teacher Education*, 16 (3), (1990), pp. 235-254.

(37) Cfr. Elliot, J.: "Actuación profesional y formación del profesorado", *Cuadernos de Pedagogía*, 191, (1991).

(38) Cfr. Halpern, D.F.: *Thought and Knowledge. An introduction to critical thinking*, LEA, New Jersey, 1989.

(39) Cfr. Winitzky, N. y Arends, R.: "Translating research into practice: the effects of various forms of training and clinical experience on preservice students' knowledge, skill and reflectiveness", *Journal of Teacher Education*, 42 (1), (1991), pp. 52-65.

(40) Cfr. Copeland, W.D. y otros: "The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda", *Teaching and Teacher Education*, 9 (4), (1993), pp. 347-359.

tutor de la facultad y el profesor asignado en el centro donde el alumno realiza su práctica, todo el soporte teórico que subyace a las metodologías y conductas que este último observa en clase; b) Poder conocer y poner en práctica distintas perspectivas de la enseñanza; c) Conseguir que al finalizar el periodo de prácticas estén capacitados para actuar en contextos variados y resolver los problemas que surjan; d) Ser capaces de emitir juicios, buscar y contrastar alternativas sobre el acto educativo.

Las implicaciones que tiene este estudio salpican a diferentes ámbitos:

1. Por un lado, a los responsables de las Facultades de Educación, pues no podemos olvidar que el grupo de profesionales de estas Facultades que serán los encargados de diseñar el programa de prácticas de enseñanza, deben tener en cuenta cómo desarrollar y cuáles son los indicadores de un programa que ayude a los estudiantes a adquirir procesos de la práctica reflexiva.

2. Por otro lado, los órganos competentes de la Administración y Universidad. Estas instituciones deberían conocer la importancia que tiene la conexión de la escuela y la universidad, como elementos esenciales para integrar la teoría y la práctica y en consecuencia favorecedoras de oportunidades que permitan la reflexión sobre la práctica que se observa a través de la teoría.

APÉNDICE

Cuestionario acerca del proceso práctico reflexivo del profesor en prácticas

Este cuestionario intenta recabar tu opinión acerca del *proceso práctico reflexivo 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. Completamente en desacuerdo con la declaración
2. En desacuerdo con la declaración
3. De acuerdo con la declaración
4. Completamente de acuerdo con la declaración

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

Gracias por tu colaboración

Adaptación del cuestionario de Roth (1989)

1. Completamente en desacuerdo con la declaración 2. En desacuerdo con la declaración 3. De acuerdo con la declaración 4. Completamente de acuerdo con la declaración					
1.	Las prácticas te permiten preguntarte acerca del qué, por qué y cómo actúas en clase	CD	D	A	CA
2.	Las prácticas te permiten preguntarte acerca del qué, por qué y cómo actúa el profesor al que te han asignado	CD	D	A	CA
3.	Las prácticas favorecen que desarrolles procesos de indagación como forma de aprendizaje	CD	D	A	CA
4.	Las prácticas promueven en ti la búsqueda de alternativas en tu entrenamiento	CD	D	A	CA
5.	Las prácticas te permiten tener la mente abierta al desarrollo de procesos críticos	CD	D	A	CA
6.	Las prácticas te han permitido comparar y contrastar situaciones de enseñanza	D	D	A	CA
7.	El período de prácticas contribuye a la búsqueda de la teoría que subyace a las conductas y métodos desarrollados en clase	CD	D	A	CA
8.	Durante las prácticas tienes acceso al conocimiento de distintas perspectivas de enseñanza	CD	D	A	CA
9.	Las prácticas te permiten identificar supuestos teóricos	CD	D	A	CA
10.	Las prácticas permiten contrastar tus supuestos teóricos con los de otras personas	CD	D	A	CA
11.	Las prácticas permiten colocarte en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes y variados	CD	D	A	CA
12.	Durante las prácticas te has preguntado "que pasaría si..."	CD	D	A	CA
13.	Las prácticas han favorecido que te preguntes por ideas y puntos de vista de otros	CD	D	A	CA
14.	El período de prácticas te prepara para adaptarte a situaciones inestables y al cambio	CD	D	A	CA
15.	Las prácticas te preparan para actuar en la incertidumbre, complejidad y variedad educativa	CD	D	A	CA
16.	Las prácticas te permiten formular hipótesis sobre el acto educativo	CD	D	A	CA
17.	Las prácticas te permiten considerar las posibles consecuencias de una actuación educativa	CD	D	A	CA
18.	Las prácticas sirven para validar la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que tú creías que era	CD	D	A	CA
19.	Las prácticas te permiten hacer síntesis y contrastes sobre el acto educativo	CD	D	A	CA
20.	El período de prácticas te permite buscar, identificar y resolver problemas	CD	D	A	CA
21.	Las prácticas hacen que evalúes lo que funciona en clase, lo que no funciona y por qué	CD	D	A	CA
22.	Las prácticas favorecen que te cuestiones qué hace que funcionen las cosas y en qué contexto	CD	D	A	CA
23.	Las prácticas permiten elaborar un conocimiento práctico que favorezca la toma de decisiones	CD	D	A	CA