

¿SE PUEDE ESTIMULAR LA REFLEXIÓN
EN EL SUPERVISOR Y EN EL ALUMNO UNIVERSITARIO
DURANTE EL PERIODO DE PRÁCTICUM?

*Is it Possible to Encourage Reflection between Supervisor
and University Student during Practicum?*

*Est-il possible de stimuler la réflexion chez le superviseur et
les étudiants universitaires pendant la période du Practicum?*

María Purificación PÉREZ GARCÍA, Alicia BENARROCH BENARROCH, M.^a Ángeles JIMÉNEZ
JIMÉNEZ, Gerard SMITH FERNÁNDEZ y Gloria ROJAS RUIZ
*Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Correo-e: mppe-
rez@ugr.es*

BIBLID [0212-5374 (2006) 24; 33-51]

Ref. Bibl. MARÍA PURIFICACIÓN PÉREZ GARCÍA, ALICIA BENARROCH
BENARROCH, M.^a ÁNGELES JIMÉNEZ JIMÉNEZ, GERARD SMITH FERNÁNDEZ y
GLORIA ROJAS RUIZ. ¿Se puede estimular la reflexión en el supervisor y en el
alumno universitario durante el periodo de Prácticum? *Enseñanza*, 24, 2006, 33-51.

RESUMEN: En este artículo mostramos cómo el ejercicio de una supervisión reflexiva estimula la reflexión en los alumnos tutorizados y en el propio supervisor durante el periodo de Prácticum. Para comprobarlo, nos basamos en la metodología de estudio de caso, estudiando cuatro casos, compuestos, cada uno de ellos, por el supervisor y el alumno universitario. Practicaron un modelo de supervisión que requería poner en juego ciertas operaciones cognitivas, conducentes a estimular la reflexión. Las sesiones de trabajo fueron grabadas y la información obtenida, finalizada su puesta en práctica, se redujo recurriendo al análisis de contenido. A través del programa de análisis de datos AQUAD, aplicamos el análisis de Implicantes para

descubrir cuáles eran los requisitos que favorecían la aparición de las acciones reflexivas (categorías/criterios). Se empleó el mapa conceptual como instrumento evaluador del incremento de la reflexión. La conclusión fue que si se supervisa de forma reflexiva, se estimulan determinadas operaciones cognitivas (acciones reflexivas) y se aumenta la reflexividad en el alumno y en el supervisor.

Palabras clave: supervisión reflexiva, supervisor, prácticum, estimulación de la reflexión.

SUMMARY: In this article, we show the importance of reflexive supervision during the Practicum (Student Teaching) to encourage reflexivity in university students and in the supervisors themselves. We analyse four cases, each involving a supervisor and a university student. They were trained to apply a model of supervision requiring cognitive processes that favour reflection. The work sessions were recorded. We conducted a content and implicants analysis using AQUAD. The results show that some reflexive actions such as «categories» and «criteria» were required for increasing reflection. We used a conceptual map to assess whether reflective supervision increases reflection. The model was very successful and encouraged reflexivity in both the student and the supervisor.

Key words: Reflective supervision, Supervisor, Practicum, Encouragement of reflexivity.

RÉSUMÉ: Dans cet article, on montre comment l'exercice d'une supervision réflexive stimule la réflexion chez les étudiants assistés par un tuteur et chez le propre superviseur pendant la période du Practicum. Pour le démontrer, la méthodologie des études de cas a été adoptée et quatre cas –composés chacun du superviseur et de l'étudiant universitaire– ont été analysés. Le modèle de supervision pratiqué demandait la mise en jeu de certaines opérations cognitives conduisant à stimuler la réflexion. Les sessions de travail ont été enregistrées et l'information obtenue a été réduite par l'analyse des contenus, une fois la mise en pratique finie. Au moyen du programme d'analyse de données AQUAD, l'analyse d'Implicants a été utilisée pour découvrir quelles étaient les conditions favorisant l'apparition des actions réflexives (catégories/critères). La carte conceptuelle a été employée comme instrument d'évaluation de l'augmentation de la réflexion. La conclusion en est que si l'on supervise de manière réflexive, on stimule certaines opérations cognitives (actions réflexives) augmentant ainsi la réflexivité chez l'étudiant et dans le superviseur.

Mots clés: supervision réflexive, superviseur, practicum, encouragement de la réflexivité.

Definir este momento de la carrera no es tarea fácil. Sabemos que en función de cómo percibamos el Prácticum, estaremos definiendo nuestra visión del profesor y su futuro perfil profesional, así como nuestro concepto de formación hacia el

que conducir al alumno. Por tanto, posiblemente, haya tantas definiciones y enfoques del Prácticum como concepciones educativas sobre el modelo de formación inicial de profesorado consideremos.

El sentido del Prácticum en los programas de formación contempla distintos campos, como recogen Zabalza (1996) y Galera (1998) dirigidos hacia la: a) Aproximación a los estudiantes a escenarios profesionales reales; b) Reorganización de los marcos de referencia para que entiendan los contenidos de la carrera; c) Conciencia de los puntos fuertes y débiles de cada uno: aptitudes, actitudes, competencias personales de tipo relacional; d) Evidencia de las lagunas en la preparación. Pues es un claro referente para el alumno contrastar el desarrollo reflexivo de los conocimientos de las distintas disciplinas que conforman el currículum que tiene relación con la práctica; e) Comprobación de la adecuación de los contenidos teóricos; f) Reflexión sobre lo que cada uno ha hecho durante el Prácticum; y g) Incorporación de actitudes y estrategias favorables al establecimiento de la dialéctica teoría-práctica, en la medida en que haya que acomodar la reflexión teórica a contextos prácticos.

Los objetivos generales que deben conseguirse durante las prácticas de enseñanza, según Cid, Domínguez y Raposo (1998) son: a) Comprobar el interés del estudiante por la profesión; b) Acercar al práctico a los niños para que observe sus intereses, descubra sus diferencias...; c) Conocer el funcionamiento de una escuela; d) Desarrollar actitudes y percepciones básicas para el ejercicio de la función educativa; e) Entender que en la escuela es preciso establecer relaciones positivas; f) Organizar y resolver rutinas cotidianas; g) Aprender de otros maestros con más experiencia; h) Comprobar la adecuación de los conocimientos académicos a la realidad escolar, dando significado a los conocimientos teóricos y viendo las proyecciones prácticas de esos contenidos; i) Ejercitar las técnicas aprendidas; j) Adquirir hábitos de investigación y reflexión sobre la práctica e ir construyendo su conocimiento profesional; y k) Perfeccionar sus técnicas de investigación a través de la realización de algún proyecto de investigación-acción. El apartado j) es el que justifica plenamente la existencia de esta investigación, ya que defendemos que el Prácticum se ofrezca como el tiempo y el espacio para la reflexión sobre la teoría y la práctica y el análisis sobre la práctica realizada (González, 2001; Parmigiani, 2001; Cochram-Smith, 1999; Imbernón, 1997; Borko y Mayfield, 1995; Pérez, 2001). Entendemos que el Prácticum es el sosiego, es la capacitación para cultivar la reflexión, es la experiencia en la investigación y, por supuesto, es el reconocimiento y la reconstrucción del conocimiento teórico y práctico adquiridos. Supone un momento clave para resolver problemas y la toma de decisiones.

El Prácticum, que bajo nuestra perspectiva incidiría en la formación de hábitos reflexivos, es la continuación de la formación teórico-práctica recibida en la Universidad, no hay dos mundos. Este momento de la formación no debiera utilizarse para ver si sé o cuánta teoría sé. Es el momento grato, que nos sirve para reconducir nuestro conocimiento teórico probablemente adquirido en la Facultad y el práctico, también en la Facultad y en los centros escolares. Como también

apuntan Gibbs y Habeshaw (1989) el Prácticum establecerá el puente entre la teoría y la práctica.

En opinión de González (2001) el Prácticum contempla varias consideraciones: a) Como espacio con carácter restringido, donde hay una separación entre los conocimientos de la Universidad 'teóricos' y los del centro 'prácticos'; b) Como espacio para aprender aplicando la teoría: primero se aprende la teoría y ésta es la que guía la práctica. El problema es que la práctica no se resuelve con toda la teoría; c) Como espacio para aprender completando la teoría: la teoría y la práctica se complementan y d) Como espacio para aprender «contrastando la teoría y la práctica»: la relación es dialéctica; el debate es cómo enriquecer esos aprendizajes de la teoría y la práctica. El Prácticum es el que abre el camino de la reestructuración cognitiva y además capacita a los estudiantes para aprender de la práctica en la medida en que los alumnos reconozcan sus estilos cognitivos. Nuestra propuesta va en esa línea, pues se trata de tener organizada la tutoría durante el Prácticum. Consiste en impulsar un Modelo Reflexivo de Supervisión (Pérez, 2001), secuenciado día a día, de modo que, durante ese tiempo, el alumno y los tutores reflexionen sobre la teoría y la práctica de forma sistematizada.

Se configura como otro escenario más de formación. Concebirlo como un proceso de desarrollo individual tendente a adquirir o perfeccionar capacidades cobra sentido, cuando señala una acción reflexiva, puesto que formarse implica la reflexión. Las finalidades del Prácticum, en consecuencia, son: a) Socializarse con el mundo de la práctica: niños, padres, compañeros, aula, materiales, instalaciones...; b) Conocer y saber adaptarse a la realidad escolar; c) Contrastar los conocimientos adquiridos con los que se aprende en ese momento, finalizando en la reconstrucción de aquél; d) Valorar de forma crítica sus vivencias; y e) Permitir la reflexión, la experimentación y la resolución de problemas. Algo semejante recoge González (2001), quien argumenta que en el Prácticum es posible, *ver, hacer, ver hacer y hacer ver*; como esgrime Parmigiani (2001) que en Prácticum hay que *saber hacer pensar* a través de simulaciones, de actividades guiadas y de propuestas de investigación, por medio de la cual el alumno adquiriría habilidades de carácter reflexivo. La pregunta que uno se hace inmediatamente es cuáles serían las competencias que el profesor universitario pondría en marcha para conseguir que el alumno vea, haga, vea hacer y haga ver; o cuáles son las que desarrollarían los profesores de los centros; y más aún, qué haría el alumno para ver, hacer, ver hacer y hacer ver. Siguiendo a esta autora, el alumno conseguiría competencias referidas a habilidades sociales-relacionales, habilidades técnico-funcionales, habilidades profesionales y habilidades reflexivo-críticas. Estas últimas son, en definitiva, las que nos preocupan y las que se intentan potenciar desde el modelo reflexivo de supervisión.

Algunas dificultades según Vaillant y Marcelo (2001) son: a) Concepción de las prácticas como un aprendizaje no estructurado; b) Falta de conexión entre lo que se estudia en la Facultad y lo que la práctica demanda; c) Escasa preparación supervisora de los profesores tutores. Nosotros queremos aclarar que tanto de los de la

facultad como de los colegios; d) Baja consideración de las instancias superiores del Prácticum; y e) Discrepancia entre el papel del profesor como práctico reflexivo y como técnico. También es un inconveniente durante el Prácticum la anulación del conocimiento teórico por parte del alumno y su apego al conocimiento práctico. Sucede porque el primero no le sirve para solucionar sus problemas, no lo ve conectado y no lo relaciona. Ese contenido teórico procede del profesor universitario, mientras que el práctico deriva de profesores tutores. La duda siguiente es que si estos profesores tutores presentan recetas al alumno, tampoco es correcto; se solventaría el asunto si animan al alumno a que reflexione, cuestione la propia solución y proponga otras. El Prácticum se dirigirá a la consecución eficaz de la interacción teoría-práctica y se estimulará tanto la reflexión teórica (se supone que han adquirido estas habilidades) como la posibilidad de que experimenten cuando estén en la práctica, sobre la propia práctica. De este modo, se pondrá en evidencia la capacidad de los prácticos para llevarlo a cabo, de los supervisores y tutores cooperantes por facilitarlos y del Vicedecanato por exigirlos o promoverlos. Imberñón (1997) entiende que el Prácticum debe conducir a una estrecha relación entre teoría y práctica. Será un instrumento de formación pues los alumnos contrastan, reflexionan, conocen...

Pero también nos advierten que, a menudo, la llamada sobre los profesores para que actúen de forma reflexiva son 'sólo lemas vacíos'.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

Nuestra propuesta gira en torno a que el Prácticum se consolide tanto como estrategia de formación permanente para el profesorado del centro, tanto como inicio para la investigación del alumno –entre otras habilidades que consolidará– y como mejora del desarrollo profesional del profesor universitario. Este último colectivo debiera profundizar en cómo pasar del conocimiento del contenido al conocimiento práctico y al conocimiento contextual por su parte; y además cómo facilitar al alumno la tarea de conectar la teoría que éste recibe y que él le sugiere con la realidad que acontece.

En este artículo, por tanto, mostramos cómo el ejercicio de una supervisión reflexiva estimula la reflexión en los alumnos tutorizados y en el propio supervisor durante el periodo de Prácticum.

MUESTRA

Contamos con 4 supervisores que conformaron 4 estudios de caso. El *caso 1* lo protagonizan una profesora y una alumna en prácticas. Ésta cursa la especialidad de Primaria y su supervisora es una profesora que pertenece al departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y cuenta con una experiencia profesional de más de 16 años. El *caso 2* está compuesto por una profesora y un alumno

que estudia la especialidad de Lengua Extranjera-Inglés. La profesora posee una experiencia docente de 6 a 15 años. Es miembro del departamento de Didáctica de Lengua y Literatura. El *caso 3* está configurado por dos alumnas de Educación Infantil y una profesora que depende del departamento de Didáctica y Organización Escolar y su experiencia es de 1 a 5 años. Y, por último, el *caso 4* está integrado por un profesor y dos alumnas en prácticas de Educación Infantil. Él forma parte del departamento de Didáctica de Lengua y Literatura, cuenta con menos de 5 años de experiencia.

INSTRUMENTOS

Para esta investigación pusimos en marcha el modelo reflexivo de supervisión (Pérez, 2001). Es una guía que pretende favorecer la conexión entre los conocimientos teóricos y la práctica, estimulando procesos cognitivos simples y complejos. Los alumnos y el supervisor descubrían situaciones interesantes por problemáticas o por singulares, trabajaban contenidos teóricos, se entrenaron en técnicas y estrategias de reflexión, expusieron sus conjeturas, las contrastaron en la práctica y reconsideraron todo el proceso y los inicios desde donde partieron, con la constante de la reflexión y de la sistematización del proceso. Este modelo está basado en las fases de la investigación-acción (Pérez, 1998), en el ciclo reflexivo de Smyth (1991) y en la propuesta de investigación reflexiva de Moral (1997). También se hizo la entrevista profunda y focal (Sierra, 1985) proponiendo a los profesores de la facultad que opinaran sobre el MRS: los entrevistados hacían una reconsideración final sobre el modelo, su viabilidad, sus dificultades, sus consecuencias, impacto y necesidades de entrenamiento. Y, por último, el mapa conceptual, que más adelante comentaremos, para verificar el aumento o no de la reflexividad.

PROCEDIMIENTO

Deseábamos comprender el fenómeno de la supervisión *–reflexiva–* como vía para unir la teoría y la práctica durante el periodo de Prácticum, a través del análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en la acción educativa, es decir, los profesores de la facultad y los alumnos de 3º de Magisterio. Por tanto, nuestra propuesta para poner en práctica un modelo reflexivo de supervisión se basa en el *estudio de casos*. En nuestros estudios de caso, contemplamos la triangulación metodológica, pues el tema de estudio se aborda desde distintas perspectivas (alumno y supervisor) y diferentes instrumentos (el Modelo Reflexivo de Supervisión, la entrevista y el mapa conceptual) y la revisión de los interesados, dado que los sujetos contaban con los trabajos transcritos de las sesiones y les posibilitaba la revisión; como los criterios señalados por Guba (1983): la credibilidad ya que usamos la triangulación metodológica y la de sujetos

(alumnos y supervisor), la transferencia por cuanto es fácil que otros profesores supervisores experimenten con el Modelo y la confirmabilidad pues se intenta evitar sesgos.

El procedimiento riguroso que seguimos fue el que precisamos a continuación. Cada estudio de caso estaba compuesto de un supervisor y su alumno o alumnos en prácticas. Se reunían dos horas, un día a la semana, en el despacho del profesor en la Escuela de Magisterio. El contacto del supervisor con el profesor tutor de los colegios se establecía mediante la información que traía el alumno, vía telefónica o por su visita al colegio. No había interrupciones en las sesiones porque de las 6 horas de tutoría, el profesor especificaba en su horario qué días atendía a los alumnos de Prácticum y cuáles al resto. Así, como argumenta Zabalza y Cid (1998: 21) «la naturaleza formativa del Prácticum depende, justamente, del ejercicio de la tutoría que lleve anexa. Sin tutoría no hay Prácticum». Continúan diciendo que la buena tutoría

debe ser la manera más directa y fructífera de mostrar a los futuros profesionales cómo puede llevarse a cabo la integración entre teoría y práctica en el trabajo profesional: cómo pueden extraer teoría de la práctica del aula y cómo la teoría que ellos han ido aprendiendo de los libros puede, a su vez, proyectarse sobre la acción práctica del aula y ayudar a resolver los problemas que en ella se producen (p. 32).

En estas reuniones, mediante una grabadora, se registraban las reflexiones verbales y escritas, que tanto el supervisor como el alumno vertían, motivadas por las propuestas que sugería el Modelo Reflexivo de Supervisión (Pérez, 2001). Los participantes iban discutiendo y rellenando simultáneamente el cuaderno del modelo, en función la tarea que se les solicitara.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para analizar todos los datos recopilados, recurrimos al análisis de contenido (García, Ibáñez y Alvira, 1989; Krippendorff, 1990). El material originado en las sesiones de tutoría y entrevistas se transcribió y se trató en un procesador de textos, ocupando un amplio número de páginas de texto que se sometió a una rigurosa categorización y codificación. El esquema seguido para ello se ajustó al modelo inductivo propuesto por Miles y Huberman (1984): a) la recogida de datos; b) la reducción de datos; c) la representación de datos; y d) la elaboración de conclusiones y la verificación.

En la *reducción de datos* primero buscamos categorías examinando los datos, identificando temas, ideas, intuiciones... que se anotaron en el margen del texto escrito; después generamos una lista provisional de categorías (unidades mínimas de significación) y de códigos que las representan (abreviaturas aplicadas a un segmento de información). Para codificar los textos, de acuerdo con Bardin (1986) y López-Aranguren (1992), éstos se dividieron en unidades con significado, es decir,

frases o conjunto de sentencias de las transcripciones que tenían sentido propio, con relación a determinados tópicos. En nuestro caso, codificamos las transcripciones surgidas de la puesta en práctica del Modelo Reflexivo de Supervisión. Los tópicos sobre los que categorizamos eran los relacionados con: *la reflexividad, su estimulación, cómo llegar a ella, qué consecuencia tiene, la relación teoría y práctica, la investigación, operaciones cognitivas implicadas...*

Seguimos principalmente el método inductivo de codificación, puesto que las categorías se han generado a lo largo del proceso investigador, pero también el deductivo pues consultamos los niveles de reflexión de Ross (1989), la escala de pensamiento reflexivo de Siens y Ebmeier (1996) y la clasificación de los procesos cognitivos simples y complejos que proponen Muñoz, Cifuentes y De la Fuente (2001), quienes nos aportaron algunas categorías.

La complejidad que significó manipular tal volumen de textos escritos exigió la utilización de un programa de ordenador para el análisis de datos cualitativos. Se seleccionó el AQUAD five de Huber (1997). Una vez se numeraron los textos en AQUAD se comenzó a categorizar y a codificar todo el material. A continuación proseguimos con el *análisis de la información* obtenida. Aplicamos el análisis de los Implicantes Esenciales. Éstos consisten en transformar los datos numéricos de los códigos, mediante una lógica binaria, en valores de verdad (este criterio se da o no se da) y después se combinan estos valores de verdad acordes a las reglas del álgebra de Bool. La información resultante se expresa con letras del alfabeto, en mayúscula y en minúscula, correspondiendo a criterios verdaderos los primeros y a falsos, los segundos.

INFORMACIÓN OBTENIDA, REDUCCIÓN Y RESULTADOS

Tras el análisis de contenido, la información quedó reducida a 89 códigos, de los cuales 85 los utilizó el caso primero, 64 el segundo, 63 el tercero y 58 el cuarto. Este hecho va parejo –creemos–, aunque no podemos demostrar que sea una causa-efecto, al grado de experiencia. Hecho este análisis, que ya nos adelanta que entre los cuatro estudios habrá diferencias, también descubrimos que hay códigos que marcan esas diferencias, ya que no han sido utilizados en todos los casos, lo cual corrobora que los cuatro supervisores han supervisado y estimulado la reflexión de forma diferente.

Pero nos interesaba aún más conocer qué tendría que ocurrir para que se produzcan determinadas operaciones cognitivas complejas favorecedoras de la reflexión, tales como: el análisis, la inferencia, la inducción, los interrogantes... y que nuestros casos han ido practicando a lo largo del desarrollo del modelo reflexivo de supervisión, es decir, bajo qué condiciones aparecen las anteriores acciones reflexivas. Esta información es muy útil para la estimulación de la reflexión, ya que si se sabe de qué depende su aparición, el supervisor orienta su labor hacia tales fines.

Implicantes

Se seleccionaron las categorías que más frecuencia presentaban y que fueron comunes a los cuatro casos y se etiquetaron con una letra mayúscula del alfabeto, pasando a ser criterios.

TABLA 1
 Equivalencia entre criterios, códigos y categorías

CRITERIOS	CÓDIGOS	CATEGORÍAS
A	ANALI	ANÁLISIS SUPERVISOR
B	ANAPR	ANÁLISIS ALUMNO EN PRÁCTICAS
C	APORT	APORTACIÓN TEÓRICA
D	DETEC	DETECCIÓN DEL PROBLEMA
E	INDUC	INDUCCIÓN REFLEXIÓN
F	INFEA	INFERENCIA ALUMNO EN PRÁCTICAS
G	INFES	INFERENCIA SUPERVISOR
H	INTAP	INTERROGANTES DEL PRÁCTICO
I	INTSU	INTERROGANTES SUPERVISOR
J	RETEP	RELACIÓN TEORÍA PRÁCTICA
K	SOLUA	SOLUCIÓN DEL PRÁCTICO
L	VALOB	VALORACIÓN DESDE OBSERVACIÓN

Sobre estos criterios aplicamos los Implicantes Esenciales para advertir cuáles son las exigencias para que se dé cada uno de los criterios expuestos, esto es, qué es necesario que ocurra (implicantes esenciales) y qué no (condiciones negativas), para alcanzarlos. La siguiente tabla nos aporta tales requisitos o condiciones de aparición para cada uno de los criterios (o categorías).

El «análisis del supervisor» (A) va acompañado del análisis del alumno en prácticas, de la detección del problema, de la inducción a la reflexión, de las inferencias del alumno en prácticas, de las inferencias del supervisor, pero no de la relación teoría práctica. Cuando un supervisor examina una situación, la ejemplifica y cuenta sus percepciones, sus pensamientos o sus intentos de solución previa, el alumno en prácticas emulará esta misma línea de actuación. Además, siempre que aquél disecciona una realidad, para buscar un problema o una temática de estudio, logra, mediante la inducción, que tanto el práctico como él formulen inferencias, destinadas a avanzar en el proceso de reflexión en el que están inmersos. Si un supervisor analiza, originará todas las acciones que hemos comentado; pero no tiene por qué darse la conexión entre la teoría y la práctica, sobre todo en los casos con más experiencia, pues ellos están menos mediatizados por el fin último. Lo que más les interesa es ahondar en todo el proceso intermedio de supervisión reflexiva.

TABLA 2
 Implicantes esenciales del Modelo Reflexivo de Supervisión

Criterios	Condiciones positivas	Implicantes	Condiciones negativas	Implicantes
A	BcDEFGHIjKL+ BCDEFGHijkl	BDEFGHj caso1-caso 2	bcdefgHiJkl+ bCdEfgHiJkl	bdfgiJkl caso 3-caso 4
B	AcDEFGHIjKL+ ACDEFGHijkl	ADEFGHj c1-c2	acdefgHiJkl+ aCdEfgHiJkl	adfgiJkl c3-c4
C	ABDEFGHIjkl+ abDEfghiJkl	Eikl c2-c3	abdefgHiJkl+ ABDEFGHIjKL	Ninguno c4-c1
D	ABcEFGHIjKL+ ABCEFGHijkl	ABEFGHj c1-c2	abcefgHiJkl+ abCEfghiJkl	abfgiJkl c4-c3
E	AbcDFGHIjKL+ ABCDFGHIjkl+ abCdfghiJkl	Ninguno c1-c2-c3	abcdfgHiJkl abcdfgHiJkl	c4
F	AbcDEGHIjKL+ ABCDEGHIjkl	ABDEGHj c1-c2	abcdegHiJkl+ abCdEghiJkl	abdgiJkl c4-c3
G	AbcDEFHIjKL+ ABCDEFHIjkl	ABDEFHj c1-c2	abcdefHiJkl+ abCdEfhijkl	abdfijkl c4-c3
H	AbcDEFGIjKL+ ABCDEFGijkl+ abcdefgiJkl	Ninguno c1-c2-c4	abCdEfgiJkl	abCdEfgiJkl c3
I	ABcDEFGHjKL	ABcDEFGHjKL c1	abcdfgHjkl+ abCdEfgHjkl+ ABCDEFGHjkl	kl c4-c3-c2
J	abCdEfgHikl+ abcdeFGHikl	abdfgikl c3-c4	ABCDEFGHIkl+ ABcDEFGHIKL	ABDEFGH c2-c1
K	ABcDEFGHIjL	AbcDEFGHIjL c1	abcdefgHiJl+ abCdEfgHiJl+ ABCDEFGHIjL	il c4-c3-c2
L	ABcDEFGHIjK	AbcDEFGHIjK c1	abcdefgHiJk+ abCdEfgHiJk+ ABCDEFGHIjk	ik c4-c3-c2

El «análisis del alumno en prácticas» (B) es paralelo al análisis del supervisor, de la detección del problema, de la inducción a la reflexión, de las inferencias del alumno en prácticas, de las inferencias del supervisor, pero no de la relación teoría práctica. Vemos la cohesión de los hallazgos con el criterio anterior. Si un alumno en prácticas se aproxima a una situación, narra sus percepciones, sus pensamientos y sus intentos de solución, es porque ha imitado a su supervisor; éste

le ha inducido a que reflexione, de modo que descubra un problema o enumere los hechos que le preocupan, y de forma conjunta, infieran la reformulación del problema, su posible solución o las nuevas creencias. El práctico, puesto que está guiado por el supervisor, seguirá su rutina, y si rememoramos, entre ellas estaba la poca consideración al analizar la relación teoría práctica.

La «aportación teórica del supervisor» (c) lleva aparejada la inducción a la reflexión. Esta implicación es sustancial. Cuando el supervisor entrega información a sus alumnos, no se queda en el mero ofrecimiento, sino que, junto a él, elaboran pautas para apuntar las máximas anotaciones, las cuales acabarán conduciendo la reflexión hacia el punto estipulado. Además no presenta ningún implicante negativo, no hay nada que la condicione.

La «detección del problema» (D) ocurre si el supervisor y alumno analizan, si se induce a la reflexión, si se infiere, si el práctico interroga, pero sin que sea necesaria la relación teoría práctica. La exposición de un tema, relatando los hechos que desasosiegan, acarrea una serie de operaciones previas a aquélla. Por un lado, tanto el alumno como el supervisor determinarán la situación de estudio; por otro, éste alentará a que aquél reflexione, pues es él, en definitiva, el que clarificará su centro de interés; por otro, es preciso que los dos articulen inferencias tras un proceso de diálogo, que culminará en la selección del asunto de mayor calado. No se refuerza el criterio de la relación entre teoría y práctica con la detección del problema. En un principio, la práctica delata el problema, después a través del proceso de supervisión reflexiva, se cierra la conexión.

La «inducción a la reflexión» (E) no requiere nada especial para su ejecución. Sin embargo, no le abren camino ni los interrogantes del alumno ni la relación teoría práctica. El supervisor incita al práctico a que reflexione, a que se ponga en situación, a que recuerde situaciones pasadas y a que rememore los conocimientos que él le ha mostrado. La inducción es una operación que estimula el supervisor en el alumno; y la aparición de dudas o preguntas o el vínculo entre la teoría y la práctica son intrínsecas a cada persona, en este caso, al alumno.

La «inferencia del alumno en prácticas» (F) demanda el análisis del alumno y del supervisor, la detección del problema, la inducción a la reflexión, la inferencia del supervisor y los interrogantes del práctico, pero no la relación teoría práctica. La «inferencia del supervisor» (G) depende del análisis del supervisor y del alumno, de la detección del problema, de la inducción a la reflexión, de la inferencia del alumno en prácticas, de los interrogantes del práctico, pero no de la unión teoría práctica. Al igual que en los criterios A y B es llamativa la lógica de los datos. Que el alumno en prácticas y el supervisor hilvanen las premisas que van obteniendo tiene lugar a la hora de la averiguación del tema de estudio o cuando este último empuja a la reflexión o aquél sugiere preguntas al hilo de su análisis; pero no se da cuando se vincula la teoría a la práctica.

Los «interrogantes del práctico» (H) no dependen de la aportación teórica del supervisor, ni de la inducción a la reflexión ni de la relación teoría práctica; sino que el alumno pregunta sobre lo que le va surgiendo de sus valoraciones, de sus

descripciones, de su análisis y el del supervisor, sobre las ilaciones a las que los dos lleguen, sobre los interrogantes que ambos suministran.

La condición «interrogantes del supervisor» (I) varía con respecto al alumno, en cambio, el análisis –criterios A y B– y la inferencia –criterios F y G– son prácticamente iguales en uno y en otro, ya que poseen en común los mismos implicantes. La explicación de que sean tan parecidos es que las operaciones de análisis e inferencias transcurren paralelamente en el alumno y el supervisor, si bien aquél iba «a remolque» de éste. Pero interrogar es una habilidad que el supervisor no puede –ni debe– controlar, ya que nace de forma espontánea en el alumno cada vez que le asaltan las dudas; es irrelevante que, en ese momento, esté infiriendo, analizando, describiendo... De modo que resulta difícil que pueda ser equiparable en ambos. El hecho de plantear problemas y formular preguntas que no se explican ni resuelven en el momento provoca resultados impresionantes en la formación del profesorado (Gess-Newsome y Lederman, 1993). Así que las preguntas del supervisor sólo se dan junto con los análisis, con la detección del problema, la inducción a la reflexión, las inferencias de ambos, por supuesto, con los interrogantes del alumno, las soluciones que él aporta y su valoración desde la observación.

La «relación teoría práctica» (J) no está condicionada por el análisis del supervisor ni del alumno en prácticas, ni por la aportación de la teoría, ni por la detección de un problema, ni por la inducción a la reflexión, ni por las inferencias de alumno y supervisor, ni por los interrogantes del práctico. Es una operación mental que puede darse al margen de las anteriores. El hecho de que el alumno en prácticas case la teoría estudiada y la práctica observada, reconociendo la trascendencia de este proceso, conlleva que él posea información teórica aportada por el supervisor, pero también que valore, desde sus creencias, los hechos de la práctica; que sea animado por las preguntas genéricas del supervisor, las cuales tienden a la reconducción y reflexión sobre el tema de estudio; y que encuentre posibles vías de resolución del tema problemático. La idea que transmite Contreras (1987) sobre la gran dificultad para relacionar la teoría y la práctica, a causa de que una cosa es pensar y otra hacer y de que nunca es definitiva, a raíz de estos resultados, al menos, puede enjuiciarse. Existe la posibilidad de unir teoría y práctica teniendo en cuenta una serie de puntos que acabamos de comentar.

Las «soluciones que facilita el alumno en prácticas» (K) se ligan a los análisis del alumno y supervisor, con la detección de un problema, con la inducción a la reflexión, con las inferencias de ambos, con los interrogantes del alumno y del supervisor y con la valoración de la práctica. Es indiscutible que para que haya soluciones, primero se definirá un problema; y no es menos evidente que a éste, antecede un examen del supervisor y del alumno, hasta que se localiza la situación de estudio. En la puntualización del tema, la dinámica practicada se concretará con el planteamiento de interrogantes, enjuiciando lo que ocurre en el aula y con las inferencias de las posibles soluciones o hipótesis de trabajo.

La «valoración de los hechos desde la observación» (L) se asocia con los análisis del alumno y supervisor, con la detección del problema, la inducción a la

reflexión, las inferencias de ambos, los interrogantes del alumno y del supervisor y las soluciones que aquél propone. La estimación que el alumno lleva a cabo de lo que acontece en su práctica, bien desde la observación o bien desde su propia actuación o bien desde sus creencias, será propiciada en virtud de los análisis que se originen y tendrá como consecuencia el descubrimiento de un problema, así como el pronóstico de soluciones factibles. Asimismo, la valoración de la práctica producirá datos que supervisor y supervisado tejerán en forma de dudas, interrogantes y cuestiones, empleadas para guiar la inducción de los alumnos en prácticas.

TENDENCIA DEL MODELO

Nos asaltaba la duda de si los participantes en este modelo habían experimentado algún cambio en su reflexión. Nos preguntábamos si los supervisores y los alumnos habrían mejorado su reflexividad. Para comprobar si su estructura cognitiva había sufrido modificaciones, optamos por la técnica del mapa conceptual. Por un lado, por la facilidad para su aprendizaje, pues como asegura Novak (1998: 189) «la mayor parte de las personas sólo tarda una o dos horas en adquirir la suficiente habilidad en la construcción de mapas conceptuales como para realizar uno bastante bien sobre un campo de conocimiento completo»; por otro, porque los mapas conceptuales desempeñan una función clave como herramienta para representar los conocimientos del aprendiz y la estructura del conocimiento en cualquier terreno (Novak, 1998); por otro, porque ayudan a comprender nuestros propios procesos de pensamiento, haciendo posible que nos acerquemos al objetivo del metaaprendizaje, es decir, aprender a aprender, enseñando a pensar (Sánchez, 1993); y por otro, porque «es la herramienta más usada para medir la estructura cognitiva y para documentar el cambio conceptual» (Winitzky y Kauchak, 1995: 215).

La secuencia a la que sometimos a nuestros cuatro estudios de caso fue: al iniciar el Prácticum, elaboraron un mapa conceptual; después fueron supervisados con el Modelo Reflexivo de Supervisión; y por último, al finalizar el modelo, volvieron a dibujar su mapa conceptual. Se trataba de conseguir medidas «pre» y «post», como aplicó Morine-Dershimer (1989) en sus investigaciones, para comparar diferencias y similitudes e interpretar su pensamiento.

Según afirma Winitzky (1992), existe una correlación entre la complejidad de la estructura de conocimiento y la habilidad para reflexionar. Si esto es así, tres profesores han presentado un incremento en la puntuación del mapa, lo cual quiere decir que poseen habilidad para reflexionar; de lo cual, a su vez, podemos deducir –a riesgo de equivocarnos– que el modelo ha provocado esta mejora.

De los resultados, presentamos dos tablas, una para los supervisores y otra para los alumnos en prácticas, que resumen las puntuaciones de los mapas conceptuales:

TABLA 3
 Puntuaciones de los supervisores en los mapas cognitivos

Criterios	Caso 1		Caso 2		Caso 3		Caso 4	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Conceptos	15	25	35	41	61	36	15	17
Niveles	9	15	7	10	9	4	8	7
Bloques	5	4	4	4	8	4	7	4
Anchura	5	11	7	8	6	8	5	9
Puntuación Jerárquica	14	26	14	18	15	12	13	16

La supervisora del caso 1 ha experimentado un aumento en su nivel de reflexividad. Antes de participar en el Modelo, presentaba una puntuación de 14 y después, de 26. El número de conceptos que empleó en el primer mapa fue de 15 y en cambio en el segundo 25. Esto puede deberse a que recordaba los términos, a pesar de que el primer mapa se pasó en octubre y el segundo en marzo. Es mucho más importante la mejora de su nivel de profundidad, de 9 a 15. La supervisora desmenuzó más su teoría sobre la disciplina y fue jerarquizando y haciendo depender más los conceptos unos de otros. Este dato nos asegura que su nivel de reflexión es más complejo. Por contra, los bloques se han reducido, de 5 a 4. También es indicativo de la poca dispersión del mapa. Se reflexiona mucho más y se relacionan más códigos en torno a uno más genérico, en vez de desmembrar muchos códigos y no conectarlos entre sí. La anchura, esto es, extender el mapa sobre un eje horizontal, también ha aumentado, al subir los niveles. Esta supervisora que es la que más años de experiencia posee ha mejorado su estructura cognitiva y ha perfeccionado su teoría inicial sobre la disciplina. Debemos pensar que se ha producido gracias a su participación en el Modelo Reflexivo de Supervisión, que trabaja los procesos cognitivos que favorecen la reflexión.

La supervisora del caso 2 también ha incrementado su puntuación jerárquica, aunque no en la proporción del caso 1. Ha empleado 7 palabras más en la segunda vez que en la primera. Ha sido importante que la profundidad de su mapa haya mejorado, pues entendemos que esto es una señal de que su teoría personal está más elaborada y más reflexionada. El número de bloques se mantiene. Y la anchura mejora. De esta supervisora, con una experiencia intermedia, podemos concluir que el hecho de participar en el Modelo de Supervisión ha favorecido su nivel de reflexividad.

La supervisora del caso 3, con menos de cinco años de experiencia, es la única que no ha experimentado mejoría por participar en el Modelo. De 61 conceptos iniciales, pasó a 36 en el segundo mapa. De 9 niveles en la jerarquía del mapa se redujeron a 4, de 8 bloques a 4 y de una puntuación de 6 a 8 en la anchura. En

total de 15 puntos llegó a 12. Esto nos lleva a pensar que la irregularidad con la que esta supervisora trabajó el Modelo ha podido ser una de las causas de los resultados. Al principio, iba siguiendo las sesiones sin ninguna alteración, pero a partir de la tercera o cuarta, comenzaron los cambios, debido a circunstancias externas. Si observamos, los datos del mapa inicial son normales en comparación con los otros tres casos. El Modelo tiene una determinada secuencia, está sistematizado, necesita un tiempo de aplicación, entrenamiento e implicación. Si algo falla, creemos que los resultados lo sufren y manifiestan.

El supervisor del caso 4, tampoco disfruta más de cinco años de experiencia. Pero éste sí ha progresado, de 13 en la puntuación jerárquica se ha acrecentado a 16. A pesar de todas sus dudas y sus miedos a participar en la investigación, dada su inexperiencia, colaboró. Fue su desconocimiento sobre qué podía hacer un profesor universitario en sus tutorías, lo que le llevó a interesarse por el Modelo de Supervisión. Su mejora ha sido relativa. Ha ampliado el número de conceptos de 15 a 17, la profundidad ha disminuido en un punto, pero el número de bloques se ha ajustado más. Este supervisor ha elevado su nivel de reflexividad y suponemos que ha sido gracias a la estimulación hacia la reflexión que le ha provocado el Modelo Reflexivo de Supervisión.

Tras este análisis se nos planteaban una serie de dudas. Nuestros supervisores presentaban puntuaciones homogéneas antes de practicar el Modelo de Supervisión, tales eran: 14, 14, 15 y 13. Después de conducir el Modelo, sus puntuaciones se separaron: 26, 18, 12 y 16. ¿Por qué se han diferenciado? ¿Por qué han mejorado más unos que otros? Si analizamos la información aportada, han incrementado puntuaciones las supervisoras con más experiencia y mejorado menos los de menor experiencia. Sin embargo, las alumnas del caso 4, cuyo supervisor tiene menos de 5 años de ejercicio profesional, han mejorado más que el alumno del caso 2, cuya supervisora cuenta con una experiencia intermedia. Esto nos lleva a la suposición de que la supervisión en grupo estimula la reflexión en los alumnos.

En los resultados de los alumnos supervisados también se han manifestado diferencias, como denota la tabla siguiente.

Los alumnos antes del inicio del proceso de supervisión, como dice Ross, han tendido en demasía a simplificar las relaciones causales (Ross, 1989) entre los conceptos, por eso no es extraño que al principio se obtengan estos datos. Pero, como observamos, después de su participación en un modelo de supervisión que estimula a la reflexión, los datos han cambiado y se demuestra una mejora de la estructura cognitiva de los alumnos supervisados. Se distancian las alumnas del caso 3, que son las que más bajos resultados han obtenido, paralelamente a su supervisora, quien también alcanza la menor puntuación.

TABLA 4
 Puntuaciones de los alumnos en los mapas conceptuales,
 obtenidas según los criterios de Winitzky y Kauchak (1995)

	Caso 1		Caso 2		Caso 3				Caso 4			
	Alumna 1		Alumno 2		Alumna 3		Alumna 4		Alumna 5		Alumna 6	
	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos
C	16	42	22	30	46	31	15	18	13	14	11	11
N	8	16	7	6	8	3	3	3	4	9	4	6
B	4	7	5	5	7	5	3	3	4	4	2	3
A	9	7	7	9	5	5	8	7	7	7	7	9
P.J.	17	23	14	15	13	8	11	10	11	16	11	15

Leyenda: C es número de Conceptos, N es número de Niveles, B es número de Bloques, A es Anchura y P.J. es Puntuación Jerárquica.

La alumna del caso 1, al igual que su supervisora, ha experimentado un gran avance. Entendemos que si la supervisora supervisa de forma comprometida y rigurosa siguiendo el Modelo de Supervisión logrará que, además de mejorar ella misma, como ya hemos comentado, su supervisada aumente su nivel de reflexión. Esta alumna casi ha triplicado el número de conceptos y ha duplicado la puntuación de los niveles del mapa, lo cual se traduce en que ha desgranado más rangos entre los conceptos. Indudablemente ha conectado menos conceptos entre sí, porque ha crecido el número de bloques. Esta alumna ha mejorado su nivel de reflexión, lo cual creemos que es debido a que ha sido supervisada con un Modelo que estimula a la reflexión.

El alumno del caso 2 sigue las directrices de su supervisora. Ella mejoró un poco y él también. Aumentó el número de conceptos en 8, mantuvo el número de bloques y redujo en 1 la gradación del mapa.

Continuando con la tesis anteriormente explicitada, si la supervisora no supervisa de forma rigurosa ni comprometida ni sistemática, además de no beneficiarse ella, tampoco repercute en sus supervisadas. Como lo demuestran los datos de las alumnas 3 y 4 del caso 3, donde ambas han retrocedido. Se situaron de forma más o menos homogénea en comparación con los otros compañeros, en la parrilla de salida, pero se distanciaron bastante en la llegada.

En cambio, las alumnas del caso 4 han sido, junto con la alumna del caso 1, las que más incremento han obtenido. Las alumnas 5 y 6 han producido datos similares, 16 y 15, teniendo en cuenta de que partieron de puntuaciones idénticas, 11 y 11.

También estos resultados nos llevan a interrogarnos sobre ciertas cuestiones. Estamos observando que los alumnos supervisados progresan casi en la misma proporción que sus supervisores: si los supervisores han mejorado, los supervisados

también y si la supervisora ha retrocedido, sus supervisadas también, ¿por qué ha ocurrido esto? Nuestros alumnos eran muy homogéneos, antes de someterse al Modelo, sus puntuaciones iniciales se presentaban parecidas: 17, 14, 13, 11, 11 y 11. Las diferencias entre ellos una vez participado en el Modelo se acentuaron, 23, 15, 8, 10, 16 y 15. Estas mejoras o retrocesos, ¿no podrían deberse a cómo han experimentado el Modelo? Bien es verdad que este estudio no es experimental y no hemos controlado las variables extrañas. Pero sí aventuramos como razón de que se hayan incrementado las puntuaciones en los mapas que supervisoras, supervisor, alumno y alumnas realizaron, la participación en el Modelo Reflexivo de Supervisión.

CONCLUSIONES

1. Se producirá un «análisis del supervisor y del alumno» si se acompaña de: a) Detección del problema; b) Inducción a la reflexión; c) Inferencia del alumno en prácticas y del supervisor; d) Interrogantes del alumno en prácticas.
2. La «aportación teórica» del supervisor lleva pareja la inducción a la reflexión.
3. La «detección del problema» concurre si hay: a) Análisis del supervisor y del alumno en prácticas; b) Inducción a la reflexión; c) Inferencia del alumno en prácticas y del supervisor; d) Interrogantes del alumno en prácticas.
4. La «inducción a la reflexión» no acaece cuando el alumno pregunta ni en el proceso de unión entre la teoría y la práctica.
5. Las «inferencias del supervisor y alumno» requieren: análisis de ambos, la detección de un problema, inducción e interrogantes por parte del alumno, pero no de relación teoría práctica.
6. El supervisor exige más condiciones positivas para plantear sus cuestiones (análisis, detección de un problema, inducción a la reflexión, inferencias, interrogantes del alumno y soluciones y valoraciones por su parte), aunque no posee ningún requisito negativo. En principio no hay nada que le impida formular sus cuestiones. En cambio, los interrogantes del alumno están sujetos a la aportación teórica, a la inducción a la reflexión y a la relación teoría práctica.
7. Tanto las soluciones que pueda revelar el alumno como las valoraciones que de la práctica manifieste, están entrelazadas con el análisis que tanto él como el supervisor ejerzan, con las inferencias a las que lleguen, con las preguntas que sugieran, con el descubrimiento de un tema de estudio o con la inducción a la reflexión.
8. Las supervisoras de los casos 1 y 2 y el supervisor del caso 4 han mejorado su nivel de reflexión, por tanto el Modelo Reflexivo de Supervisión les ha estimulado su reflexión.
9. La supervisora del caso 3 no ha mejorado, en consecuencia, el Modelo Reflexivo de Supervisión no ha sido efectivo en ella.

10. La alumna del caso 1, el alumno del caso 2 y las alumnas del caso 4 han progresado en nivel de reflexión, por tanto, el Modelo Reflexivo de Supervisión fomenta la reflexión.
11. Las alumnas del caso 3 no han aumentado el nivel de reflexión, como consecuencia, el Modelo no ha favorecido la reflexión.

BIBLIOGRAFÍA

- BARDIN, L. (1986): *Análisis de Contenido*. Madrid, Akal.
- BORKO, H. y MAYFIELD, V. (1995): The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach, *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), 501-518.
- CID, A.; DOMÍNGUEZ, E. y RAPOSO, M. (1998): La práctica reflexiva como medio de construcción del pensamiento práctico de tutores y tutorandos. En M. A. ZABALZA (ed.): *Los tutores en el Prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional. Actas del IV Symposium de Prácticas*. Santiago, ICE Universidad de Santiago.
- COCHRAN-SMITH, M. (1999): Reinventar las prácticas de Magisterio. En A. PÉREZ, J. BARQUÍN y F. ANGULO (eds.): *Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica*. Madrid, Akal.
- CONTRERAS, J. (1987): De estudiante a profesor: Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza, *Revista de Educación*, 282, 203-231.
- GALERA, F. (1998): *El Prácticum de Magisterio*. Almería, Universidad de Almería.
- GARCÍA, M.; IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. (1989): *El Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, Alianza Editorial.
- GESS-NEWSOME, J. y LEDERMAN, N. G. (1993): Preservice biology teachers' knowledge structures as a function of professional teacher education: A year long assessment, *Science Education*, 77 (1), 25-45.
- GIBBS, G. y HABESHAW, T. (1989): *Preparing to teach. An introduction to effective teaching in higher education*. Bristol: Technical and Educational Services Ltd.
- GONZÁLEZ, M. (2001): ¿Qué se aprende en el Prácticum? En L. IGLESIAS, M. ZABALZA, A. CID y M. RAPOSO (coords.): *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo, Umicopia.
- GUBA, E. (1983): Criterios de credibilidad de la investigación naturalista. En J. GIMENO y A. PÉREZ: *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*. Madrid, Akal.
- HUBER, G. L. (1997): *Analysis of qualitative data with AQUAD Five for Windows*. Schwangau, Verlag Ingeborg Huber.
- IMBERNÓN, F. (1997): La realidad de la reforma. Instituciones y titulaciones de formación del profesorado, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 59-66.
- KRIPPENDORFF, K. (1990): *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona, Paidós.
- LÓPEZ-ARANGUREN, E. (1992): El análisis de contenido. En M. GARCÍA, F. IBÁÑEZ y F. ALVIRA (comps.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, Alianza Editorial.
- MILES, M. y HUBERMAN, A. (1984): *Qualitative data analysis*. Beverly Hills, Sage.
- MORAL, C. (1997): *Fundamentos para una práctica reflexiva*. Granada, FORCE.

- MORINE-DERSHIMER, G. (1989): Preservice teachers' conceptions of content and pedagogy: Measuring growth in reflective, pedagogical decision-making, *Journal of Teacher Education*, September-October, 46-52.
- MUÑOZ, J.; CIFUENTES, A. y DE LA FUENTE, R. (2001): Los procesos de reflexión de los alumnos, condición necesaria para los aprendizajes. En L. IGLESIAS, M. ZABALZA, A. CID y M. RAPOSO (coords.): *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo, Unicopia.
- NOVAK, J. D. (1998): *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid, Alianza Editorial.
- PARMIGIANI, D. (2001): Hacer pensar saber: hipótesis para el prácticum en la formación de los maestros italianos. En L. IGLESIAS, M. ZABALZA, A. CID y M. RAPOSO (coords.): *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo, Unicopia.
- PÉREZ, G. (1998): La investigación acción como instrumento de cambio. En A. ESCARBAJAL (coord.): *La educación social en marcha*. Valencia, Nau Llibres.
- PÉREZ, M. P. (2001): *La tarea supervisora en la formación del profesorado de las etapas de Educación Infantil y Primaria: un modelo reflexivo de supervisión*. Granada, Tesis doctoral inédita.
- ROSS, D. D. (1989): First steps in developing a reflective approach, *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 22-30.
- SÁNCHEZ, T. (1993): Aplicación de los mapas conceptuales a la elaboración de secuencias en el área de conocimiento del medio, *Aula*, 10, 9-14.
- SIENS, C. M. y EBMEIER, H. (1996): Development supervision and the reflective thinking of teachers, *Journal of Curriculum and Supervision*, 11 (4), 299-319.
- SIERRA, R. (1985): *Técnicas de Investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid, Paraninfo.
- SMYTH, J. (1991): Una pedagogía crítica de la práctica en el aula, *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- VAILLANT, D. y MARCELO, C. (2001): *Las tareas del formador*. Málaga, Aljibe.
- WINITZKY, N. (1992): Structure and process in thinking about classroom management. An exploratory study of prospective teachers, *Teaching and Teacher Education*, 8 (1), 1-14.
- WINITZKY, N. y KAUCHAK, D. (1995): Learning to teach: Knowledge development in classroom management, *Teaching and Teacher Education*, 11 (3), 215-227.
- ZABALZA, M. A. (1996): El Prácticum y los centros de desarrollo profesional. En AA.VV.: *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao, ICE.
- ZABALZA, M. A. y CID, A. (1998): El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M. A. ZABALZA (ed.): *Los tutores en el Prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional. Actas del IV Symposium de Prácticas*. Santiago, ICE Universidad de Santiago.