

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION GRANADA	
20 NOV. 2001	
ENTRADA Nº 3988	SALIDA Nº

2010

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Tesis 0524
T. 1

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

BIBLIOTECA UNIVERSITARIA GRANADA
Nº b 13383401
Nº i 15722692



UNIVERSIDAD DE GRANADA
23 OCT. 2001
COMISION DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Tomo I

María Purificación Pérez García

Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

***LA TAREA SUPERVISORA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LAS
ETAPAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA: UN MODELO REFLEXIVO DE
SUPERVISIÓN***

TOMO I

Tesis presentada por María Purificación Pérez García, para aspirar al grado de Doctora,
dirigida por el Dr. Pedro S. de Vicente Rodríguez

Granada, Octubre de 2001



AGRADECIMIENTOS

Deseo dar las gracias a mi director de tesis, tanto por la confianza que ha depositado en mí, como por los consejos e ideas que me ha ido sugiriendo, para la finalización de este trabajo.

Quiero manifestar mi más sincero agradecimiento a Alicia Benarroch, Gerard Fernández, Ángeles Jiménez, Gloria Rojas, Mónica Chinchilla, Verónica Díaz, Ignacio Grandal, Rocío Gris, Francisca Jiménez, Nerea Martín, Cristina Morales y Gema Muñoz, que han contribuido con su dedicación y voluntariosidad a que esta tesis se realice, pues sin ellos no hubiese habido estudios de caso.

A los profesores universitarios de Melilla, los maestros y a los alumnos de Magisterio por su desinteresada colaboración y su amplia participación.

A mis compañeros de Granada, quienes, cuando estuvo en sus manos ayudarme, no lo dudaron un instante.

A familia carnal y política, por todo el cariño, la inestimable ayuda y el ánimo que me han estado dando hasta el final. Pero, sin duda, merece un reconocimiento especial mi hermano Miguel, pues a él debo, hasta el final, la culminación de este trabajo.

Muy especialmente a Miguel y Antonia, mis padres, pues además de agradecerles mi vida, les admiro por la herencia que me han legado: la honradez y la constancia en el trabajo.

Y por último, a Paco, mi marido, quiero agradecerle su comprensión, su fortaleza y su ternura. Él ha logrado que todo sea más fácil.

**LA TAREA SUPERVISORA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LAS
ETAPAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA: UN MODELO REFLEXIVO DE
SUPERVISIÓN**

ÍNDICE

PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	
1. Origen y justificación del problema de investigación	3
2. Propósito de la investigación	5
3. Hipótesis de la investigación	6
4. Modelo de la investigación	7
5. Líneas metodológicas y secuencia de la investigación	8
CAPÍTULO 2. EL PRÁCTICUM	
1. Perspectiva histórica	15
2. Consideraciones sobre el Prácticum	16
2.1. Concepción administrativa del Prácticum	19
2.2. Limitaciones del Prácticum	20
3. Nuevas consideraciones sobre el Prácticum	22
4. El Prácticum de la Universidad de Granada	
Otros modelos de Prácticum Nacionales	27
4.1. El Prácticum en la Universidad de Granada	27
4.2. Otros modelos de Prácticum nacionales	30
CAPÍTULO 3. SUPERVISIÓN	
1. Delimitación conceptual	35
2. Modelos de supervisión	38
2.1. Estrategia de microenseñanza	42
2.2. Estrategia del minicurso	44
2.3. Microsupervisión	45
2.4. Formación basada en competencias	45
2.5. Supervisión instruccional	46
2.6. Modelo de supervisión clínica	46
2.6.1. Finalidad de la supervisión clínica	48
2.6.2. Fases de la supervisión clínica	48
2.6.3. Evolución de la supervisión clínica	50
2.7. Modelo de supervisión 'developmental'	50
2.8. Modelo de supervisión crítica	53
2.9. Otros modelos de supervisión	55
3. Papel de los supervisores, profesores cooperantes y alumnos en prácticas	57
3.1. Funciones reconocidas al supervisor	62
3.2. Funciones de los alumnos en prácticas	66
3.3. Funciones de los profesores cooperantes	67
CAPÍTULO 4. LA REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL	
1. Concepto de reflexión	71
2. El papel de la reflexión para aprender a enseñar. Implicaciones para la	

formación	73
2.1. Necesidad de conocimiento	75
3. Estrategias favorecedoras de la reflexión	76
4. Nuevas exigencia, nuevos retos	81

PARTE II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

FASE 1ª: ESTUDIO DESCRIPTIVO

CAPÍTULO 5. DIAGNÓSTICO DEL ESTÍMULO DE LA REFLEXIÓN EN EL PRÁCTICUM POR PARTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

2. Contexto de la investigación	89
2.1. Cuestiones organizativas	89
2.2. Tareas en el prácticum	90
3. Muestra	92
3.1. Características de la muestra del supervisor	92
3.2. Características de la muestra referida al alumno de Magisterio	96
3.3. Características de la muestra referida la profesor cooperante	98
4. Procedimiento	101
5. Instrumentos de investigación	105
5.1. Elaboración del cuestionario	106
5.1.1. Elección del instrumento	106
5.1.2.. Preparación del cuestionario	107
5.1.3. Elegir el modo de respuesta	108
5.1.4. Elegir la forma de la pregunta	109
5.1.5. Descripción del cuestionario	110
5.2. Estudio de fiabilidad y validez	116
5.2.1. Muestra	116
5.2.1.1. Previsión del tipo de muestreo	116
5.2.1.2. Muestra de la investigación	118
5.2.2. Procedimiento	119
5.2.2.1. Procedimientos para calcular la fiabilidad	119
5.2.2.2. Procedimientos para calcular la validez	120
5.2.3. Análisis estadísticos	121
5.2.3.1. Análisis estadísticos para la fiabilidad	121
5.2.3.2. Análisis estadísticos para la validez	121
5.2.4. Resultados	123
5.2.4.1. Resultados de la fiabilidad	123
5.2.4.2. Resultados de la validez	134
5.2.5. Discusión	138
5.2.5.1. Discusión de la fiabilidad	139
5.2.5.2. Discusión de la validez	141
5.2.6. Conclusiones	142
5.2.6.1. Conclusiones para la fiabilidad	142
5.2.6.2. Conclusiones para la validez	142
6. Análisis estadísticos	142
6.1. Estadísticos descriptivos	144
6.2. Análisis de conglomerados K-medias	144
6.3. Análisis de contingencias por tipo de muestra	144

6.4. Análisis de varianza por tipo de muestra	145
6.5. Análisis de contingencia según el sector al que se pertenece y la reflexividad	145
6.6. Análisis de contingencia según el sector al que se pertenece, la reflexividad, la experiencia y la especialidad	146
7. Resultados y Discusión	146
7.1. Resultados y Discusión de la Media, Mediana y Desviación Típica	146
7.1.1. Del profesor universitario	146
7.1.2. De los alumnos de Magisterio	150
7.1.3. De los profesores de los colegios	153
7.2. Resultados y Discusión de las Frecuencias y Porcentajes	157
7.2.1. Del profesor universitario	157
7.2.2. De los alumnos de Magisterio	163
7.2.3. De los profesores cooperantes	170
7.3. Resultados y Discusión del análisis de Cluster de Sujetos K-means	180
7.4. Resultados y Discusión del análisis de Contingencias por Cluster	185
7.5. Resultados y Discusión del Análisis de Varianza	188
7.6. Resultados y Discusión del análisis de Contingencia por variables	189
7.7. Resultados y Discusión de los resultados del análisis de contingencia por el sector al que se pertenece, estimulación de las acciones reflexivas, la experiencia y la especialidad	211
7.7.1. Alumnos, especialidad, acciones reflexivas	211
7.7.2. Profesor cooperante, especialidad y experiencia	216
7.7.3. Profesor universitario, especialidad y experiencia	217

FASE 2ª: ESTUDIOS DE CASO

CAPÍTULO 6. DISEÑO Y DESARROLLO DE UN MODELO DE SUPERVISIÓN REFLEXIVA.

1. Origen	225
2. Fundamentos teóricos	225
3. Modelo de Supervisión Reflexiva (MSR)	237
4. Descripción detallada del modelo y modo de utilización	247
4.1. Aplicación de forma individual	247
4.1.1. Modelo de supervisión reflexiva para el profesor universitario	247
4.1.2. Modelo de supervisión reflexiva para el alumno en prácticas	263
4.2. Utilización en pequeños grupos	274
4.3. Utilización en gran grupo	275

CAPÍTULO 7. PUESTA EN PRÁCTICA DEL MODELO: ESTUDIOS DE CASO

1. Objetivos del estudio	279
2. Muestra: estudios de caso	280
2.1. Características del Caso 1	281
2.2. Características del Caso 2	281
2.3. Características del Caso 3	281
2.4. Características del Caso 4	281
2.5. Contexto de acción de la muestra	282
3. Procedimiento	285
4. Instrumentos	288

4.1. Aplicación del Modelo de Supervisión Reflexiva individual	289
4.2. Entrevista	290
5. Análisis de la información	292
5.1. Análisis de contenido	292
5.2. Procedimiento de análisis	294
6. Información obtenida, reducción y resultados	307
6.1. Estudio de Caso 1	310
6.1.1. Frecuencias	310
6.1.2. Estructuras redundantes	322
6.2. Estudio de Caso 2	335
6.2.1. Frecuencias	335
6.2.2. Estructuras redundantes	343
6.3. Estudio de Caso 3	349
6.3.1. Frecuencia	349
6.3.2. Estructuras redundantes	357
6.4. Estudio de Caso 4	363
6.4.1. Frecuencias	363
6.4.2. Estructuras redundantes	371
6.5. Minimización	375
6.6. Implicantes	378
7. Tendencia	383
7.1. Mapas cognitivos	383
7.2. Resultados de los mapas cognitivos	389

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

1. Conclusiones de la fase 1ª: Diagnóstico de la situación	395
1.1. Conclusiones sobre los sectores y las variables	395
1.2. Conclusiones por especialidad	396
1.3. Conclusiones por experiencia	400
2. Conclusiones de la fase 2ª: Puesta en práctica de Modelo. Estudios de caso	401
2.1. Estudio de Caso 1	401
2.1.1. Frecuencias	401
2.1.2. Estructuras redundantes	403
2.2. Estudio de Caso 2	403
2.2.1. Frecuencias	403
2.2.2. Estructuras redundantes	404
2.3. Estudio de Caso 3	404
2.3.1. Frecuencias	404
2.3.2. Estructuras redundantes	405
2.4. Estudio de Caso 4	405
2.4.1. Frecuencias	405
2.4.2. Estructuras redundantes	406
2.5. Minimización	407
2.6. Implicantes	407
3. Conclusiones del Mapa Cognitivo	408
4. Implicaciones de la investigación	408
5. Líneas futuras de investigación	410

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1. Análisis estadísticos
- Anexo 2. Entrevistas de los estudios de caso
- Anexo 3. Reducción de datos cualitativos

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Desarrollo de la investigación.	10
Figura 2. Líneas metodológicas de la investigación.	11
Figura 3. Ubicación de las fases investigación por capítulo.	13
Figura 4. Proceso de Supervisión Crítica según Smyth (1991).	55
Figura 5. Construcción del cuestionario de Actuación Reflexiva.	106
Figura 6. Secuencia de los análisis estadísticos.	143
Figura 7. Modelo de Supervisión Reflexiva.	240
Figura 8. Secuencia detallada del Modelo de Supervisión Reflexiva.	241

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Especialidades que supervisa el profesor universitario.	94
Gráfico 2. Departamento universitario al que pertenece el profesor.	95
Gráfico 3. Experiencia profesional del supervisor.	96
Gráfico 4. Especialidades que cursan los alumnos en prácticas.	98
Gráfico 5. Experiencia profesional del profesor cooperante.	100
Gráfico 6. Especialidades en las que desempeñan su labor docente los profesores cooperantes.	100
Gráfico 7. Estimulación a la reflexión según los alumnos y los supervisores ...	201
Gráfico 8. Estimulación a la reflexión según el profesor cooperante y el profesor supervisor.	203
Gráfico 9. Comparación entre los grupos sobre la estimulación de acciones reflexivas.	209
Gráfico 10. Acciones reflexivas estimuladas en opinión de los alumnos según la especialidad que cursen.	215
Gráfico 11. Proceso de Investigación Acción según Goyette y Lessard-Hébert. .	226
Gráfico 12. Proceso de Investigación Acción según Kemmis y McTaggart.	227

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Vocablos sobre los agentes del Prácticum.	38
Tabla 2. Fases de la Supervisión de Desarrollo.	53
Tabla 3. Concepto de reflexión.	72
Tabla 4. Datos de la muestra relativos al supervisor.	94
Tabla 5. Datos de la muestra relativos al alumno en prácticas.	96
Tabla 6. Datos de la muestra relativos al profesor cooperante.	98
Tabla 7. Participantes de la muestra en un primer momento para el cálculo de la fiabilidad.	118
Tabla 8. Participantes de la muestra en el segundo momento para el cálculo de la	

fiabilidad.	119
Tabla 9. Coeficiente de estabilidad del Test-Retest por ítems.	124
Tabla 10. Coeficiente de correlación de Pearson para el total de cuestionario.	125
Tabla 11. Coeficiente α de Cronbach para el cuestionario si el ítem fuera eliminado.	126
Tabla 12. Fiabilidad del cuestionario y Coeficiente de consistencia interna para cada mitad.	127
Tabla 13. Coeficiente α de Cronbach del cuestionario si el ítem indicado es eliminado.	128
Tabla 14. Coeficiente α de Cronbach del cuestionario si el ítem indicado es eliminado, para el sector alumnos.	130
Tabla 15. Coeficiente α de Cronbach del cuestionario si el ítem indicado es eliminado, para el sector profesores colaboradores	131
Tabla 16. Coeficiente α de Cronbach del cuestionario si el ítem indicado es eliminado, para el sector profesores supervisores.	132
Tabla 17. Fiabilidad total y Coeficiente de consistencia interna para cada una de las mitades.	133
Tabla 18. Fiabilidad del cuestionario y Coeficiente de consistencia interna de cada mitad en función de los sectores de respuesta.	133
Tabla 19. Varianza explicada de los factores resultantes del Análisis de Componentes Principales.	134
Tabla 20. Cargas de las variables en cada factor tras la rotación Varimax. Se marcan en sombreado las cargas superiores en cada factor.	134
Tabla 21. Ítems que componen el factor Reflexividad.	137
Tabla 22. Ítems que componen el factor Habilidades y Actitudes en la Reflexión	138
Tabla 23. Media, mediana y desviación típica de los datos del supervisor.	147
Tabla 24. Media, mediana y desviación típica de los datos del alumno en prácticas.	150
Tabla 25. Media, mediana y desviación típica de los datos del profesor cooperante.	154
Tabla 26. Frecuencia y porcentajes de los datos del supervisor	157
Tabla 27. Frecuencia y porcentajes de los datos del alumno en prácticas.	164
Tabla 28. Frecuencia y porcentajes de los datos del profesor cooperante.	171
Tabla 29. Número de sujetos por conglomerado.	180
Tabla 30. Anova.	181
Tabla 31. Centros y mediana de los conglomerados.	182
Tabla 32. Distribución de los sectores por clusters.	185
Tabla 33. Tabla de contingencia de los sectores por conglomerados.	186
Tabla 34. Análisis de varianza intergrupos	188
Tabla 35. Comparaciones múltiples entre grupos.	188
Tabla 36. Relación significativa entre las variables del cuestionario y el supervisor-el profesor cooperante-el alumno en prácticas.	190
Tabla 37. Acciones reflexivas significativas para la combinación alumno-profesor cooperante.	193
Tabla 38. Acciones reflexivas significativas para la combinación alumno-supervisor.	196
Tabla 39. Acciones reflexivas significativas para la combinación profesor cooperante- supervisor.	201
Tabla 40. Resumen de las diferencias entre los sectores respecto a la estimulación a	

la reflexión.	204
Tabla 41. Análisis de contingencias de la especialidad en el sector alumnos. . .	213
Tabla 42. Análisis de contingencia de la especialidad en el sector colaborador. .	216
Tabla 43. Análisis de contingencia de la experiencia.	218
Tabla 44. Análisis de contingencia de la experiencia.	219
Tabla 45. Análisis de contingencias de la experiencia.	221
Tabla 46. Análisis de contingencia de la experiencia.	222
Tabla 47. Criterios para valorar el nivel de reflexión según Ross.	234
Tabla 48. Escalas de Pensamiento de Siens y Ebmeier.	235
Tabla 49. Operaciones cognitivas de Muñoz, Cifuentes y De la Fuente (2001) .	235
Tabla 50. Estudios de caso que participaron en la segunda fase de la investigación.	280
Tabla 51. Dimensiones de la entrevista final.	291
Tabla 52. Número de códigos global de cada caso.	307
Tabla 53. Códigos excluidos los respectivos casos.	308
Tabla 54. Clasificación de los códigos.	309
Tabla 55. Frecuencia de las categorías utilizadas por el caso 1.	310
Tabla 56. Distribución de los códigos del Caso 1 según las fase del MSR.	314
Tabla 57. Estructura redundante del Caso 1.	322
Tabla 58. Selección de estructuras redundantes del Caso 1.	333
Tabla 59. Frecuencia de los códigos utilizados por el caso 2.	335
Tabla 60. Distribución de los códigos del Caso 2 según las fase del MSR.	338
Tabla 61. Estructura redundante del Caso 2.	343
Tabla 62. Selección de estructuras redundantes del Caso 2.	348
Tabla 62. Frecuencia de los códigos utilizados por el caso 3.	350
Tabla 63. Distribución de los códigos del Caso 3 según las fase del MSR.	353
Tabla 64. Estructura redundante del Caso 3	357
Tabla 65. Selección de estructuras redundantes del caso 3.	362
Tabla 66. Frecuencia de los códigos empleados por el caso 4.	363
Tabla 67. Distribución de los códigos del Caso 4 según las fase del MSR.	366
Tabla 68. Estructura redundante del Caso 4.	371
Tabla 69. Selección de estructuras redundantes del Caso 4.	375
Tabla 70. Equivalencia entre criterios, códigos y categorías.	376
Tabla 71. Valores verdaderos del Modelo de Supervisión Reflexiva.	376
Tabla 72. Implicantes esenciales del Modelo de Supervisión Reflexiva	378
Tabla 73. Puntuaciones de los supervisores en los mapas cognitivos.	390
Tabla 74. Puntuaciones de los supervisores en los mapas cognitivos.	392

CAPÍTULO 1

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La participación en el Prácticum puede suponer una caída al vacío tanto para el supervisor como para el alumno en prácticas. Pues aquel debe ejercer una función que, a veces, no sabe cómo desempeñar, de la que no acumula experiencia alguna y cuyas únicas referencias, no son halagüeñas, pues tan sólo se queda en la lectura de una memoria. En la creencia de que la Universidad debería representar un papel de mayor envergadura, más presente y no reducirse a tal nimiedad, buscamos más información para abrir otras vías.

Como miembros de la Comisión de Prácticas, nos preguntábamos por el papel del profesor de la facultad. Fruto de las discrepancias y de las discusiones con los compañeros, sobre qué funciones teníamos, de qué tiempo legal y real disponíamos, hasta qué punto ha llegado el desprestigio de las Prácticas y la necesidad palpable de aumentar a un año el Prácticum, nos surge la inquietud de buscar alternativas.

A lo largo de un año, hemos constatado y conocido la realidad. Para esto, imitamos a Sierra (1985) en lo que él llama observación descriptiva. Bastó con determinar los aspectos del campo de observación que iban a ser objeto de atención y del que pretendíamos obtener información, para iniciar la observación. La forma de proceder, según el autor antes mencionado, era: primero, decidir el campo de observación y definirlo del modo más preciso posible; segundo, previo análisis de sus aspectos principales, elegir los que se crean de mayor trascendencia limitando a ellos la investigación; y tercero, especificar las dimensiones de los aspectos seleccionados y las variables empíricas o indicadores de estas dimensiones.

En nuestro caso nos atrae la observación de todo lo referido al Prácticum, los alumnos, los profesores cooperantes y especialmente, los profesores de la

Universidad. Los cooperantes son mentores en la docencia, en la vida de colegio; y los de la universidad son mentores en la investigación, en la sistematización de problemas, en la actualización bibliográfica, en la dotación del conocimiento científico pedagógico, en la redefinición del conocimiento práctico, en estrechar la relación-uni6n teorí a y práctica y en favorecer la reflexividad. ¿Cómo lo pueden conseguir desde su puesto de supervisores?

Después de todo esto, decidimos constatar cómo los profesores universitarios facilitan la reflexión en sus alumnos; no ya como docentes en sus clases diarias en la Facultad -donde suponemos que sí la cultivan-, sino cuando estos profesores tutorizan a los alumnos que están realizando su periodo de Prácticum. En especial, ¿desde qué postura arranca su supervisión?, ¿concretan la supervisión en las tutorías?

García (1997:384) sostiene que la búsqueda del perfil de un buen docente universitario, ha sido el trabajo de numerosos estudios e investigaciones en los últimos 30 años. Este mismo autor cita a Trent y Cohen (1973) quienes apuntan como una dimensión o competencia a tener en cuenta en la Evaluación Docente del profesor universitario 'el estímulo del interés, motivación y reflexión del alumno'. Esta última vertiente es la que a nosotros nos preocupa, pues realmente el profesor de universidad ¿sabe que tiene que conseguir esto en sus alumnos?, ¿sabe cómo hacerlo?, ¿le han preparado para ello?

El Prácticum y los agentes intervinientes en este son tema de estudio permanente como refleja la literatura tanto internacional como nacional. Baste mencionar el simposio que cada dos años se vienen celebrando en Poio, provincia de Pontevedra, sobre el Prácticum. Pero nos inclinamos por la labor de supervisión y la relación que se mantiene con el profesor universitario.

El propio concepto de supervisión ha evolucionado (Siens y Ebmeier, 1996). Desde el inicio, se equiparaba al control y a la labor de inspección (Soler, 1991); se entendi6 como estrategia de entrenamiento y formaci6n (Villar, 1990, 1987, 1986a, 1987b); como un vehículo orientado a la indagaci6n, como vía para la mejora y el cambio de las situaciones educativas a través de la reflexi6n (Goldhammer, Anderson, Krajewsky, 1980; Glickman y Gordon, 1987; Smyth, 1989, 1991; Angulo, 1999). Como hemos dicho, la misi6n de supervisi6n del profesor universitario, al menos debería ir pareja a esta evoluci6n del concepto y no reducir su quehacer a la lectura y calificaci6n de trabajos. Desde esta perspectiva, ¿a qué década de la supervisi6n se responde?

La forma de actuar como supervisor también está condicionado por el concepto de Prácticum que posea. Desde la consideración de espacio para demostrar habilidades, encontrarse con la profesión, vivenciar las primeras experiencias profesionales (Zabalza y Cid, 1998), hasta la nueva concepción que se concentra en la necesidad de estimular la reflexión y de relacionar la teoría y la práctica (González, 2001; Parmigianni, 2001; Borko y Mayfield, 1995; McIntyre, Byrd y Foxx, 1996).

2. PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro deseo es mejorar la práctica supervisora que la Universidad desempeña. La supervisión por la que apostamos es aquella que ayuda al alumno a conectar de forma cognitiva y reflexiva la teoría aprendida con la práctica realizada.

Para ello, primero averiguaremos su estimulación a la reflexión; y segundo, diseñaremos un modelo reflexivo de supervisión que contribuya a tal conexión, lo experimentaremos en cuatro profesores supervisores y posteriormente, analizaremos si ha existido alguna mejora tras su aplicación.

De las dos fases en las que se desarrollaría, por tanto, la investigación, los objetivos y las hipótesis mantienen esta distinción. Los objetivos que nosotros pretendemos estudiar en la primera fase son:

1. Construir un cuestionario que midiera la estimulación a la reflexión y calcularle la validez y fiabilidad.
2. Comprobar que los profesores universitarios supervisores no guían de forma reflexiva el Prácticum.
3. Comprobar que los alumnos no son guiados en procesos de reflexión.
4. Comprobar que los profesores de los colegios no perciben que los profesores supervisores hagan supervisión reflexiva.
5. Comprobar si la experiencia del profesor universitario y la de los profesores de los centros influyen en el proceso de estimulación a la reflexión.
6. Comprobar si la especialidad en la que se trabaje influye en el proceso de estimulación a la reflexión.

En una segunda fase, nuestros objetivos son:

1. Construir un modelo de supervisión reflexiva capaz de lograr que la teoría se vea reflejada en la práctica, y que a su vez, esta sirva para la reconstrucción de aquella.

2. Poner en práctica el modelo de supervisión reflexiva.
3. Constatar que este modelo de supervisión es una vía alternativa para la tutorización del Prácticum.
4. Comprobar que este modelo fomenta la reflexión.

3. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Las hipótesis del estudio cuantitativo, para la primera fase, que se enuncian son las siguientes:

Hipótesis 1: Los profesores de Magisterio no guían la reflexividad de los alumnos en el periodo de Prácticas, por tanto, no estimulan la reflexión en sus tutorados.

Hipótesis 2: Los profesores cooperantes no perciben que los profesores supervisores atiendan a la supervisión reflexiva.

Hipótesis 3: Los alumnos de Magisterio no se sienten estimulados a la reflexividad, por tanto, los profesores de Magisterio no estimulan la reflexión en sus tutorados.

Hipótesis 4: La experiencia del supervisor no influye en la estimulación la reflexión.

Hipótesis 5: La especialidad en la que se trabaja no influye en la estimulación a la reflexión.

Para la segunda fase, los objetivos específicos cuyo logro pretendemos son:

Objetivo específico 1: Que el modelo de supervisión reflexiva se consolide como un instrumento que ayude a los profesores de la universidad a guiar el proceso de unión de la teoría con la práctica en los alumnos que tutoriza.

Objetivo específico 2: Que los alumnos en prácticas que sean guiados en su proceso de reflexión a través del modelo de supervisión reflexiva, pueden reconstruir la teoría

desde la práctica.

Objetivo específico 3: Que el modelo de supervisión reflexiva aumente la reflexividad de los alumnos en prácticas.

Objetivo específico 4: Que el modelo de supervisión reflexiva aumente la reflexividad del profesor universitario.

4. MODELO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro marco teórico se nutre de las ideas de la supervisión clínica, del ciclo reflexivo de Smyth, de la investigación-acción y de la consideración del profesor como práctico reflexivo.

Ha precedido a este concepto de supervisión clínica, una evolución del término supervisión desde posturas más inquisitoriales y tecnológicas hasta las más abiertas y potenciadoras de la reflexión entre los profesores, que es la línea por la que nosotros apostamos.

Con la investigación acción se permite que los implicados en los procesos de investigación participen y se ayuden en la definición del problema de investigación. Si queremos que los alumnos en prácticas relacionen la teoría y la práctica, el profesor universitario le debería dar las claves para que localice el problema que está viendo en la práctica pero que sabe reconocer desde su conocimiento teórico.

Escudero (1987:20) considera la investigación acción como "la que representa un proceso de acción educativa en el aula. Es algo más que un conjunto de normas bien establecidas que prescriben técnicamente cómo hacer investigación educativa. Por el contrario, la investigación acción se parece más a una idea general, una aspiración, un estilo y modo de estar en la enseñanza. Es un método de trabajo, no un procedimiento; una filosofía, no una técnica; un compromiso moral, ético, con la práctica de la educación, no una simple manera de hacer las cosas de otra manera".

Bartolomé (1988) define la investigación acción como una actividad reflexiva llevada a cabo por prácticos, con o sin ayuda de un facilitador o experto sobre los problemas que surgen en su desarrollo profesional y las estrategias elegidas para resolverlos a fin de provocar una mejora de su acción educativa y una comprensión mayor de la misma.

Las características de la investigación acción que comenta Marcelo, Mingorance y Sánchez (1991) defienden la línea de actuación que nosotros seguiremos:

1. La colaboración, es decir, la toma de decisiones democráticamente y la acción en común, supone comunicación durante el proceso, para ponerse de acuerdo en las percepciones resultantes de la diferente visión del campo.
2. Centrada en la práctica, es decir, parte de problemas que se presentan en la situación concreta, trabajando y negociando ideas.
3. Proporciona desarrollo profesional, pues se aprende a encontrar, comprender, plantear y buscar soluciones a los problemas profesionales.
4. Proyecto estructurado común, donde se sigue un proceso paso a paso, secuenciado por ciclos en espiral donde todo se somete a feed-back
5. Contextualización, donde puede desarrollarse la investigación desde la reflexión de un profesor a un grupo.

Otro punto sobre el que basamos nuestra investigación, y que comentaremos en el capítulo cuatro, es la del profesor reflexivo (Shön, 1992; Ross, 1989; Moon, 1998) capaz de relacionar su práctica con el conocimiento teórico que posee.

5. LÍNEAS METODOLÓGICAS Y SECUENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación, en función de los objetivos que se han marcado, seguirá para unos los criterios de la tradición cuantitativa y para otros, adoptará las directrices de la tradición cualitativa-interpretativa. Así, para la primera fase hemos respetado las características metodológicas de la metodología correlacional y descriptiva; y para la segunda fase, hemos optado por una visión más interpretativa aplicada a 4 estudios de caso. No pretendemos combinar todas estas líneas, sino recurrir a ellas en función de nuestras pretensiones.

Más adelante presentaremos una serie de gráficos donde se resume todo lo dicho hasta ahora y sin duda contribuirá a que se clarifique el desarrollo de la investigación. El primero de ellos muestra el esquema de las fases de la investigación.

El inicio en la práctica profesional nos permitió observar un campo de trabajo, discutir y tomar notas sobre él. Este gran campo de trabajo era el Prácticum, dentro de este, centramos la atención en el profesor de la Universidad y focalizando aún más, profundizamos en la relación entre la investigación, la reflexión y la relación teoría-práctica. Todo ello compuso el problema de nuestra investigación, nos situamos en

un marco teórico y comenzamos con el diseño metodológico. Nuestras pretensiones no eran difíciles, pues queríamos conocer una situación y actuar sobre ella. Para ello, pensamos que una posible secuencia de trabajo sería -conocido el problema y el marco teórico-: la 'construcción' de un instrumento que nos ayudara a la 'descripción y diagnóstico' de cómo estaba este, para pasar después a un plan de 'mejora'. Esos momentos se tradujeron en dos fases de investigación. En la primera, hicimos una revisión de la literatura sobre el tema que había sobre la mesa, elaboramos el cuestionario, calculamos su validez y su fiabilidad, obtuvimos unos resultados y llegamos a unas conclusiones -que el cuestionario era válido y fiable-. A continuación, pasamos el cuestionario a la muestra que habíamos seleccionado, tabulamos los datos, los analizamos y se produjeron unos resultados. Con esta información desembocamos en la segunda fase. Era necesario que interviniésemos para afrontar la situación. Por tal razón, se diseñó un modelo de supervisión reflexiva, con el objeto de mejorar la supervisión universitaria. Se aplicó a través de cuatro estudios de caso y se intentó analizar la posible mejora. Por último, extrajimos las conclusiones concretas de cada fase y enumeramos las posibles implicaciones.

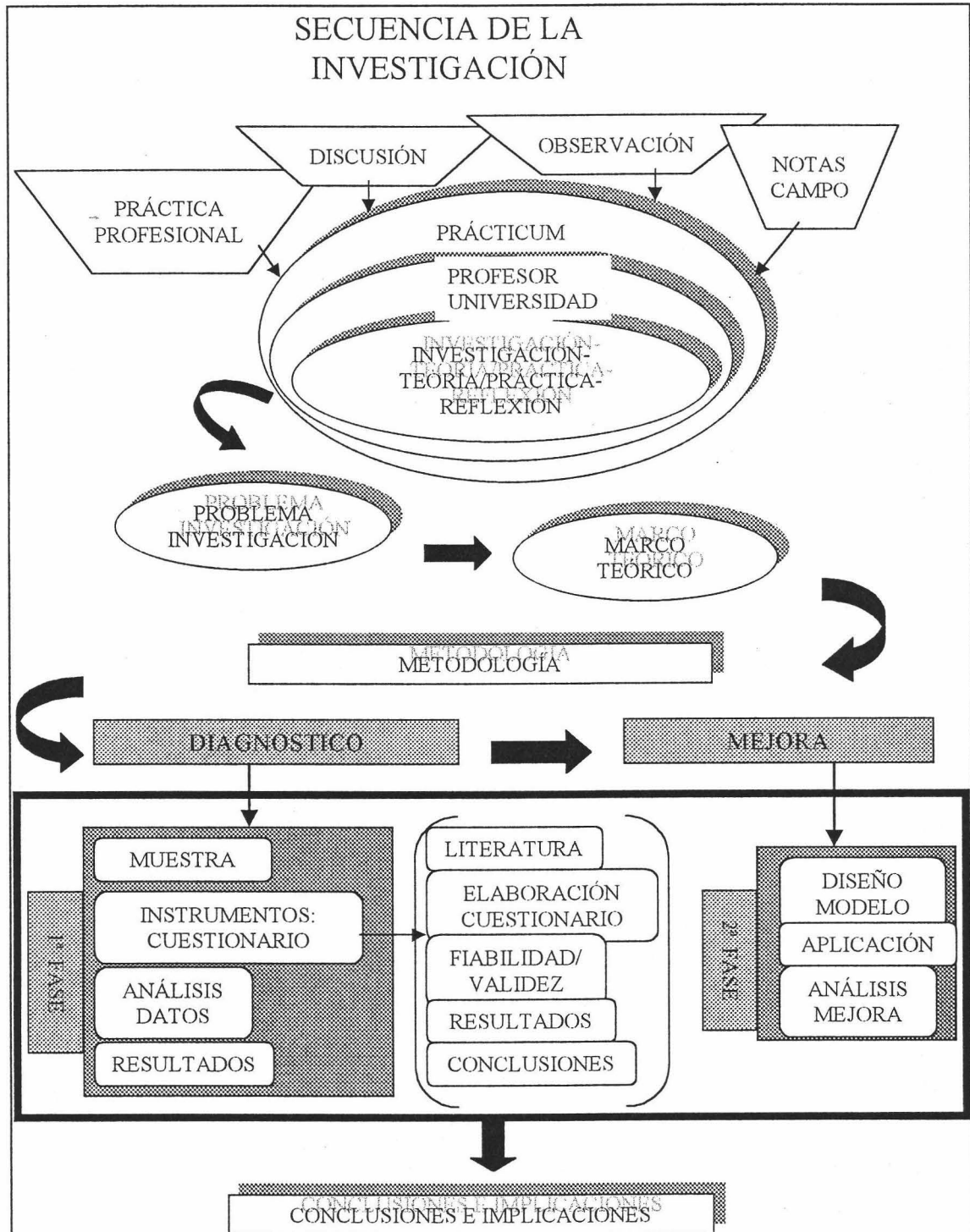


Figura 1. Desarrollo de la investigación.

El siguiente gráfico explicita cuáles han sido las líneas metodológicas que fundamentan el desarrollo de nuestra investigación. En la primera fase, la cual

corresponde al diagnóstico y descripción de la situación sobre la estimulación a la reflexividad por el profesor universitario, acudimos a la metodología descriptiva. Para ello, elaboramos y calculamos la fiabilidad y validez a un cuestionario, basándonos en la metodología correlacional (Colás, 1992). Para la segunda fase, diseñamos y pusimos en marcha un modelo de supervisión reflexiva, que se apoya en la secuencia metodológica de la investigación acción, que según el criterio de las autoras citadas, se enclavaría en el paradigma interpretativo.

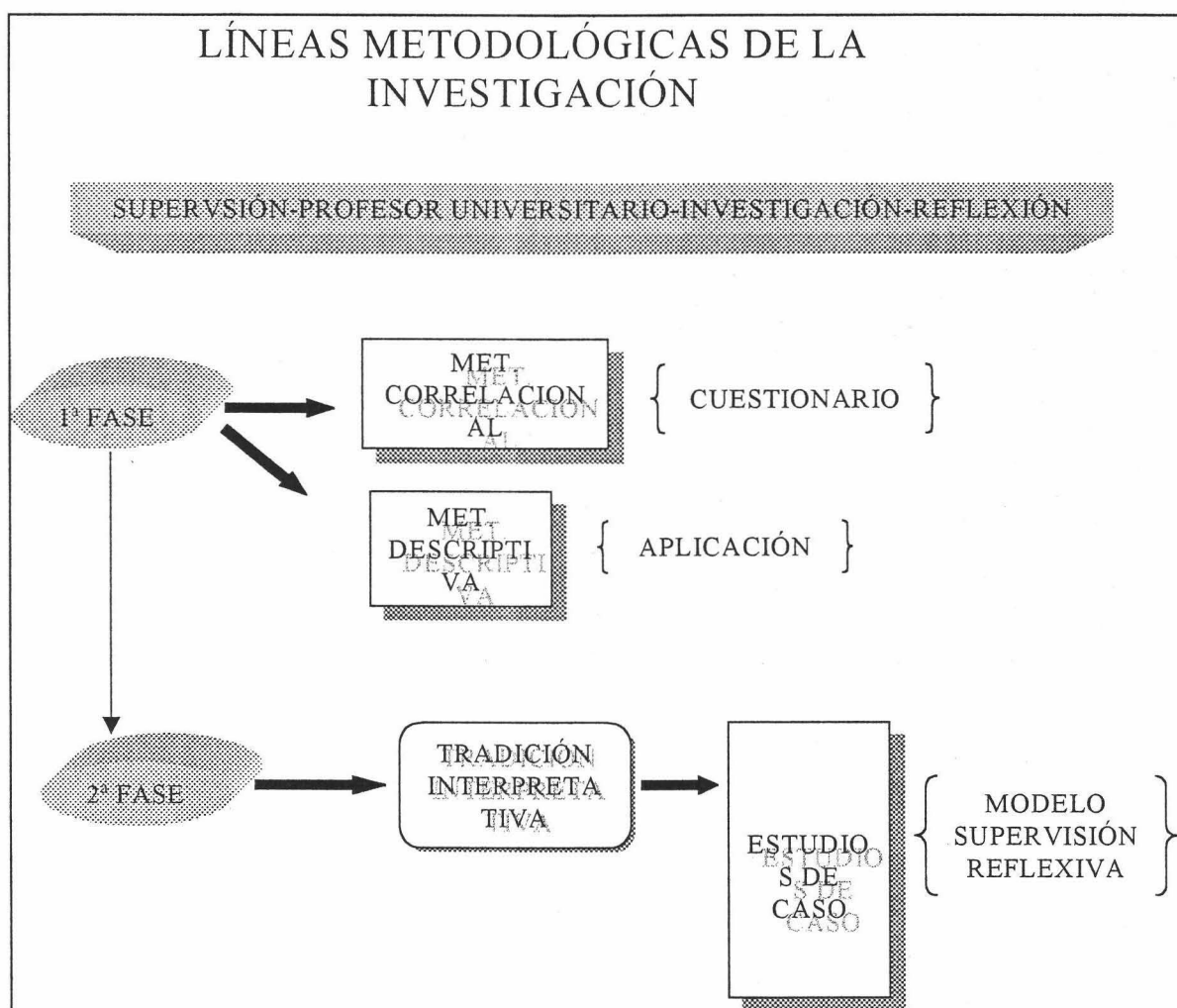


Figura 2. Líneas metodológicas de la investigación.

A continuación presentamos el gráfico que nos muestra la equivalencia entre los capítulos y la secuencia de la investigación. El primer capítulo nos sitúa en el problema de investigación y en su metodología; los tres siguientes, revisan la literatura sobre el Prácticum, la Supervisión y la Reflexión; el quinto, corresponde a la

construcción, validación del cuestionario y la descripción de la situación en torno a la estimulación a la reflexión; el sexto, indica el diseño de un modelo reflexivo de supervisión, a raíz de la información anterior; el séptimo, cuenta la puesta en práctica del modelo y la mejora que ha producido; y el octavo, las conclusiones, implicaciones y líneas futuras de investigación.

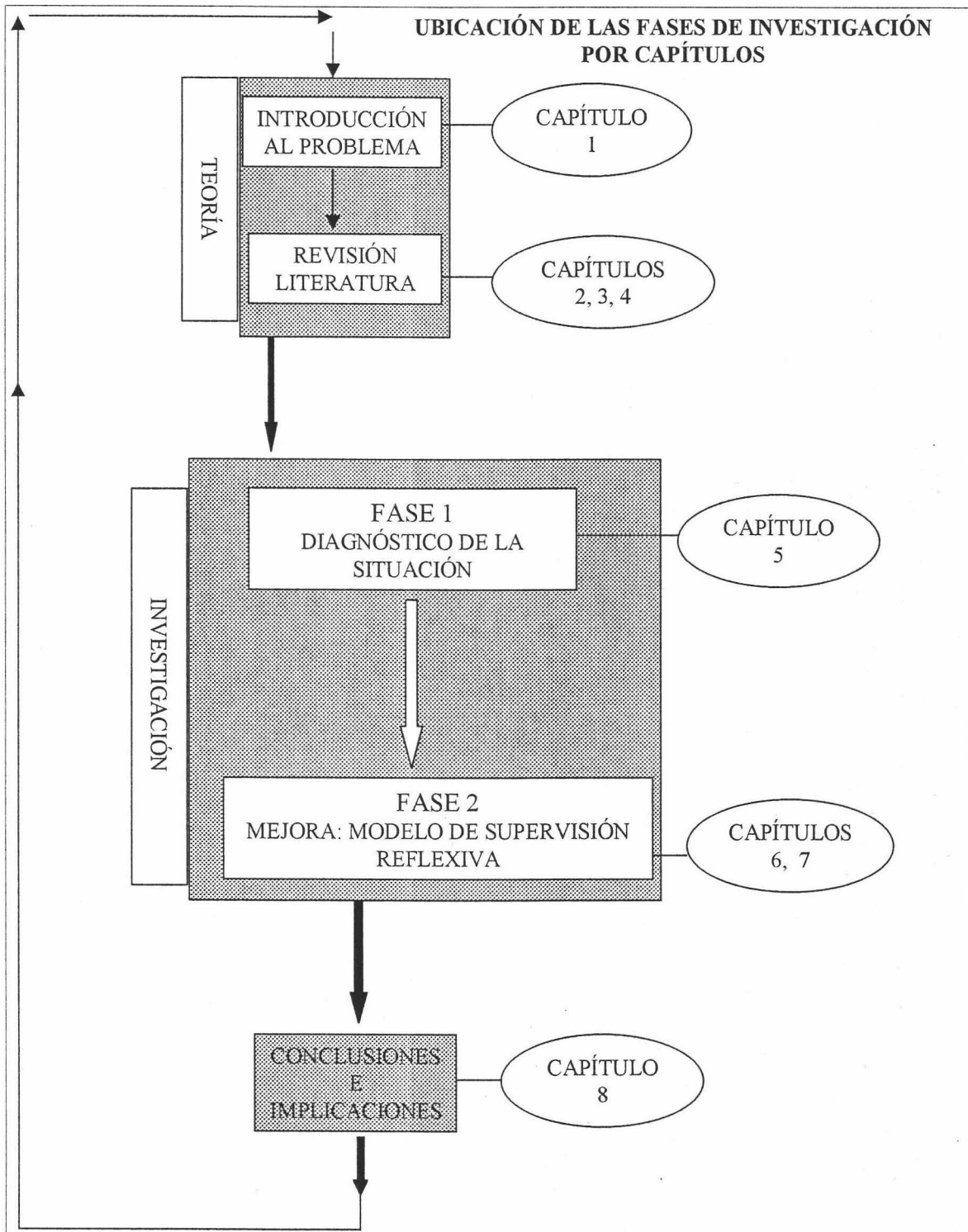
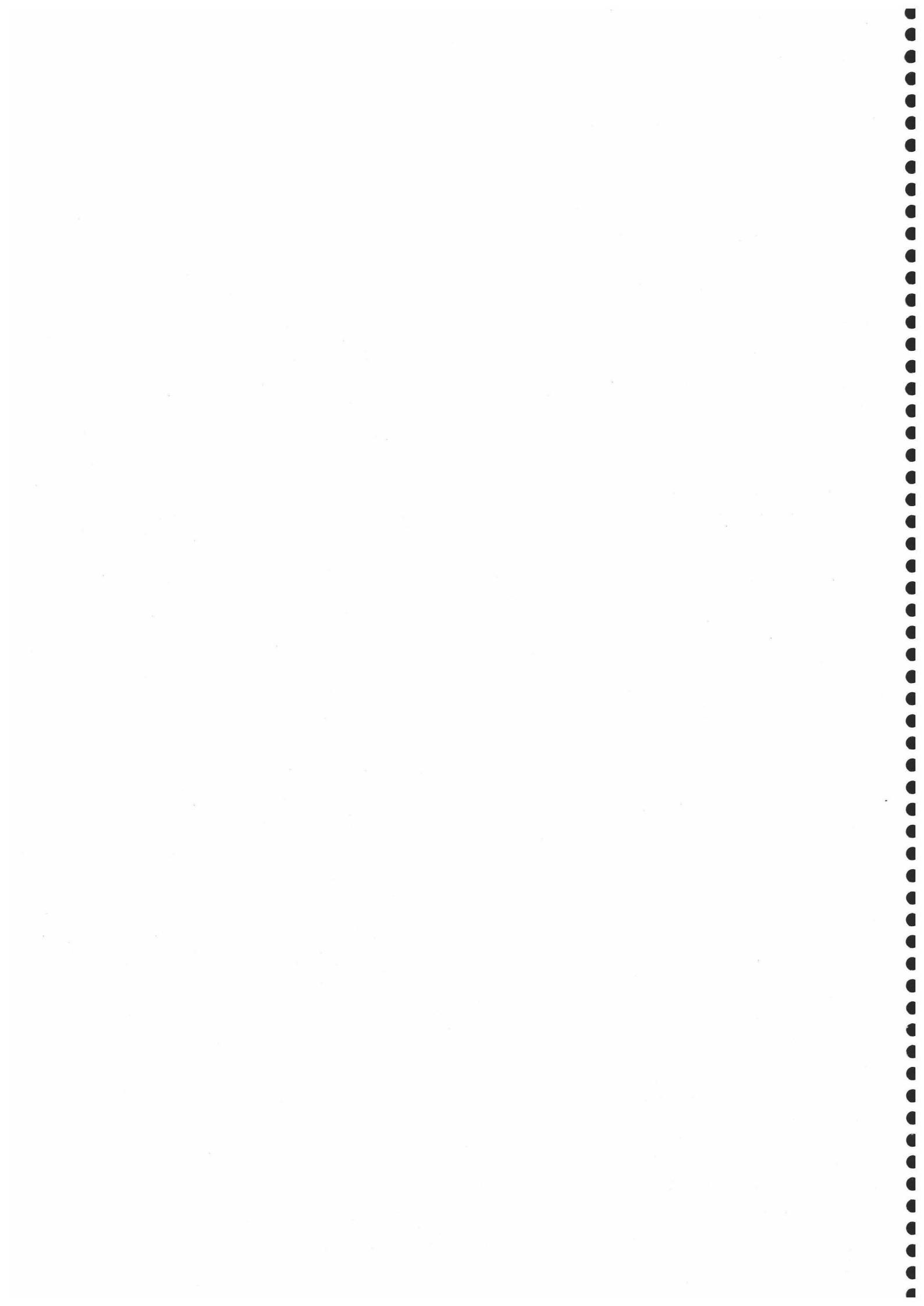


Figura 3. Ubicación de las fases por capítulos.



CAPÍTULO 2

EL PRÁCTICUM

1. PERSPECTIVA HISTÓRICA

“Las prácticas de formación del profesorado tienen su origen en las ideas del aprendizaje de los distintos oficios. A medida que comenzó a aumentar la educación masiva de la población en los países industrializados, en el siglo XIX, se incrementó la demanda de profesores. Para cubrir esta demanda, los profesores de entonces reclutaban aprendices entre sus alumnos, que realizaban tareas pedagógicas. Estos alumnos profesores eran tratados como cualquier otro aprendiz y se iniciaban mediante un proceso de instrucción, demostración e imitación. El profesor maestro les decía lo que tenían que hacer, les demostraba cómo tenían que hacerlo y los alumnos imitaban al maestro” (Stones, 1996:4682).

Este sistema de formación basado en la información de aprendices defiende la idea de que aprender se aprende, pero no se enseña, por tanto la manera de llegar a ser un profesor es ver cómo trabaja un profesor y hacer lo mismo. No es extraño que inmediatamente pensemos que las prácticas de formación que imitan a los profesores experimentados pueden perpetuar métodos que no sean los que mayor probabilidad de incremento de aprendizaje logren. La imitación sin dar ninguna indicación de las cualidades que hay que emular son inútiles para los profesores principiantes.

En nuestro país, siguiendo la exhaustiva revisión de Cid, Domínguez y Raposo (1998), veremos que las prácticas escolares han sido un requisito exigido para la obtención del título de magisterio.

A partir de la creación de las Escuelas Normales, en 1843, las prácticas se incorporan a los planes de formación de maestros. Las etapas que han atravesado los prácticos han ido parejas a los cambios políticos:

- g) De 1839 a 1868: se institucionalizan las Normales y las prácticas a través de programas oficiales. Se estudiaban métodos y sistemas de educación, que se aplicaban en una Escuela Aneja.
- h) De 1868 a 1900 se perfilan aún más las prácticas a través de modelos más

- elaborados, por las aportaciones de Cossío, publicadas en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza y de las reuniones científicas y congresos del momento.
- i) De 1900 a 1914: con la influencia de Rufino Blanco se impulsó la organización de las Anejas. Al crearse los institutos generales y técnicos en 1901, se suprimieron las Normales y se incluyeron en los Institutos los estudios elementales y superiores de Magisterio.
 - j) De 1914 a 1931: Bergamín reforma las Escuelas Normales y eleva a cuatro años los estudios de Magisterio, recayendo las prácticas en los dos últimos.
 - k) De 1931 a 1936: es el modelo profesional de la República. En primer curso son prácticas de observación, en segundo de observación y explicación, en tercero, dirigidas y en cuarto, se destinan a los alumnos el curso completo a una escuela con un sueldo de entrada.
 - l) De 1939 a 1970: con la Ley de Educación Primaria de 1945 se da paso a una normativa auténticamente profesional. Las prácticas siguen en las escuelas anejas y en otras incorporadas. Pero en 1967 aparece un nuevo plan que contempla las prácticas en dos cuatrimestres y también como asignatura de Prácticas de Enseñanza.
 - m) De 1970 a 1993: se establece que en el primer cuatrimestre las prácticas consistirán en la observación y participación; y en el segundo, se participará en tareas de secretaría, de evaluación... Con la Orden Ministerial de 13 de junio de 1977, se aprobaron unas bases para que cada escuela elaborara su propio plan con cierta autonomía: que las materias se orientarían al ejercicio de la profesión, que la práctica sería permanente y que el periodo de prácticas se desarrollaría en tercero, preferentemente.
 - n) A partir de 1993: en los Reales Decretos reguladores de los planes de estudio de las distintas especialidades de Magisterio, se establecen las directrices generales del título de maestro y por supuesto del sentido del Prácticum.

2. CONSIDERACIONES SOBRE EL PRÁCTICUM

Definir este momento de la carrera no es tarea fácil. Sabemos que en función de como entendamos 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.

Zabalza y Cid (1998:20) entienden que el Prácticum “se refiere exclusivamente a esa parte del Plan de formación en que los estudiantes se incorporan a escenarios profesionales reales para ‘experimentar’ el trabajo profesional que en su día les corresponde hacer”. Desde otro punto, Stones (1996) defiende que la experiencia práctica hace posible y necesaria la integración de la teoría y la práctica. Los tutores y los alumnos de magisterio crean conjuntamente estrategias y tácticas didácticas que nacen de su análisis de las teorías de la enseñanza y el aprendizaje, las cuales se ponen a prueba en situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Encontraremos diferentes perspectivas, con algunas de las cuales podremos estar más o menos de acuerdo y que paso a relatar:

- Es el momento de poner en práctica lo que los alumnos saben y demostrar sus competencias: actuar, diagnosticar, tratar dificultades de aprendizaje...
- En este periodo decidirán si les gusta o no su futura profesión.
- Es una continuidad de lo aprendido, es decir, completará la teoría recibida con la práctica que van a encontrar; pero aceptar esta afirmación admite la existencia de dos mundos diferentes y además no conectados.
- Es la posibilidad del ‘reconocimiento’ en la práctica de lo estudiado en la teoría.
- Es el ‘tiempo del etiquetado’, es decir, poner nombre a todas las actuaciones que se desencadenan.

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; k) Perfeccionar sus técnicas de investigación a través de la realización de algún proyecto de investigación-acción. Estos dos apartados son los que justifican plenamente la existencia de nuestra investigación, ya que entendemos que el Prácticum se ofrece como tiempo y el espacio para la reflexión y el análisis sobre la práctica realizada.

Se supone que la Universidad se aleja de lo que los alumnos encontrarán. Si fuera así habría que reconocer su fracaso. Se presume que el Prácticum les va a resultar un mundo conocido porque ya les ha alumbrado sobre lo que hallarán; no podemos consentir dos mundos distintos, todo se reduce a uno que es 'ser maestro, enseñar, aprender y reflexionar'. Es un momento clave dentro de la formación inicial y no debería ser el primer contacto con la realidad.

No deberíamos consentir la frase por tantos alumnos pronunciada 'la práctica es una realidad diferente'. Desde las aulas, el profesor universitario tiene que conocer y hacer conocer tal realidad. Desde los créditos prácticos de las asignaturas se podrían aportar los primeros contactos para los alumnos y las primeras reflexiones para el profesor de la Universidad, especialmente sobre si ha enfocado bien la asignatura, qué contenidos aporta, qué utilidad prevé....Según Feiman-Nemser y Buchman (1988:302), "existe la creencia generalizada sobre el valor educativo de las experiencias de prácticas. Decimos cosas tales como 'aquella fue una auténtica experiencia de aprendizaje', 'la práctica perfecciona', 'la experiencia es el mejor profesor'. El sentido común hace de la experiencia tanto el medio como el contenido de los aprendizajes importantes".

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 adquirido. Supone un momento clave para resolver problemas y la toma de decisiones.

Esta etapa es el momento más importante de la carrera para los alumnos, es a la que más peso otorgan pues es donde se decide todo y donde los profesores de los centros y de la Universidad tienen que ejercer su papel. Pero la pregunta es ¿tienen claro su rol? ¿Quieren ejercer esos roles?. Si sabemos cómo actuará un maestro si nos atenemos a lo estipulado en la LOGSE, entonces ¿qué debe hacer el profesor universitario?.

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-.

En opinión de González Sanmamed (2001) el Prácticum puede tener 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 esta 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; 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 posibilitador 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.

El Prácticum debe configurarse como otro escenario más de formación. Concebirlo como un proceso de desarrollo individual tendente a adquirir o perfeccionar capacidades, no tiene sentido sino cuando señala una acción reflexiva, pues "formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas" Ferry (1991:54). Las finalidades del Prácticum, en consecuencia, son:

- socializarse con el mundo de la práctica: niños, padres, compañeros, aula, materiales, instalaciones...
- conocer y saber adaptarse a la realidad escolar
- contrastar los conocimientos adquiridos con los que se aprende en ese momento, finalizando en la reconstrucción de aquel.
- Valorar de forma crítica sus vivencias.
- permitir la reflexión, la experimentación y la resolución de problemas.

2.1. CONCEPCIÓN ADMINISTRATIVA DEL PRÁCTICUM

El Prácticum cuenta con 32 créditos, tiene carácter troncal y obligatorio. Pero ¿lo consideramos como una asignatura?, ¿se le puede denominar así?. Si fuese así, como tal, tendrá un componente teórico -mínimo-, otro práctico, unos objetivos, unos contenidos y una evaluación -si aplicamos el sentido más estricto de lo que es una asignatura-. Desde esta perspectiva, el sentido práctico lo desarrollará en un escenario proclive para ello, es decir, en las aulas con la ayuda de los profesores de estas; el sentido teórico, es decir, el de la contextualización de la información y su sistematización, lo verá con el profesor universitario en la Facultad. Medina (2001) cree que el Prácticum como materia troncal y dada su naturaleza formativo-profesionalizadora plantea la necesidad de clarificar su diseño y aplicación. Esta tesis

pretende ser un ejemplo de ello, sobre todo en lo tocante al profesor universitario.

La organización de un Prácticum responde a distintas concepciones:

- t) La que entiende el prácticum en un único periodo, cursado en el último curso de la carrera. Aunque los 32 créditos puedan hacerse o bien en el primer cuatrimestre o bien en el segundo. El supervisor cuenta con casi cuatro meses para desempeñar su función, o desde otro prisma, el alumno está cuatro meses abandonado por la Facultad.
- u) La que lo divide en dos tramos, uno para segundo y otro para tercero, caracterizándose este por tener más carga de créditos que el otro.
- v) La que contempla tres momentos, coincidentes con cada uno de los cursos. El reparto de créditos también es desigual, comenzando en primer curso de carrera por pocos créditos, para ir incrementandolos hasta culminar la totalidad en tercero.

En todos ellos es común la petición de una memoria sobre su paso por el centro. Además, se complementa con un diario, con registros o materiales que construyan. De la manera que fuere, cada uno de los ciclos exige una buena preparación del supervisor, tanto en la explicación de en lo que consiste cada uno de los documentos que se le solicita, como de una exquisita programación de lo que se hará en cada sesión de tutoría.

2.2. LIMITACIONES DEL PRÁCTICUM

El Prácticum o Prácticas son una simulación de la práctica. Esta es la actividad y el ejercicio profesional y aquellas son la manera de aproximarse a esta, suponen un acercamiento al mundo profesional (Zabalza, 1989). El problema es que no se practica en su totalidad la práctica, sólo se aproxima, por tanto, son discutibles las prebendas de las prácticas.

Otras limitaciones del Prácticum son las que proponen Feiman-Nemser y Buchman (1988) y que ellos llaman lagunas. La de la familiaridad es la que se refiere a la socialización previa que han sufrido los futuros profesores del propio sistema educativo en el que han estudiado y resulta muy difícil de corregir. Los alumnos en prácticas han visto cómo funciona la práctica, aunque desde la perspectiva de alumno del aula.

La de los dos mundos logra la unanimidad de los alumnos. Creen que los

conocimientos que adquieren en la Facultad están poco relacionados con los conocimientos que exige la práctica profesional. Nuestra investigación trata de remediar esta visión, haciendo que el alumno reconozca en las prácticas lo que ha estudiado, solucionando situaciones problemáticas que le surjan.

La de los propósitos también es relevante. Un objetivo de las prácticas es que los colegios sean verdaderos centros de formación y de reconocimiento profesional. Pero la realidad es diferente, los alumnos no perciben que se les trate como profesionales, sino como ayudantes...., ni los profesores de los centros tienen claro que aquella sea su misión. Los estudiantes "esperan que sus profesores sean competentes respecto a la docencia y a los contenidos que enseñan, pero también esperan ser acogidos por una persona completa, una persona afectuosa, una persona que sepa quién y qué eres, que tenga una entereza moral y con la que puedas contar, que se relacione cara a cara con los estudiantes" (Bullough, 2000:130).

Otras limitaciones según Vaillant y Marcelo (2001) son: a) La 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) Falta de 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; e) Discrepancia entre el papel del profesor como práctico reflexivo y como técnico.

Otra restricción es la relación incierta entre los centros de prácticas y la facultad, lo cual provoca la poca dedicación de ambos tutores. El alumno aprende o por imitación -y esto implicaría-, o por ensayo error, se ahoga y reniega de la facultad. La alternativa será que el alumno sea ayudado a hacerse consciente de su actuación y las causas de esta y de esa forma estará estimulando su reflexión sobre su conocimiento teórico, conocimiento práctico..

También es un inconveniente durante el Prácticum, la anulación del conocimiento teórico por parte del alumno y su apego al conocimiento práctico, es porque el primero no le sirve para solucionar sus problemas, no lo ve conectado y no lo relaciona. Ese contenido teórico, viene vía profesor universitario, mientras que el práctico procede de profesores cooperantes y la pregunta siguiente es si estos profesores cooperantes aportan recetas al alumno, tampoco es correcto; se solventaría el asunto si animan al alumno a que reflexione, cuestione la propia solución y aporte otras....

Otra gran limitación es que no podemos garantizar la calidad de las experiencias escolares con las que el alumnado toma contacto durante su formación pues no existe control hacia el profesor cooperante (Mérida, 2001). Aunque en algunas comunidades autónomas exige de estos profesores algunos requisitos; por ejemplo la andaluza, en la Orden de 22 de junio de 1998 se seleccionarán de centros cuya distribución sea homogénea en el ámbito de la provincia, donde se lleven a cabo programas educativos de la Consejería, colaboren con algún departamento o área universitaria y por último, donde haya un mayor número de tutores. Una alternativa es la comunicación fluida entre la institución universitaria y la institución escolar, que derive en proyectos comunes de enseñanza.

3. NUEVAS CONSIDERACIONES SOBRE EL PRÁCTICUM

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 este recibe y que él le sugiere con la realidad que acontece.

La Orden de 22 de junio de 1998, por la que se regulan las prácticas de alumnos universitarios de las facultades de Ciencias de la Educación y Psicología en Centros Docentes no Universitarios contempla en su artículo 2) los objetivos de las prácticas para los alumnos universitarios:

- a) Las prácticas de enseñanza tienen como objetivo fundamental poner en contacto al alumnado universitario con la realidad profesional a fin de que complete su formación y pueda, además, orientarse con mayor conocimiento de causa hacia su futuro profesional como docente.
- b) Conocimiento de los aspectos organizativos, participativos y de funcionamiento de los centros educativos y de los diferentes servicios de apoyo que conforman la realidad escolar.
- c) Puesta en práctica de la intervención directa con el alumnado, que le permita la aplicación de las propuestas educativas que, por su carácter abierto y flexible, requerirán de adaptaciones concretas en cada realidad escolar.
- d) Conocimiento práctico-reflexivo de la profesión docente en el ejercicio de sus

funciones educativas.

Los alumnos demostrarán su competencia y toda la teoría que han aprendido en el contexto aula a través de las clases de su profesor universitario serán capaces de transferirla al aula. Claro que el profesor universitario poseerá la competencia de facilitar ese proceso y de salir de su localismo situacional, de su mundo universitario de modo que posibilite la transmisión de una teoría que se transferirá a los contextos fuera de su aula universitaria.

Entendemos competencia en la línea de Zabalza (2001) quien afirma que sirven para definir el sentido y los contenidos de la formación de una forma práctica y referida al ejercicio profesional. Es decir, qué conocimiento tengo que resolver para llegar a una situación. Este autor incide en que este nuevo concepto de competencia, supera las *skills* o *tasks* de los años sesenta-setenta, pues las competencias surgen de un perfil profesional, lo cual implica un tipo de conocimiento que desarrollar. Así como combina lo situacional y lo general, es decir, la competencia adquirida en una 'situación' concreta permitirá extraer conocimientos que apliquen en otro momento.

Según este mismo autor, para identificar las competencias hay que tener un mapa claro de lo que se quiere. Por ejemplo el profesor universitario sabrá documentarse, debe saber resolver problemas....así hasta 10 competencias básicas que describen como mínimo lo que es ser un profesor universitario. Pero la pregunta es ¿tenemos claro qué es el profesor universitario con relación al Prácticum?, ¿sabemos qué puede hacer?, ¿sabemos qué debe hacer?, ¿sabemos qué quiere hacer?, ¿sabemos qué perfil profesional tiene él que supervisar y hacia dónde tiene que dirigir al alumno?, ¿quiénes son los profesores universitarios competentes?. Desde luego, nuestra apuesta es que el profesor universitario asume la competencia de la reflexividad, pues estamos convencidos de que si no formamos en esta competencia, no la podrá practicar ni él ni sus alumnos. Y si no formamos a estos, tampoco la obtendrán ni ejercitarán en su futuro profesional.

Una competencia está compuesta por el conocimiento, la experiencia práctica y la reflexión (Zabalza, 2001). Con respecto al primero, ser competente se traduce en que se tiene un conocimiento estructurado de la actividad, de forma que se intenta elegir la estrategia más eficaz; con relación a lo segundo, significa que se es capaz de crear algo, de progresar y de producirlo en distintos contextos; en relación al tercer componente, implica que se relacionen los contenidos teóricos con lo que se ve, que se diferencie lo que es el conocimiento teórico y la propia capacidad de utilizarlos.

Además significa ser consciente con respecto a los límites. Es decir, que se busque ayuda en colegas, en otros tutores o se aprovechen los conocimientos de otros para resolver los problemas.

Si traducimos lo dicho anteriormente, un profesor universitario competente en reflexividad, tendrá conocimiento sobre lo que es y sobre las estrategias para producirla, la pondrá en práctica y experimentará alguna mejora tras su aplicación y por último reflexionará sobre cómo ha usado las estrategias, si ha llegado a la reflexividad y por supuesto, será competente aun pidiendo ayuda a cualquier colega. Esto nos remite a esta cuestión: ¿cuáles son las competencias del profesor universitario en el Prácticum?

Barnett (1996) distribuye las competencias en torno a dos ejes: el primero competencias académicas frente a competencias del mundo de trabajo; y el segundo, competencias específicas frente a generales. De las posibles combinaciones surgen competencias basadas en disciplinas universitarias específicas, competencias profesionales específicas, competencias transversales y competencias personales transferibles.

Digamos que la competencia necesita tanto el saber hacer como el conocimiento práctico. Es decir, implica que el conocimiento se aplique a una acción o dicho de otro modo, es la suma del conocimiento más la ejecución de este. Además, la competencia produce la posibilidad de que se generalice o se supere una situación. Esto se traduce en la interiorización de elementos de la teoría general que puedan servir para otros contextos, es decir, que permita la posibilidad de transferencia. Evidentemente, para ello, lo mejor es ofrecer diversidad de situaciones. Pero ¿cómo afecta al tutor universitario? Si la adquisición de una competencia es la posibilidad de transferencia, ¿el buen tutor es el que facilita esa posibilidad de transferencia?, ¿la metacognición será la solución?, ¿diseñar programas para reflexionar puede ser un camino?, ¿la Universidad precisa contrastar la teoría con la práctica?

Thiessen (2000) entiende que las *skills* son procesos cada uno de los cuales consisten en un conjunto de acciones (como modelos o esquemas) organizados para responder a funciones relevantes en la enseñanza. Un ejemplo de esto son los *standards* que los programas de formación inicial exigen, y que a continuación mostraremos, como ponen de manifiesto algunos Departamentos de Educación en Estados Unidos:

- Conocimiento sobre la materia y cómo se hace accesible al alumno.

- Comprensión de cómo estimular el aprendizaje y el desarrollo.
- Habilidad para crear experiencias de aprendizaje adaptadas a las necesidades de los que aprenden.
- Utilización de estrategias de aprendizaje para alentar el pensamiento crítico, la resolución de problemas...
- Habilidad para crear un ambiente positivo de aprendizaje.
- Conocimiento de cómo favorecer la colaboración y comunicación en el aula.
- Habilidad para planificar la enseñanza basada en el alumno, el contexto, las finalidades, el contenido...
- Empleo de un amplio abanico de estrategias de evaluación.
- Habilidad para reflexionar, evaluar y mejorar la enseñanza y aprendizaje.
- Habilidad para colaborar con colegas y con padres para apoyar el aprendizaje del estudiante.
-

Según Marhuenda (2001) la práctica se enseña desde la práctica a través de la observación, desde la práctica activa, desde la reflexividad, desde la reflexividad crítica y desde la reflexividad crítica colaborativa. De tal manera que los resultados que se obtengan sean la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experiencia activa. En la práctica veremos los supuestos de enseñanza y de estilos personales y profesionales de los alumnos, qué esperamos sacar de la práctica, qué actividad se le pide al alumno, qué papel desempeñan los tutores y cómo se gestionan las prácticas.

Este autor apuesta por una programación individualizada del Prácticum -como acción educativa que es- donde cada tutor universitario será el último responsable y el encargado de enseñar y de provocar aprendizaje en los alumnos que tutoriza. Nuestra propuesta va en esa línea, pues se trata de tener organizada la tutoría durante el Prácticum. Consiste en desarrollar un modelo de supervisión reflexiva, de forma que se secuencie día a día de forma que, durante ese tiempo, el alumno y los tutores reflexionen sobre la teoría y la práctica de forma sistematizada.

Algo semejante recoge González (2001), quien argumenta que en el Prácticum es posible, *ver, hacer, ver hacer y hacer ver*. Se 've' gracias a la observación; el alumno 'hace' y desde luego es la mejor forma de aprender, pero no debemos abrumar al alumno de tal forma que siempre esté haciendo cosas. Además de hacer es importantísimo analizar lo que se hace; es relevante que el alumno 'vea hacer' y diferencie los distintos modelos educativos, desde el *laissez-faire*, desde el marcar las

pautas de cómo actuaría, hasta el contraste de los elementos de los modelos educativos, desde la imitación hasta aprender por ensayo-error; por último, la situación de 'hacer ver', desde posturas de sumisión hasta probar si a uno le gusta la futura profesión. 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-crítico. Estas últimas son, en definitiva, las que nos preocupan.

Estamos de acuerdo con la propuesta anterior, pero también compartimos la idea de que en el Prácticum hay que *saber hacer pensar*, como apunta Parmigiani (2001), bien a través de simulaciones, de actividades guiadas y de propuestas de investigación, a través de la cual el alumno adquiriría habilidades de carácter reflexivo.

Desde ambas alternativas, el alumno en formación gana conocimiento pedagógico general, conocimiento de la materia, conocimiento práctico y conocimiento contextual; el profesor de la Universidad mejora su desarrollo profesional pues se enriquece con la colaboración y el conocimiento práctico que adquiere; y el profesor del centro mejora su formación, actualizándose en determinadas habilidades y contenidos. Nosotros apostamos por la línea del *saber hacer pensar*.

Una función de los programas educativos de enseñanza es ayudar a los profesores principiantes a adquirir el conocimiento, las creencias y las habilidades que les capacitarán para enseñar de forma diferente a como fueron ellos enseñados (Borko y Mayfield, 1995). No olvidemos que el conocimiento es inseparable del contexto y de las actividades en las que se desarrolló y lo que es aprendido no puede ser separado de cómo eso es aprendido.

El prácticum se dirigirá al desarrollo 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 cooperantes por facilitararlo y del vicedecanato por exigirlo o promoverlo.

A qué modelo de formación responde o debería responder el Prácticum: un enfoque funcionalista, es decir, analizar las funciones de la escuela en la sociedad y a partir de ahí, ir preparando a los prácticos; un enfoque científico, dotar de contenidos, procedimientos de análisis; el tecnológico, es la confianza en las nuevas tecnologías; el situacional, formación basada en la relación del sujeto con las situaciones educativas en las que está implicado y en las que tiene una posición (Ferry, 1991). En cualquier enfoque "el problema más serio consiste en aprender cosas que son inapropiadas en cualquier situación de enseñanza y que serán reforzadas por posteriores experiencias acríicas en el trabajo" (Feiman-Nemser y Buchman, 1988:311). Desde esta afirmación, apostamos por un enfoque que aliente a la reflexión; aunque la universidad, ya sabemos, aproxima al alumno al conocimiento desde una visión más técnica en vez de animarlos a relacionar teoría y práctica (McIntyre, Byrd y Foxx, 1996). Bullough y Gitlin (1994) defienden un cambio en el entrenamiento para formar al futuro profesor y formula varias propuestas: la necesidad de que los contextos de trabajo (de los prácticos) sean cuidadosamente estudiados y analizados; y de que la reflexión llegue a ser parte central de la educación del profesor, especialmente sobre los principios y propósitos de la educación y escolarización. La idea de estos autores es la búsqueda del 'buen profesor', quien indaga sobre su práctica y su pensamiento buscando la mejora. Pero también nos advierten que, a menudo, las llamadas sobre los profesores para que actúen de forma reflexiva son 'sólo lemas vacíos'.

4. EL PRÁCTICUM DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA. OTROS MODELOS DE PRÁCTICUM NACIONALES

4.1. EL PRÁCTICUM DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

El Prácticum en la Universidad de Granada se venía desarrollando de una manera, hasta que en el curso académico 2001-2002, a modo experimental, se ha ofrecido otra alternativa. Antes se dividía en tres periodos de realización: en primero 4 créditos, caracterizadas por ser unas prácticas más de observación; después 8, durante el segundo curso de la carrera, denominadas como prácticas de investigación-aplicación; y 20 créditos el último curso, llamadas prácticas de intervención docente. En los 12 primeros créditos se realizaban tareas más genéricas, acordes con las asignaturas troncales cursadas, relacionadas con los departamentos de Teoría e Historia de la Educación, Sociología, Didáctica y Organización Escolar, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y por último, Psicología Evolutiva y de la Educación. Los 20 créditos restantes, se centraba más en la especialidad, por tanto

cada una de ellas exigía unas actividades específicas.

En el primer curso (Plan de Prácticas, curso académico 97/98, 99/00), los alumnos observan, estudian y reflexionan sobre el sistema educativo y las relaciones entre la escuela y la sociedad. Todo ello durante 2 semanas en los centros y 10 horas de asistencia a seminarios de reflexión y orientación.

En el segundo curso (Plan de Prácticas, curso académico 97/98, 99/00), reflexionan y analizan críticamente la organización de la actividad académica, su planificación y desarrollo en el centro y su concreción en el aula. Las actividades consistirán en la aplicación de técnicas de recogida de datos y de investigación en la acción docente, así como el diseño de acciones enseñanza-aprendizaje y su aplicación a situaciones reales. Se realizarán durante 4 semanas en los centros y 10 horas en seminarios.

Durante el tercer curso tendrán lugar las prácticas de intervención docente, cuyo objetivo prioritario deberá orientarse hacia la adquisición de destrezas profesionales en la especialidad correspondiente de cada uno de los alumnos *así como hacia la consecución de capacidades de reflexión sobre la acción*, de tal manera que la posesión de ambas capacidades les permita actuar como docentes que saben planificar su intervención y elegir acertadamente un modelo didáctico que lleve a un mejor aprendizaje de los escolares (Plan de Prácticas, curso académico 97/98, 99/00). Se desarrollarán durante 8 semanas y 20 horas de seminarios.

En el curso académico 00/01 se han reagrupado los créditos y los cursos en los que se desarrolla el Prácticum, pero no su sentido ni sus actividades, ya que ahora se cursará en el primer cuatrimestre del tercer curso de la carrera. El resultado ha sido un Prácticum I (suma del I y II), manteniendo la línea más generalista, orientado a la observación y a la investigación-acción; y el Prácticum II (el que antes era el III) más especialista, dedicado a la intervención bien dirigida o autónoma (Guía de la Facultad 2, curso académico 00/01).

Todo ello completado con seminarios de estudio, debate y reflexión, gestionados por la Facultad. En estos “se pretende informar a los estudiantes sobre las características de centro colaborador de prácticas y la naturaleza de las actividades profesionales que van a realizar, además de facilitar elementos de reflexión sobre la realidad educativa. Con carácter obligatorio y general, se realizan tres seminarios de supervisión grupales: uno previo, otro hacia la mitad y un último seminario posterior a

la estancia de los centros. Además los supervisores organizarán las sesiones semanales necesarias para el desarrollo del programa de supervisión. El programa de supervisión incluye los objetivos y contenidos básicos de carácter aplicado específicos del Plan de Prácticum de cada titulación, la metodología que se seguirá en los seminarios, así como las estrategias de evaluación previstas. La metodología del seminario se basa en estrategias de adquisición de información y actividades de contraste y reflexión sobre la experiencia práctica de cada estudiante” (Guía de la Facultad 1, curso académico 00/01).

Este punto ha provocado que casi todas las especialidades hagan mención explícita a la necesidad de:

- p. Fomentar las capacidades de reflexión y análisis crítico de las intervenciones desarrolladas en la práctica (Prácticum de Educación Especial).
- q. Ampliar el conocimiento práctico a través de un contraste reflexivo entre la teoría y la práctica (Prácticum de Educación Física).
- r. Adoptar una actitud de investigación-acción sobre la realidad educativa del aula (Prácticum de Educación Física y Educación Infantil).
- s. Que la práctica se convierta en un proceso en espiral de planificación, ejecución, observación, toma de datos y reflexión (Prácticum de Educación Física).
- t. Reflexionar sobre la posibilidad de mejorar el desarrollo cognitivo, psicomotor, lingüístico, afectivo y social mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje y reflexionar sobre la propia acción (Prácticum de Educación Infantil).
- u. Valorar la necesidad de armonizar en todo momento teoría y práctica (Prácticum de Educación Musical).

En resumen, los principios básicos en los que se sustenta el Prácticum de la Universidad de Granada, según contempla el Programa General, publicado en la Guía de la Facultad de Ciencias de la Educación (1999-2000, 2000-2001) son:

- 22. Los programas de formación de maestros y fundamentalmente el Prácticum, deben tener como finalidad la formación de esquemas de pensamiento y acción vinculados con la práctica, desarrollados a partir de la reflexión sobre la práctica y expuestos al contraste de la experimentación científica.
- 23. La práctica debe concebirse como un proceso activo de investigación personal en el contexto real del aula y por tanto, es necesario considerar al maestro como un investigador, así como al proceso de formación como un proceso de investigación sobre la propia práctica.
- 24. Es imprescindible implicar a los maestros en formación en un proceso continuo

de investigación y acción, experimentación y reflexión sobre los diferentes aspectos que condiciona la práctica educativa.

25. El centro escolar, sus aulas y el quehacer de sus maestros deben considerarse no sólo como modelos de imitación a la práctica, sino más bien como laboratorios sociales para el estudio la experimentación, de manera que los maestros en prácticas aprendan a concebir la enseñanza como un proceso de investigación al mismo tiempo que desarrollan su comprensión sobre el papel del maestro, las características peculiares de la escuela y el contexto social.

4.2. OTROS MODELOS DE PRÁCTICUM NACIONALES

Benejam (1986) defendió una propuesta que distinguía cuatro modelos para planificar el Prácticum:

- a. Diferencia una formación teórica y otra práctica, la cual se realiza en el último curso de la carrera.
- b. Introduce un periodo de prácticas en el segundo curso, de forma que se alterna la teoría con la práctica.
- c. Las prácticas se instauran en cada uno de los cursos, aprendiendo al mismo tiempo el conocimiento teórico y el práctico.
- d. Supone la dedicación de un año mínimo a la práctica, lo cual implicaría diseñar una carrera de más de tres años.

A continuación expondremos, brevemente, las características de algunos modelos de Prácticum nacionales que se acomodan a las tres primeras opciones de la anterior autora.

En el modelo de Córdoba, que también se desarrolla de forma partida en dos años, se diferencian distintas figuras de las que se implican en el Prácticum (Mérida, 2001): un asesor de curso, profesor de la Universidad, quien diseña seminarios, es el encargado de retomar a la vuelta, a los alumnos de las prácticas y el que vincula la actuación a la Didáctica General; el coordinador de curso tiene por misión coordinar a todos los asesores por curso; el tutor de facultad quien será el puente entre la Universidad y los centros escolares; y por último, los maestros tutores colaboradores, los cuales tienen una biografía personal desconocida para los asesores, mantienen diferentes modelos educativos y experiencias laborales lejanas con respecto al asesor.

El modelo de Prácticum de Almería para el curso 2000/2001, se reduce a un Prácticum I, para segundo curso, que consta de nueve créditos, lo cual se traduce a

20 días, materializados en el mes de diciembre y en donde los alumnos observarán aspectos organizativos y académicos, reflexionarán sobre la práctica escolar a través de reuniones con el asesor de la Facultad; el Prácticum II, para tercero, se amplía a veintitrés créditos, desde marzo a junio. Los prácticos conocerán el centro, prepararán la clase, las programaciones e investigación en el aula bajo la supervisión del tutor y conectarán la teoría y la práctica con la ayuda del profesor universitario. En esta Universidad también presentarán un trabajo de investigación, es decir, detectarán un problema o desajuste de índole didáctico, analizarán las causas y plantearán soluciones; al igual que en Melilla.

El modelo de Tarragona contempla prácticas en los tres años de la carrera. El Prácticum I de tres créditos y medio, en el segundo cuatrimestre de primer curso, tiene por objeto que los prácticos observen las características generales del Centro y de su clase y la situación lingüística; el Prácticum II, de siete créditos y medio, también en el segundo cuatrimestre, pero de segundo, pretende la observación metodológica-didáctica del PEC, PCC, funcionamiento del ciclo...; el Prácticum III de veintidós créditos y medio, se ubican en el segundo cuatrimestre de tercero y tiene por objetivo la participación activa en el trabajo de aula y aquí es donde cada supervisor entrega un guión orientativo según la especialidad.

El modelo de Navarra, cursado en varios años, apuesta por que una competencia profesional para el profesor universitario sea intentar que el alumno trabaje por proyectos. Cuando un profesor universitario tiene un proyecto hecho y lo hace, los alumnos aprenden y reflexionan pues están analizando y vinculando sus saberes. Como dice Arlegui, Apalategi, Fontal, Goikoetxea, Jimeno, San Martín y Sotes (2001) no es tanto elaborar proyectos sino pensar en proyecto, es decir, pensar en hipótesis, pensar en incredulidad y con ojo crítico.

El modelo de Alicante, como el de Melilla o el actual de Granada, cubre todos los créditos en el segundo cuatrimestre de tercer curso. Las dos primeras semanas observan en general y contactan con la realidad; las ocho semanas siguientes permanecen en la especialidad; y las dos últimas participan y observan la docencia en todas las áreas de conocimiento de un mismo nivel.

El modelo de Santiago entiende el Prácticum fraccionado en tres cursos. El Prácticum I dura una semana, en el segundo cuatrimestre. El práctico se acercará a la realidad escolar, recogerá experiencias que le permitirán reflexionar sobre ellas, se potenciará la capacidad de observación y sentido crítico y se promoverá el trabajo en

grupo como instrumento básico de formación; el Prácticum II se hará en el primer cuatrimestre de segundo curso, con una duración de 6 semanas, lo que equivale a quince créditos y en el que el alumno centrará su observación en el conocimiento de la organización del Centro, de los documentos institucionales, de las características de los alumnos del aula y de las tareas de los docentes; el Prácticum III, de igual número de créditos, pasa a segundo cuatrimestre de tercero. La finalidad es la puesta en práctica de las estrategias docentes más adecuadas a la especialidad, elaboración de una unidad didáctica y su ejecución.

El modelo de Oviedo (González, Fernández y San Pedro, 2001) sitúa la acción de la Escuela Universitaria en la determinación de actividades, las labores de tutela y la evaluación del alumno en prácticas. Distingue Prácticum I, generalista y Prácticum II, especialista.

El modelo de la Escuela Universitaria de Maestros de "Balmes" de Vic (Daufí, 1998) vincula sistemas de investigación-acción, de relación teoría-práctica, en realidades y contextos diferenciales. El estudiante puede realizar las prácticas en un centro rural u ordinario. Se secuencian a lo largo de los tres cursos académicos, aumentando en complejidad y créditos cuanto más elevado es el curso. Así en primero observan; en segundo, profundizan en el conocimiento de la institución, analizan la dinámica de clase y confeccionan alguna propuesta curricular; y en tercero, aplican estrategias psicopedagógicas y didácticas en relación a su especialidad.

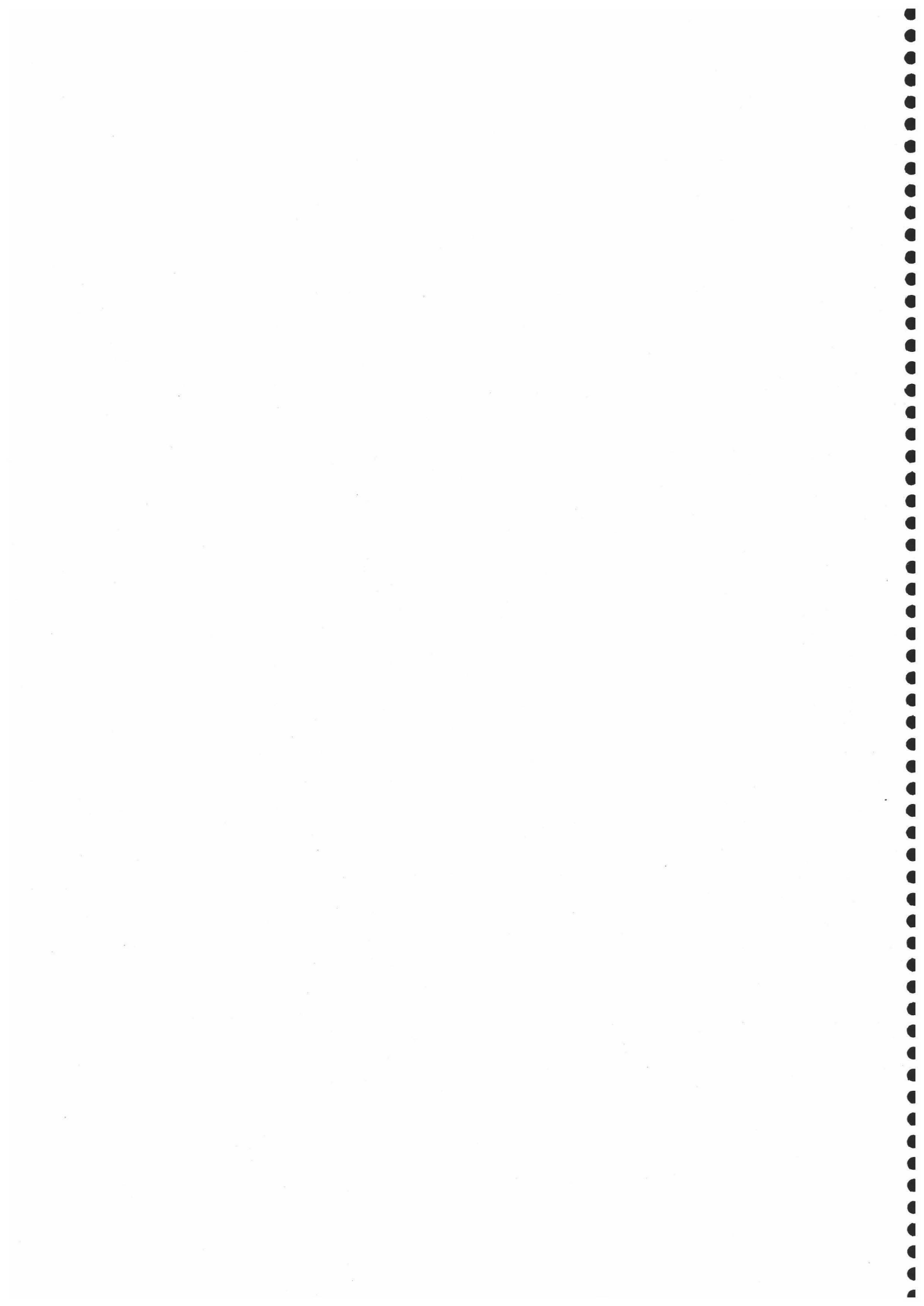
El modelo de Valladolid (Rubia y Castro, 2001) desarrolla el Prácticum en dos turnos en los cursos segundo y tercero de todas las especialidades de Magisterio. Sus objetivos son que el estudiante sea capaz de: tomar contacto de forma activa con la realidad del centro, observar esa realidad de forma comprensiva, formular objetivos y diseñar estrategias, realizar inferencias e interpretaciones de los datos aportados de la realidad y reflexionar sobre los procesos que hayan tenido lugar durante la práctica.

El modelo de prácticas de la diplomatura de maestro en la Rioja (Pascual, Ponce de León, Goicoechea, Torroba y Fernández, 2001) califica el Prácticum como un periodo formativo, necesario e imprescindible para el aprendizaje de la función docente; resulta un medio eficaz para la interacción teoría, práctica y reflexión en un único proceso; favorece la observación, la colaboración y participación en la acción educativa; y potencia la supervisión constante de profesores expertos que orientarán la práctica docente. El Prácticum se realiza en el segundo cuatrimestre del tercer año con una asignación de 32 créditos. Los alumnos se responsabilizarán de la clase, bajo

la orientación y supervisión de su maestro-tutor durante dos semanas. El profesor tutor de Magisterio elaborará de acuerdo con sus alumnos un calendario de tutorización, siendo el mínimo de cuatro sesiones.

El modelo de la Universidad de Deusto, descrito por Santibáñez, Montero, López, Gómez, Martínez y Martínez (1998:22) entienden el Prácticum para “profundizar en el ámbito de desarrollo profesional, para identificar las funciones y tareas propias de su ámbito profesional, para adquirir y desarrollar en la práctica las destrezas y habilidades necesarias para su desarrollo profesional y para construir y relacionar sus conocimientos teóricos con la práctica profesional según las características y necesidades de los distintos ámbitos y momentos de intervención”. Se define a través de cuatro fases, que son: la de toma de contacto y presentación, la de observación, la de intervención educativa y la de evaluación. En esta Universidad apuestan por un modelo de Investigación, al igual que la de Almería y Melilla. El alumno planificará y diseñará las fases preliminares de una investigación, es decir, la toma de contacto con la realidad, la revisión bibliográfica y la evaluación de la literatura; pondrá en marcha una investigación, esto es, formulará objetivos, seleccionará materiales, recogerá datos y discutirá resultados; y preparará informes parciales sobre la evolución de la investigación

Todos los Prácticum que hemos comentado, exigen como principal forma de evaluación, la entrega de una memoria. Y, además, todos ponen sobre el papel la necesidad de que se confecciona siguiendo parámetros de reflexión: descripción, fundamentación teórico-científica, análisis, crítica y valoración. Suele ser un documento que solicita la Facultad, pero que se elabora con el consenso del profesor cooperante y las directrices del profesor supervisor. Y la pregunta es si tanto el Centro como la Facultad demandan reflexión, ¿quién enseña al alumno a trabajar con estas condiciones avocadas a exigencias posteriores?.



CAPÍTULO 3

SUPERVISIÓN

1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Para una persona profana en la materia, si escucha la palabra supervisión o supervisar, le suena a control, a comprobación de una tarea por alguien, que desde el punto de vista jerárquico está por encima de esa persona que ejecuta la tarea.

Intentaremos mostrar cómo se han ido superando los tintes controladores y sancionadores que se perciben cuando se habla de supervisión. Ciertamente pesa toda la tradición académica y el influjo que otras personas han causado. Queremos decir con ello, que se han asociado algunas figuras académicas a funciones sancionadoras y de control bajo el nombre del supervisor. Tal estigma no se elimina fácilmente, pues si hablamos de supervisor recordamos las funciones que esa figura representa, que en el contexto español e internacional bien es la inspección. No hay que tener miedo a utilizar el término supervisión y además debemos ampliar horizontes y entender la evolución que ha experimentado el concepto desde sus inicios hasta hoy.

Así, para Glatthorn (1984:2) la supervisión es “un proceso para facilitar el crecimiento profesional de un profesor, dándole feedback sobre la interacción con su clase y ayudándole a que haga uso de ese feedback para lograr una enseñanza más efectiva”.

A la asignación de estereotipos, se le une la dificultad de llegar a una definición única y recoger todos los matices con los que se ha empleado. Aunque intentaremos mostrar algunos. Para Sepúlveda (1996) la supervisión se agrupa en torno a cuatro tópicos: a) la inspección; b) como prestación y servicio, es decir, asesoramiento; c) como planteamiento de formación e innovación docente; y d) como una ciencia de la educación.

En cambio, Waite (1994) entiende la supervisión en torno a cuatro líneas: a) las áreas de trabajo de los supervisores que son: la administración, el asesoramiento curricular, la instrucción y la formación permanente del profesorado; b) las funciones

desempeñadas por los supervisores: como director que dirige, toma decisiones y evalúa, como monitor que anima, refuerza y estimula y como agente que ayuda aportando conocimientos, recursos e información; c) los contextos en los que se desenvuelve y las relaciones llevadas a cabo: relaciones con los directores, con los profesores, con el personal de apoyo, con los estudiantes, con los padres, con el sistema escolar o con proyectos y programas que se realicen; d) las características de la figura del supervisor: saber escuchar y comunicación, los conocimientos que poseen en relación a los estudiantes, a los profesores y al currículum, y la disposición que manifiestan como ser abierto, flexible, profesional e implicado en el proceso de supervisión.

Mucho más genérica es la supervisión, siguiendo la opinión de Turney (1996:5334), quien comprende que tal acción se ejerce con cualquiera de las siguientes técnicas:

- e. Grabar una lección para discutirla posteriormente.
- f. Elaborar una lista de expectativas al comienzo.
- g. Discutir el proceso de inducción planificado.
- h. Informar sobre los planes de enseñanza.
- i. Discutir sobre cómo evitar las dificultades generales.
- j. Concertar entrevistas.
- k. Hacer una demostración de enseñanza adecuada.
- l. Clarificar las expectativas de los profesores y los alumnos.
- m. Informar de forma honesta pero equilibrada.
- n. Inducir de forma gradual, pero confortable”.

Entran en juego otra acción junto a la de supervisar, que es la de mentorizar. No es objeto de nuestro estudio, sin embargo, creemos que las dos acciones presentan el mismo sentido, con pequeñas variaciones asociadas a las personas que realizan tales acciones y a los contextos en donde tiene lugar y que a continuación relatamos.

Para la Real Academia Española mentor es “por alusión a Mentor, amigo de Ulises, cuya figura tomó Minerva, según Homero, para guiar e instruir a Telémaco”. “Consejero o guía de otro”. Supervisor es “el que ejerce la inspección superior en determinados casos”. E inspección es la “acción o efecto de inspeccionar, que a su vez es cargo o cuidado de velar sobre una cosa”. El mentor se entiende que es un profesor con experiencia que asesora al profesor más inexperto, ¿acaso esta definición no valdría para el supervisor?.

Si nos atenemos a esto, el profesor universitario es mentor y tutor teórico; y el profesor cooperante es el mentor o tutor práctico, pero también supervisa la acción del alumno, es decir, lo asesora. Como es el caso de Lemma (1993) que habla del profesor cooperante como supervisor, ofreciendo el apoyo instructivo necesario para asegurar que el futuro profesor aprenda y tenga éxito en su tarea de enseñanza.

La opción, pues, que diferenciaremos, es emplear el término supervisor para referirnos al profesor universitario y al contexto Universidad; y de mentor, para dirigirnos al profesor del colegio y a la situación de Aula. Y como a continuación exponemos, no existe acuerdo, pues encontramos la situación de vocablos distintos para cada uno y únicos, como es el caso de Zabalza (1998), quien emplea el término tutor, para aludir a ambas funciones. En la investigación emplearemos el término supervisor para hablar de profesor universitario y de profesor cooperante, para el profesor del colegio.

El alumno es el engranaje que conecta los “dos mundos”, es una labor que él logrará solo, pues él conectará las vivencias que le están ocurriendo, aunque le ayude a ello el profesor de la Universidad o el profesor cooperante, únicamente depende de él tener éxito. Es semejante al aprendizaje de la lectura, pues hasta que el alumno no hace la conexión, no sabe lo que lee.

No conseguiremos una única denominación para cada uno de los agentes implicados en el Prácticum, ya que la literatura es muy dispar. Cid y Ocampo (2001) utilizan el apelativo de tutor directo para el profesional del Centro y profesor supervisor universitario, para el profesional de la Universidad.

Así McNamara (1995) habla de tutores para referirse al profesor universitario y de mentores para hablar del profesor de aula. Borko y Mayfield (1995) separa supervisor universitario para dirigirse al profesor de la universidad y de profesor cooperante, para los profesores de los colegios. Stout (1989) emplea otra nomenclatura distinta. Prefiere para los profesores de la universidad, supervisores y para mencionar a los profesores de las aulas, lo hace como profesores cooperantes. Sepúlveda (1996) aprecia supervisor, profesor tutor y estudiante.

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada utiliza supervisores o profesores de prácticas, para distinguir al profesor universitario y tutores para profesores de colegios. La sección departamental de Melilla reconoce el tutor como profesor de la Universidad y profesor colaborador como profesor del

Colegio.

McIntyre, Byrd y Foxx (1996) prefieren supervisor universitario frente al profesor cooperante del colegio. Stones (1996) descubre al profesor universitario como tutor y al del colegio como profesor cooperante.

Turney (1996) diferencia el supervisor terciario, el de la Facultad; el profesor adjunto, el del colegio; y el profesor-alumno, el alumno; y da cuenta de las alianzas entre unos y otros. Así se unen alumno y adjunto para hacer frente a las exigencias del supervisor; y cuando el alumno está fuera de la escuela, él y aquel critican los problemas del aula.

A continuación mostramos una tabla que resume todas los vocablos sobre los agentes implicados en el prácticum:

Profesor Universidad	Profesor del colegio	Estudiante de Magisterio
<ul style="list-style-type: none"> - Supervisor universitario - Tutor - Supervisor terciario - Profesor tutor - Profesor supervisor universitario - Profesor de prácticum 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesor cooperante - Mentor - Profesor tutor - Tutor - Profesor colaborador - Profesor adjunto - Maestro tutor - Tutor directo - Profesional-tutor de prácticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesor-alumno - Estudiante - Alumno en prácticas - Práctico - Futuro profesor

Tabla 1. Vocablos sobre los agentes del prácticum.

2. MODELOS DE SUPERVISIÓN

Revisando la literatura nos estremecemos al ojear la gran cantidad de información que sobre la supervisión existe. Nos incomoda la sensación de pensar que quizá no hayamos recapitulado en este epígrafe, todo lo escrito sobre este tema. Encontramos tanto modelos y teorías de supervisión reconocidos como estrategias para supervisar.

Para exponer las distintas vías de supervisión, o bien nos limitamos a enumerarlas y explicar en lo que consisten o bien las clasificamos según algún criterio. Nosotros preferimos la primera propuesta, pues no hallamos unanimidad en elementos de juicio que ubiquen la supervisión sin connotaciones. A pesar de ello, aportaremos cinco perspectivas, pensamos que útiles, para enmarcar la supervisión.

La primera, hemos tenido en cuenta la reflexión que Ferreres (1998) insinúa cuando intenta responder a la formación de los tutores de prácticas de la Universidad. Para ello se apoya en la distinción que Zeichner realizó sobre las tradiciones educativas. Desde el tradicional-artesano, al conductista o basado en la actuación-competencia, al personalista o humanista y por último, al orientado a la indagación. La supervisión también la acomodaremos a esta distinción. Así, desde la visión más técnica, la supervisión iría representada por los minicursos, microenseñanza, competencias; hasta la que más se orienta a la indagación, donde incluiríamos la supervisión clínica, la *developmental*, la crítica.....

Por otro lado, otro criterio definitorio sería la distinción entre la experiencia de campo y la de laboratorio (McIntyre, Byrd y Foxx, 1996), las cuales responden a la separación entre supervisión de campo y de laboratorio que los alumnos en prácticas pueden experimentar; dependerá del diseño del Prácticum o del programa de formación. La actuación de los supervisores, profesores cooperantes y alumnos variará en función del tipo de experiencia.

La experiencia de campo supone que el alumno en prácticas se compromete en la toma de decisiones reflexiva y actúa sobre sus decisiones, es decir, criticará y estudiará la escuela y el contexto en el que está desarrollando sus prácticas. Se configuran como una oportunidad para unir la teoría y la práctica, aunque dependiendo de su puesta en práctica, puede aumentar las diferencias entre ambos. La experiencia de campo contribuye a: enlazar a los futuros profesores con el juego educativo; ejemplificar el concepto de enseñanza; poseer un alto nivel de componente emocional; producir mejora y crecimiento; ofrecer la posibilidad de encuentros de enseñanza cara a cara; determinar finalidades internamente.

La supervisión de campo se especificaría o tendría las siguientes ventajas: consiente al alumno la posibilidad de que descubra si le gusta enseñar; permite actividades que determinan el potencial del práctico; habilita a los estudiantes para que practiquen habilidades instructivas prioritarias para la enseñanza en el aula; mejora la comunicación entre la universidad y la escuela. Lo importante no es cuánto dura la

experiencia de campo, sino lo que ocurre en ella. Moon (1998) profundiza en la idea de que el aprendizaje en situaciones reales agudiza la interrelación entre el conocimiento y la práctica. Es decir, funde la pedagogía y la didáctica de la enseñanza, dos dimensiones que se han planteado por caminos separados en el desarrollo institucional de la formación del profesorado.

La experiencia de laboratorio se caracteriza por su habilidad para promover el análisis crítico y la reflexión, según recoge en su capítulo Howey (1996). Estas experiencias son ocasiones durante las cuales los estudiantes pueden practicar conductas instructivas específicas y habilidades en un ambiente controlado y son a menudo diseñadas para animar al futuro profesor a desafiar sus creencias tradicionales sobre la enseñanza.

La supervisión de laboratorio se dirige a intentar cambiar las características personales, promover actitudes, mejorar las habilidades para improvisar y fomentar las afirmaciones a través de estudios de caso, simulaciones, ejercicios para interpretar las situaciones educativas, la microenseñanza, role-playing, ordenadores interactivos, observaciones de demostraciones educativas y grabaciones en vídeo de lecciones.

Una tercera propuesta, la de Villar (1990) aplica el concepto de paradigma a la supervisión educativa. Arguye que los modelos de supervisión han variado conforme aparecían nuevas propuestas sobre la enseñanza o variaban los paradigmas de investigación didáctica. Diferencia la aplicación del análisis de sistemas a la supervisión, cuyo representante es Lemus (1975), quien en su modelo distingue participantes, patrones, productos, proceso y propósitos. También reconoce la supervisión diagnóstica propuesta por Lapcevic (1973) que consiste en: a) el reconocimiento de necesidades individuales; b) la clarificación del problema y selección de objetivos específicos y estrategias; c) la evaluación de actividades; d) la evaluación de conceptos, su dominio; y e) la evaluación de destrezas, su dominio. Otra distinción es la supervisión basada en competencias, en concomitancia con la supervisión clínica, representada por Bolden (1974), que descansa en: a) la preactuación o conferencia de pre-evaluación donde se establecen los requisitos, metas y criterios de actuación; b) la orientación de la actuación; y c) la postactuación o conferencia de evaluación. Por último, la supervisión instruccional, representada por Alfonso, Firth y Neville (1975), que responde al paradigma de eficacia final.

Una cuarta, también de Villar (1990), separa entre estrategias de entrenamiento analíticas y las de colaboración. Las primeras "se sustentan en principios tecnológicos

o sistémicos de perfeccionamiento profesional”, entre las que se incluirían la microenseñanza, la autoconfrontación, la formación basada en competencias, la microsupervisión, los minicursos, la microorientación, la simulación, los protocolos y la supervisión instruccional; y las segundas, “son etnográficas y establecen fundamentalmente procesos de negociación”, representadas por la supervisión clínica, la investigación-acción y la preparación o coaching. Aunque reconoce que las estrategias pueden solaparse en este agrupamiento.

Una quinta visión se completaría con la revisión de Angulo (1999). Él considera necesario destacar cuatro enfoques de supervisión: el modelo de supervisión como inspección, el modelo de supervisión tecnológica, el modelo de supervisión clínica y el modelo de supervisión crítica, que después comentaremos. Estos cuatro formarían parte de la supervisión del Prácticum, para la formación inicial frente a supervisión docente, para la formación permanente. No compartimos esta distinción pues si el “objetivo es la formación docente, ya sea a través de la colaboración en el desarrollo curricular, la investigación y la información en general que puedan proporcionar al centro y al docente en particular”, ¿acaso no son esos, fines que el supervisor debería procurar en sus alumnos en prácticas?. La formación inicial es el principio del desarrollo profesional, por qué no tratarlo igual. Deberíamos hablar de una única supervisión con el mismo fin, la mejora y el cambio. Lo que sí diferenciaríamos serían los agentes que supervisan, pero únicamente por el contexto donde atienden su labor.

El modelo de supervisión por el que apostamos es el que fomenta el análisis de la realidad que vive el alumno, que se supera y procura que el práctico reflexione, interrogue, infiera, detecte problemas, valore, formule hipótesis para su solución, y sin duda, pueda llevarlo a cabo. Lo hemos llamado Supervisión Reflexiva.

Queremos ofrecer un recorrido histórico sobre los modelos de supervisión, antes de profundizar más en cada uno de ellos, basándonos en el relato de Siens y Ebmeier (1996). Los primeros supervisores, a principios de siglo, eran inspectores encargados de confirmar el tono y el espíritu de la escuela, la conducta de los estudiantes, la dirección y los métodos del profesor y las condiciones de la escuela.. A finales de los cincuenta, se verá influida por el modelo científico y la psicología conductista.

En los sesenta apareció una ola de innovaciones con las máquinas de enseñanza, enseñanza programada, la instrucción guiada individualmente... que produjo un cambio de énfasis sobre la supervisión instruccional. Esos cambios señalaron que la ruta para la mejora educativa estaba más bien en los programas que

en la gente. Por tanto, el propósito de la supervisión estaba en cambiar la conducta de los profesores para que ellos usaran la teoría y la investigación más apropiadamente. Aunque intentaba basarse en los últimos conocimientos científicos que hubiese, continuaba orientada al control, eficiencia y uniformidad.

En los ochenta, parece haber un cambio hacia un proceso de supervisión más centrado en el profesor que dirigido a la necesidad de ayudar a los profesores para que llegaran a ser más reflexivos sobre su enseñanza. Es decir, se actuaba entre dos polos: o ayudar en las necesidades burocráticas o en favor de su profesionalismo. Así, la tarea del supervisor sería ayudar a que los profesores cultivaran más exitosamente una conducta reflexiva -la cual será un elemento imprescindible de profesionalismo-, mediante ejemplos e imágenes que ayudaran a entender la práctica reflexiva. La primera tarea de un práctico, como dice Schön (1992) será resolver un problema de la práctica, lo cual implica reestructurar el problema para identificar las finalidades o propósitos que serán atendidos y aquellos que serán ignorados. Estructurar problemas implica manipular y experimentar, mentalmente, factores contextuales, generar hipótesis alternativas sobre cómo se resolvería el problema y probar mentalmente la hipótesis alternativa. La supervisión clínica es un vehículo potencial para implementar e incrementar la reflexividad en el profesor.

2.1. ESTRATEGIA DE LA MICROENSEÑANZA

La microenseñanza surgió en la Universidad de Stanford para formar a alumnos de enseñanza media (Villar, 1987). El fin de aquella es formativa; no es un método instruccional de clase, sino una metodología compuesta de unas técnicas (Villar, 1986b). Es más, este autor, estima que es un “método de investigación porque formula y contrasta hipótesis sobre las condiciones de entrenamiento significativas para el aprendizaje de destrezas. Asimismo, es un método formativo porque utiliza técnicas educativas contrastadas para la consecución de los objetivos específicos que le son propios, es decir, la adquisición y refinamiento de destrezas o habilidades didácticas” (p.50).

Este mismo autor, a la luz de nuevas consideraciones entiende la microenseñanza como “un método de formación del profesorado -formación inicial y perfeccionamiento en ejercicio- que usando una diversidad de técnicas -registros en vídeo, enseñanza de compañeros, formación en laboratorio, etc- tiene como fin mejorar la enseñanza de clase mediante la adquisición y refinamiento de destrezas o habilidades docentes contrastadas empírica y/o experimentalmente” (p.51). Es un

medio de entrenamiento para profesores en servicio, pero también lo es para informar de la efectividad del entrenamiento. Propicia encuentros simulados y con la realidad de la enseñanza, que se reiteraban hasta conseguir el dominio de la destreza objeto de estudio. La microenseñanza impulsó las prácticas de laboratorio en la universidad y de enseñanza en los centros de enseñanza (Villar, 1986b).

La microenseñanza es un procedimiento de técnicas de laboratorio destinado a simplificar la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Perlberg, 1992). La misión del supervisor será dar retroalimentación al profesor que se está entrenando, reforzar las conductas correctas y controlar los resultados obtenidos.

El ciclo de la microenseñanza pasa por las siguientes fases: se diseña la lección, se graba en vídeo o audio o se toman notas de los comportamientos verbales y no verbales, se analiza la lección y se aporta información sobre la correcta puesta en práctica de aquella. Según Cruickshank (1988), es un breve encuentro de enseñanza en el que los profesores enseñan una lección de 5 a 20 minutos a un pequeño grupo de alumnos igualados. El objetivo es practicar la enseñanza de una habilidad específica hasta que el profesor experimenta un nivel aceptable de ejecución.

La microenseñanza es un "método de formación del profesorado que divide el acto didáctico o la enseñanza en clase en elementos denominados destrezas o habilidades, que se practican una a una. La microenseñanza se ha asociado a una tecnología, como es el empleo del circuito cerrado de televisión (CCTV), para la grabación de la enseñanza y reposición de las cintas vídeo (Villar, 1987:207)"

Se apoya en la modificación de conducta, a través del refuerzo positivo con alabanzas, con elogios y dando calificaciones; en el modelamiento e imitación a través de la observación; y en la retroacción o feedback, empleando la autoconfrontación gracias a las grabaciones de vídeo. Es decir, la secuencia genérica que sigue la microenseñanza es que se observa la conducta a imitar, se practica, se analiza y se refuerza las conductas docentes (Villar, 1986b)

Para este autor, la secuencia didáctica de la microenseñanza pasaría por: a) explicitar las destrezas que se practicarán. Para ello el sujeto en formación tendrá su manual, también el supervisor, se les indicará bajo qué condiciones de aprendizaje pueden aprender esa destreza, se recurrirá a grabaciones audiovisuales y transcripciones y a hojas de evaluación. Se les da a conocer a través de Módulos (incluyen objetivos específicos de entrenamiento y un proceso de enseñanza-

aprendizaje. Pueden adquirir la forma de cuaderno de trabajo y libro de lectura) y de Protocolos (son programas multimedia compuestos por películas cortas y manuales de instrucciones para trabajar las destrezas. Son situaciones reales grabadas que muestran sucesos de forma que los sujetos reconocerán la teoría en la práctica) y Minicursos; b) un ciclo de entrenamiento. La destreza se enseña durante cinco minutos; se critica con el supervisor durante diez; se planifica durante quince; después se vuelve a enseñar; c) la aceptación en la microclase de alumnos que pueden ser compañeros en prácticas o alumnos reales con las características que se demanden; d) el empleo de otras metodologías de entrenamiento como el análisis de interacción (sistemas observacionales para describir conductas, para la retroacción y para el entrenamiento) y la simulación (se controla las consecuencias y los errores, se reproducen problemas y se diseñan situaciones que no se pueden abordar regularmente en situaciones reales, con el objeto de tomar decisiones y afrontar la solución).

2.2. ESTRATEGIA DEL MINICURSO

El minicurso surgió, por la decisión que adoptó el Far West Laboratory de adaptar la microenseñanza a un producto que pareciese un paquete autosuficiente. Por tanto el minicurso se caracteriza tanto porque mejora la enseñanza de un profesor modificando una conducta, como porque identifica tales conductas a través de la observación, lo cual permite poder enseñarlas y adquirirlas.

La gran ventaja del minicurso es que “identifica, describe y enumera las destrezas que lo integran. Declara como meta principal la demostración de cada uno de los objetivos de actuación propuestos”(Villar, 1987:251) y es más explícita que la microenseñanza. Esto demuestra que con el minicurso se especifica la destreza, se practica y se da retroacción sobre su práctica. Así que el minicurso se caracteriza por un proceso de investigación y evaluación sistemático y por una metodología de entrenamiento derivada de la microenseñanza.

El minicurso es la “estrategia de entrenamiento que apuntamos como vehículo para el dominio del modelo inductivo porque se puede aprender un sistema observacional, una estrategia o modelo de enseñanza como si fueran habilidades, destrezas o competencias. De modo que la microenseñanza en general y los minicursos en particular, representan el método de entrenamiento que mayor eficacia ha demostrado para el dominio de destrezas”. [...] “El minicurso es un paquete

autosuficiente de materiales que sistematiza los elementos intervinientes en el proceso de aprendizaje de las destrezas” (Villar, 1987:241). Lo componen un manual de profesor con instrucciones sobre el procedimiento del curso, secuencias instruccionales grabadas en vídeo sobre destrezas de interrogación, un manual del coordinador que ayuda a los supervisores en cuestiones organizativas y un manual de evaluación para investigar los efectos del curso.

A través de los minicursos, los alumnos en formación o profesores, adquieren competencias y destrezas que mejorarán la capacidad técnico-didáctica de estos y se perfeccionan, a través del modelamiento, la práctica y la retroacción.

2.3. MICROSUPERVISIÓN

La microsupervisión “es un método de formación aplicado a los supervisores cuyo fin es mejorar la enseñanza” (Villar, 1986a:51), sin perder de vista que existen dos tipos de supervisores, uno de universidad y otro de colegios.

Más adelante, afirmaba que “es una derivación de la microenseñanza que utiliza grabaciones en vídeo de las actuaciones de los profesores supervisores interaccionando con los alumnos en formación con el fin de enseñarlos” (p.183).

Este mismo autor cree que la microsupervisión se puede aplicar a educadores que ejercen la inspección de profesores en ejercicio y a supervisores universitarios que protegen la calidad de la formación didáctica de los alumnos de prácticas; y sirve para la formación de profesores que supervisan las prácticas de los alumnos.

Chase, Doty y Cotrell (1971), usaron el término microsupervisión en el sentido de formar educadores en destrezas de supervisión, vinculadas a conferencias de supervisión y a la introducción, desarrollo y conclusión de conferencias.

2.4. FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

El objetivo es que el profesor sea capaz de aplicar a las distintas situaciones las cuestiones que han trabajado. El supervisor entrena para que después se aplique eficazmente lo que ha aprendido. Es un formador técnico que dota de técnicas.

Desde esta perspectiva, la enseñanza se compone de destrezas y los métodos para su entrenamiento son los módulos, minicursos, protocolos, microenseñanza.....

El modelo inherente es el paradigma proceso-producto que considera las acciones abiertas del profesor (proceso) como los determinantes del rendimiento (producto) (Villar, 1982).

2.5. SUPERVISIÓN INSTRUCCIONAL

La supervisión instruccional “es un concepto educativo que se refiere a la formación de profesores con objeto de mejorar la enseñanza. Algunos autores la denominan supervisión clínica, significando así un proceso de perfeccionamiento individualizado de los profesores que toma como base de referencia el estilo personal de enseñanza de cada profesor y trata de mejorarlo” (Villar, 1987:207).

Este tipo de supervisión la ejercen los profesores del sistema educativo de los niveles no universitarios (Villar, 1985:126). A esta figura profesional se le atribuye un nuevo rol. La administración educativa y la universidad formalizarán conciertos orientados al perfeccionamiento de estos profesores, porque a ellos se les confía la profesionalización de los estudiantes universitarios durante un tiempo.

El anterior autor asume que los estudiantes se benefician más de una relación continua y estrecha con los supervisores de centros que de encuentros esporádicos con supervisores universitarios (p.27). Esto se traduce en que los alumnos perciben al profesor supervisor como agente que sirve de apoyo y al supervisor universitario como el evaluador.

2.6. MODELO DE SUPERVISIÓN CLÍNICA

La supervisión clínica tiene su origen en la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, donde aparece a finales de los cincuenta con los trabajos de Goldhammer y Cogan, sobre estrategias de formación y perfeccionamiento del profesor. El término ‘clínica’ implica que hay una relación directa entre el supervisor y el profesor y donde se presta una ayuda para comprender el sentido del proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de la discusión. En esta línea, Turney (1996) justifica el término clínica por cuanto requiere que el supervisor se familiarice con la actitud que tiene un alumno respecto a la docencia, sus puntos fuertes, sus debilidades y sus angustias; y se conciba un programa de supervisión que se adapte a las necesidades del alumno. Para Villar (1986a:185) significa que “las experiencias docentes de cada alumno sean singulares y únicas y que en ellas trate con alumnos, reales o simulados, que manipulen variables instruccionales antes de ponerlas en

funcionamiento y que reciba retroacción de su actuación”

La supervisión clínica en sus inicios (Siens y Ebmeier, 1996) estaba destinada a proveer feedback que ayudaría al profesor a tomar acciones correctivas para mejorar su instrucción. Es un proceso en el que colegas trabajan apoyándose mutuamente, dialogando, proponiendo hipótesis y analizando la propia enseñanza. Se ha utilizado este modelo para formar a profesores supervisores universitarios que trabajan en colaboración con los profesores de los centros educativos (Nagel, 1988 y Berg, 1989). Como también apuntan Marcelo, Mingorance y Sánchez (1991:232) “es un camino, una estrategia mediante la cual los profesores pueden trabajar conjuntamente, en colaboración con otros compañeros a fin de mejorar su enseñanza mediante ciclos sistemáticos de planificación, observación y un intensivo análisis intelectual sobre el perfeccionamiento de la enseñanza actual mediante modificaciones racionales”. En definitiva, el objetivo de la supervisión clínica es ayudar al profesor a perfeccionar su enseñanza.

La supervisión clínica, según Goldhammer, Anderson, Krajewsky (1980:19) es “un enfoque de supervisión de las prácticas que obtiene los datos directamente de la observación de los acontecimientos reales durante las mismas, y que implica la interacción cara a cara (así como otras interacciones relacionadas) entre el supervisor y el profesor en el análisis de las actuaciones y actividades docentes para mejorar la enseñanza”.

Este tipo de supervisión enfatiza sobre todo la ayuda al alumno para que se centre en la mejora de los aspectos esenciales de la enseñanza a través de un planteamiento sistemático de la tarea de supervisión. Pero por otro lado, también contribuye a que los supervisados analicen su enseñanza y con ello se consigue que los pasos previos a la reflexión sean interiorizados. Por tanto la supervisión clínica es una estrategia formativa, es una estrategia que estimula a la reflexión, que requiere la colaboración de quienes la aplican, que pueden ser el supervisor, el mentor y el alumno, en sus múltiples combinaciones.

El ciclo de supervisión clínica se traduce en planificación, observación, análisis y discusión de la enseñanza. Son Hoy y Forsyth (1986), quienes reconocen la facultad de la supervisión de integrar la teoría y la práctica observando al docente en el lugar en que trabaja, dándole retroacción específica y ajustada a su contexto. Existen estudios (Siens y Ebmeier, 1996) que ofrecen soportes empíricos para defender que la supervisión clínica es un vehículo para el desarrollo profesional y el crecimiento

personal de los profesores.

2.6.1. FINALIDAD DE LA SUPERVISIÓN CLÍNICA

Por un lado encontramos, como hemos visto, toda una variedad de autores que la han utilizado como método de entrenamiento y de formación de profesores en prácticas, profesores cooperantes...

Por otro, la supervisión clínica empleada en situaciones de investigación en el aula (Hopkins, 1989) en la que se consideraría: a) que el clima de interacción entre el profesor y el observador tiene que ser de colaboración mutua; b) que el objetivo es mejorar la instrucción del profesor; c) que el proceso depende de la toma de datos; d) que los profesores se animen a hacer deducciones sobre su enseñanza a partir de los datos y a usarlos para construir hipótesis que se comprueben en un futuro; y e) que el ciclo de supervisión es un proceso continuo.

El anterior autor entiende que la supervisión clínica es una "forma más estructurada de observación de colegas, que se concentra en la actuación de instrucción de un profesor, empleando un planteamiento en tres fases para la observación de la función docente" (p.110).

García y Díaz (1988) afirman, en este sentido, que la supervisión clínica es una manera en la que los investigadores han hablado acerca de las teorías prácticas de los profesores

2.6.2. LAS FASES DE LA SUPERVISIÓN CLÍNICA

Parece aceptado de forma genérica que la supervisión clínica pase por cuatro fases. Eso no es obstáculo para encontrar en la literatura diferente número. Así para Turney (1996) existen de cinco fases:

- 1) Reunión de preobservación.
- 2) Observación del aula.
- 3) Análisis y estrategia.
- 4) Entrevista de postobservación.
- 5) Análisis de la postentrevista.

Cogan (1973), reivindica ocho fases, las cuales tienen por objeto la comunicación clara, la comprensión y la confianza mutua entre supervisor y alumno y se concretan

en:

- 1) Establecer relación profesor-supervisor.
- 2) Planificación con el profesor.
- 3) Planificación de la estrategia de observación.
- 4) Observación de la instrucción.
- 5) Análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- 6) Planificación de la estrategia de conferencia.
- 7) La conferencia.
- 8) Planificación renovada.

Goldhammer, Anderson y Krajewski (1980), diferencia cinco pasos:

- 1) Conferencia de preobservación.
- 2) Observación.
- 3) Análisis y estrategia.
- 4) Conferencia de supervisión.
- 5) Análisis de postconferencia.

Hopkins (1989) establece tres partes:

- 1) Reunión de planificación: dan oportunidad para reflexionar sobre la lección propuesta y a recoger datos observables sobre algún aspecto de la enseñanza del profesor.
- 2) Observación en el aula: el observador analiza al profesor mientras recoge datos el aspecto de la enseñanza establecido previamente.
- 3) Reunión de retroalimentación: observador y observado comparten información, deciden la acción correctora si procede y planifican la recogida de más datos observables.

Villar (1990) reduce a tres los momentos de la supervisión, pero aclara que las conferencias (entrevistas) de supervisión, para el profesor Villar (1987:21) " tienen la intención de provocar aprendizajes en el alumno en prácticas o profesor en ejercicio, o sea, cambios de conducta". Si las entrevistas se mantiene antes de la enseñanza se llaman de planificación y si se producen después, de análisis de la enseñanza (Villar,1985):

- 1) Planificación.
- 2) Observación.
- 3) Análisis.

Las cuatro fases propuestas por Smyth (1984) que están comúnmente

aceptadas son las que aparecen a continuación:

- a) La conferencia/entrevista preobservación: el supervisor y supervisado acuerdan cuál será el tema sobre el que dirigirán su observación y las formas en que se registrará esta.
- b) La observación que consiste en el registro de toda la información sobre el asunto, que pueda ser útil para iniciar una discusión posterior.
- c) El análisis se completa con el examen de los datos y la interpretación de estos de forma separada entre alumno y supervisor, aunque las decisiones las tomen conjuntamente. Es decir, reflexionan por separado sobre lo ocurrido en las prácticas y deciden cuáles son los temas que se cuestionarían de manera provechosa en las discusiones.
- d) La conferencia/entrevista postobservación supone un proceso de feedback entre el supervisor y supervisado con el objeto de aumentar el aprendizaje del supervisado

2.6.3. EVOLUCIÓN DE LA SUPERVISIÓN CLÍNICA

A partir de los ochenta, la cercanía de la supervisión clínica al enfoque tecnológico, evoluciona hacia varias vertientes: por un lado, hacia una supervisión diferenciada (Glatthorn, 1984) ya que la supervisión clínica no es válida para todos los profesores, puesto que cada uno tiene sus propias necesidades y estilos de aprendizaje; por otro, hacia una supervisión colaborativa, donde se acentúan los rasgos de una supervisión democrática que facilita la consulta entre colegas; y por otro, hacia una supervisión de desarrollo crítico del profesorado (Glickman y Gordon, 1987; Villar, 1990), en el que los profesores descubran su propio conocimiento de la práctica y reflexionen sobre ella (Garman, 1986; Smyth, 1991).

2.7. EL MODELO DE SUPERVISIÓN DE DESARROLLO 'DEVELOPMENTAL'

Este modelo, de Glickman y Gordon (1987), mejora el modelo de supervisión clínica en el que beben sus fundamentos. La contribución importante es que se ajusta en un solo modelo coherente la psicología cognitiva, las tempranas investigaciones sobre supervisión, los estudios de conducta humana y el crecimiento y desarrollo del adulto. Así, el modelo dirige los temas de profesionalismo hasta el desarrollo del adulto, el desarrollo docente y las transiciones life-span.

Altera el modelo de supervisión clínica para reconocer las necesidades profesionales individuales de los profesores considerando el nivel de desarrollo corriente del profesor y diseñando un proceso evaluativo que ajuste lo mejor posible el estado diagnosticado de desarrollo.

Este modelo de supervisión se basa en tres proposiciones generales: 1) los profesores operan en niveles diferentes de desarrollo profesional: difieren en las habilidades para analizar problemas instructivos y en el repertorio de estrategias de resolución de problemas; 2) los profesores necesitan ser supervisados por diferentes vías porque ellos operan en diferentes niveles de comprensión de los conceptos y de habilidades; 3) la meta a largo plazo de la supervisión será incrementar la habilidad en cada profesor para que crezcan en los niveles superiores de pensamiento. Es decir, cuanto más autorreflexivos sean los profesores, más posibilidades tiene de resolver sus propios problemas instructivos y los de sus alumnos.

De esta manera la primera tarea del supervisor "de desarrollo" es diagnosticar el nivel con el que el profesor está funcionando en términos instructivos. El mayor determinante en el diagnóstico del supervisor es el nivel de abstracción exhibido por el profesor. El grado superior de abstracción lo tendría aquel profesor que siguiera la tarea de resolución de problemas al completo, tomando responsabilidad plena de los resultados.

Los pasos que sigue este modelo de supervisión son: a) indagar sobre el nivel de abstracción; b) hablar y observar al profesor en acción preguntándole algunas cuestiones: ¿cuáles son las áreas de mejora en la clase?, ¿cómo sabrías si es un área problemática?, ¿cómo actuaría?; c) ayudar a resolver el problema instructivo usando una aproximación directiva o una aproximación colaborativa o una aproximación no directiva. Si se decanta el supervisor por la primera, el nivel de reflexión de profesor será bajo y el de aquel alto, pues este será el que sugiera al profesor las soluciones alternativas, restando al profesor la consideración de estas y su elección. Si el supervisor prefiere la aproximación colaborativa entonces trabaja el profesor un grado de abstracción moderada. La forma no directiva es un procedimiento en el que el supervisor invita a los profesores de alto nivel de abstracción a definir sus problemas ellos mismos, a generar acciones, a pensar las consecuencias y a crear su propio plan de acción. De forma que la responsabilidad del supervisor es menor que la del profesor. Eso no implica que se caiga en un *laissez-faire*, pues el supervisor tiene un papel muy activo, ya que es el encargado de estimular a los profesores a tomar decisiones críticas, es un facilitador que ayuda al profesor a clarificar sus percepciones

y su plan de acción.

En concreto, el proceso de entrenamiento que recibiría un supervisor para actuar bajo el modelo "developmental" sería: 1. Introducción al modelo de supervisión clínica: su filosofía, sus métodos...; 2. Aproximación básica a la conferencia: aclarar las estrategias de conferencia directivas, colaborativas y no directivas, con ejemplos de cuando se usa cada estrategia; 3. Desarrollo de habilidades instructivas básicas: revisión profunda de los principios de aprendizaje y de enseñanza que ayuden a los profesores a mejorar su instrucción. Las áreas en las que se hizo más énfasis fueron la planificación, la evaluación del alumno, la conducta del alumno...; 4. Técnicas para obtener datos: técnicas para obtener información que ayude al profesor a mejorar su programa, son la observación, la investigación acción...; 5. Adaptar la conferencia al desarrollo del profesor individual: sus necesidades de motivación, de tareas de análisis...

Este modelo utiliza el concepto de pensamiento reflexivo como un mecanismo para los profesores para considerar sus prácticas, ampliar su repertorio de prácticas y tomar decisiones instructivas inteligentes basadas en la reflexión. Por tanto, incrementar la habilidad de los profesores para pensar de una forma reflexiva sobre sus prácticas de clase es un componente esencial del modelo y debe ser completamente funcional si se trabaja. El modelo de supervisión 'developmental' está estrechamente unido al pensamiento reflexivo del profesor.

La supervisión de desarrollo estimula la indagación (Cohn y Gellman, 1988), ya que el supervisor pregunta a su supervisado, le formula cuestiones que le animan a que descubra posibles relaciones, a que genere alternativas y a que dibuje las conclusiones que estime. Para estas autoras las fases de la supervisión de desarrollo son tres:

SUPERVISIÓN DE DESARROLLO		
	TAREA ALUMNO	ROL DEL SUPERVISOR UNIVERSITARIO
FASE 1 (3 semanas)	Percibirse a sí mismo como profesor Ser percibido por los alumnos del aula como profesor	Asesor (Ego counseling) Consultor (Primera ayuda)

SUPERVISIÓN DE DESARROLLO		
	TAREA ALUMNO	ROL DEL SUPERVISOR UNIVERSITARIO
FASE 2 (9 semanas)	Aprender cómo llegar a ser profesor	Profesor (Enseñanza adaptada a la situación)
FASE 3 (4 semanas)	Demostrar habilidad para ofrecer ideas y reflexionar sobre tal acción Comenzar la transición desde profesor estudiante a profesor	Evaluador (Clínico)

Tabla 2. Fases de la Supervisión de Desarrollo.

Glickman (Siens y Ebmeier, 1996) propuso que en los setenta, el desarrollo del pensamiento del profesor sería un fin de la supervisión instructiva como el desarrollo del pensamiento de los estudiantes sería un propósito de la educación. Por tanto, ahora cree que si el fin de la educación en una sociedad democrática es producir tomadores de decisiones, personas que aprendan responsables, entonces los profesores, quienes son autónomos en sí mismos, independientes y reflexivos, lo más probable será que faciliten el crecimiento de los alumnos en esta dirección.

2.8. MODELO DE SUPERVISIÓN CRÍTICA

Supone la evolución de la supervisión clínica, es decir, esta nueva supervisión ofrece alguna esperanza para la reconstrucción de lo que hasta ahora había sido una práctica inconexa (Smyth, 1984; Gitlin y Smyth, 1989). Favorece la relación entre la reflexión y la práctica y que los profesores intervengan en su propia enseñanza así como cambien el concepto convencional de las prácticas establecidas.

Al igual que en la supervisión clínica, su intención es intensificar las relaciones entre iguales como colegas en el proceso de enseñanza e incluso incrementar la probabilidad de actuar de forma autónoma, siempre como consecuencia del diálogo.

Los fines críticos de la supervisión clínica se traducen en nuevos parámetros: a) La relación entre la práctica docente y la comprensión del docente con lo histórico, social, cultural y político, que contribuyan a su mantenimiento; b) La preocupación por las condiciones históricas, sociales, culturales y políticas que determinan la

comprensión y la acción; c) La interpretación y teorías que los docentes emplean para comprender su docencia y práctica educativa.

La clave de este modelo es la 'confrontación', no en el sentido de hostilidad ni agresividad, sino como encuentro cara a cara de los profesores con la realidad de su propia enseñanza (Gitlin y Smyth, 1989:104).

Este tipo de supervisión compromete a los profesores en una forma de investigación sistemática social e individual, para examinar el origen y consecuencias de la enseñanza diaria e identificar aquellos factores que representan un impedimento para el cambio.

En definitiva, actuar críticamente compromete a los individuos y grupos a reflexionar racionalmente sobre su propia acción, utilizando la reflexión para la alteración de las cosas.

Se caracteriza por promover la reflexión crítica entre los supervisados y supervisores (Angulo, 1999). Según este mismo autor, el supervisor es un colaborador en el proceso de reflexión, que apoya el diálogo y que se favorece las discusiones morales, éticas y de justicia. Las fases de este tipo de supervisión se reducen a cuatro acciones Smyth (1991): a) Descripción: se trata de describir hechos de la práctica que reflejen contradicciones, regularidades, acontecimientos significativos...; b) Información: se analiza la descripción, se identifican las relaciones entre los distintos elementos y acontecimientos y se elaboran enunciados explicativos de los acontecimientos, resultado del análisis anterior; c) Confrontación: se averiguan los valores, las creencias, las causas y razones de la información obtenida, las teorías que apoyan las concepciones, las conexiones entre lo personal y social; d) Reconstrucción: se responde a las preguntas ¿cómo puedo cambiar?, ¿qué podría hacer de forma diferente?, ¿cómo tengo que actuar para generar el cambio deseado?.

Aunque estas fases, no son propias de la supervisión para algunos autores, sí nos apuntan las situaciones en las que desarrollar la acción reflexiva de los docentes, las cuales deberían promoverse en la supervisión clínica.

2.9. OTRAS VÍAS DE SUPERVISIÓN

El caso del modelo portugués, desarrollado por Formosinho (2001), se basa en

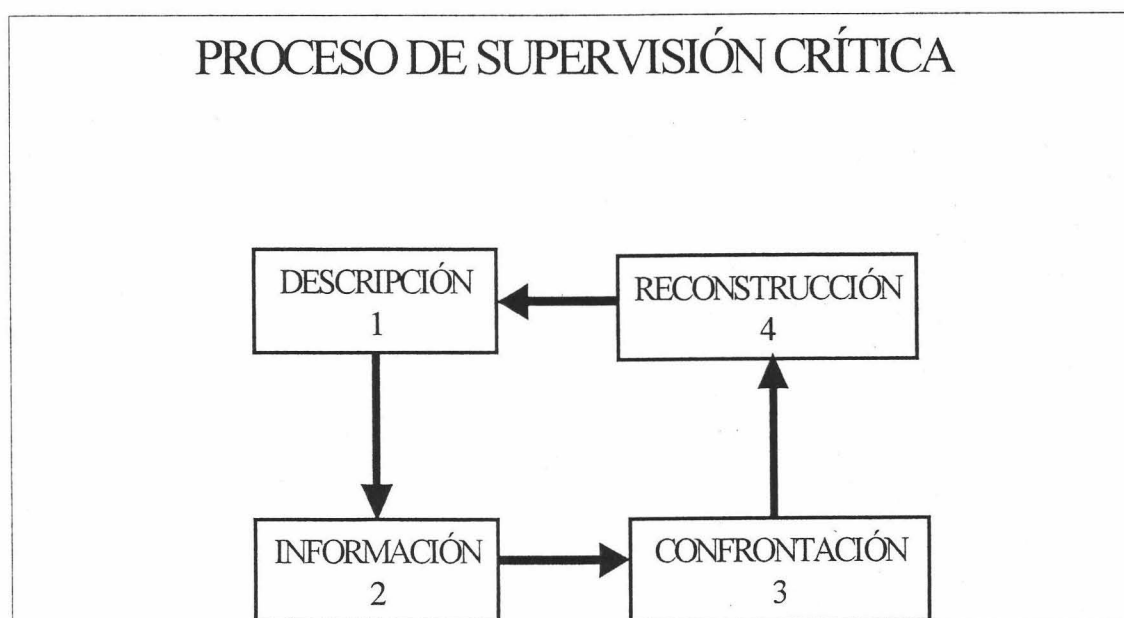


Figura 4. Proceso de Supervisión Crítica según Smyth (1991).

una perspectiva ecológica, socio-constructivista y clínico-colaborativa. Para la supervisión del Prácticum se utilizará el portafolios como instrumento de reflexión para el proceso de iniciación a la profesión y a la reflexión. Esta autora considera que no todo el mundo está preparado para supervisar. Es necesario que en cada caso haya que mirar qué competencias se desarrollarán y bajo qué modelos, es decir, sostiene la idea de competencia ligada al perfil profesional.

Las ideas de las que parte esta profesora de la Universidad de Miño, son: que la formación inicial deberá proyectarse en función de unos modelos -en concreto ella que trabaja la especialidad de Infantil, apuesta por tres modelos- de tal manera que cuando acaban la formación, los alumnos tienen que ser competentes en alguno de esos modelos; así los supervisores tendrán claros cuáles son las competencias que deben mirar.

Otra idea de la que parte es que los implicados en el Prácticum -profesor colaborador, profesor supervisor y alumnos- deberían manifestar unas expectativas comunes sobre el Prácticum. La garantía de que habrá coincidencias será que los alumnos al acabar Magisterio cursan un máster, de tal modo que ya están formados para la supervisión.

Otro punto es que las personas que van a mentorizar a los alumnos tienen que recibir algún tipo de formación. Esto implica que la Universidad tiene que plantearse el modelo de supervisión que desea. Se trata de que tanto el profesor universitario, como el cooperante, como el alumno colaboren en la supervisión. Algo parecido ocurre en el modelo inglés IT-INSET, donde los tres agentes pasan por tres funciones: las del profesor de aula, del ayudante del profesor y del observador, en un sistema interno de rotación.

El modelo de Rodríguez (2001) de la UAM, tiene su apoyo teórico en la base del profesor reflexivo orientado a la indagación. Basándose en la investigación-acción interdisciplinar, apuesta por el portafolios como una ayuda a los estudiantes a integrar bidireccionalmente la teoría y la práctica de la enseñanza y como una vía para aumentar la coordinación entre la Universidad y los centros de prácticas. Los requisitos para esta forma de actuar son varios: primero, que se pone en evidencia la necesidad de formar a los profesores universitarios para que ejerzan su función y también la necesidad de que entre el profesorado universitario se practique una cultura de colaboración y de trabajo.

En una línea similar, Villar (1999) propone la carpeta de prácticum. En ella los alumnos recogerán todo lo referente a sus prácticas, lo cual permitirá dilucidar las cualidades de su enseñanza si analiza las bases éticas y teóricas de lo que acontece en el aula.. Este autor matiza que si se analizara el contenido de las carpetas se apreciarían diferentes estadios por los que atravesarían los alumnos en su práctica pedagógica, a saber: 1) el enfoque de supervivencia, aparece al principio del Prácticum y se relaciona con el control del aula, la disciplina y mantenimiento del interés y la motivación en el aula; 2) el enfoque sobre las tareas, el práctico está convencido de que sus alumnos tienen que adaptarse a su estilo de enseñanza en vez de ser al revés; y 3) enfoque sobre el impacto, el alumno en prácticas examina el proceso y resultados desde múltiples perspectivas

3. PAPEL DE LOS SUPERVISORES, PROFESORES COOPERANTES Y ALUMNOS EN PRÁCTICAS

Intentaremos dilucidar cuáles son las funciones que pueden y/o deben desempeñar los tres agentes implicados directamente en el Prácticum: profesor universitario, profesor del colegio y alumno en prácticas.

Para las estadounidenses Borko y Mayifield (1995) los supervisores universitarios defienden creencias similares a las de los profesores cooperantes, es decir, la práctica es un ingrediente central, así como el hecho de proveer de feedback a los alumnos.

McNamara (1995), tras el estudio que realizó, concluyó cuáles eran las tareas de uno y de otro, desde la perspectiva de los estudiantes. Así los profesores cooperantes son los que determinan, junto a la política escolar, lo que hay que enseñar y cómo programarlo, aunque queda exento el currículum de matemáticas, porque los prácticos no tienen ningún margen de maniobra; y los supervisores son los que influyen en las decisiones de los alumnos sobre los detalles y las maneras en las que los contenidos podrían ser enseñados. Los alumnos concluyeron que una figura como la otra, eran 'igualmente' importantes para ayudarles en su periodo de enseñanza práctica. La pregunta inmediata es ¿en España se reparte así de equitativo el porcentaje de importancia?. La respuesta es que no.

Como conclusión este autor recuerda que aunque adquirir la experiencia educativa es una actividad práctica, donde los educadores (cooperantes-supervisores) tienen la responsabilidad de asegurar que sus estudiantes actúen dentro de unas circunstancias dadas, la práctica implica sus propios peligros si los alumnos hacen poco más que buscar soluciones posibles a problemas prácticos, sin ningún nivel de reflexión ni de análisis, sólo por el afán de complacer y creer que hacen su trabajo. Este investigador inglés entiende que el tutor, día a día en las clases de la facultad, hace ver que las prácticas fomentarán el desarrollo profesional de los alumnos en prácticas y lo que han adquirido en la escuela, lo trasladen a otras situaciones de forma sistemática y rigurosa. Nuestro apunte personal es que en las tutorías, el supervisor hará comprender a sus alumnos la importancia profesional que tiene el prácticum por lo que supone de formación, de iniciación a la investigación y de adquisición de estrategias de análisis que puede trasladar a cualquier situación. Compartimos, pues, las ideas y la preocupación de este autor, hasta el punto de buscar una opción para supervisar el Prácticum.

A Stout (1989) le preocupa saber si toda la teoría e investigación que producen los supervisores o la Universidad, está siendo consideradas en las aulas, tanto por los alumnos que van a hacer las prácticas como por los profesores cooperantes. Entiende que la estimulación a la reflexión para llegar a conductas reflexivas y a practicar una enseñanza reflexiva es tarea tanto del supervisor como del cooperante, de forma que los beneficios repercuten en ellos mismos y en el alumno en prácticas. El supervisor se encargará de reforzar, durante todo el periodo de enseñanza del práctico, la importancia de la reflexión; y por otra, el profesor cooperante, quien también debe actuar como práctico reflexivo, guiará en sus clases, las primeras experiencias y conductas reflexivas del alumno en prácticas.

Quizá debiéramos pensar que como cada uno -profesor de la universidad, profesor del colegio y alumno- tienen unas creencias sobre su rol, eso se asocia a las diferencias sobre el concepto de enseñanza y a la actuación sobre esta.

Los problemas -pensamos que comunes a casi toda la Universidad española- en los que está sumergido y atrapado el profesor universitario previo a ejercer su labor de supervisión son muchos. Por desgracia, también en el ejercicio de su papel, surgirán otros tantos problemas, difíciles de tratar. Enumeraremos algunos de ambos momentos:

1. La obligatoriedad que se le impone a los profesores -en algunos departamentos- para supervisar alumnos de prácticum. El profesor no manifestará ningunas ganas para trabajar con los alumnos.
2. La decisión de tener créditos de prácticum para cumplimentar la docencia. Nunca tendremos profesores con verdadero interés por implicarse en él.
3. La sobredotación de créditos del profesor: esto impide poder dedicar todo el tiempo que requiere trabajar sosegadamente con alumnos en prácticas.
4. La creencia de que coger créditos de prácticum significa no hacer nada, 'leer al final unas memorias' o simplemente un periodo de vacaciones.
5. El convencimiento de que no se trabaja gratis para la universidad. Se oyen afirmaciones como 'si hay créditos de más, se siente por los alumnos, yo tengo todos mis créditos cubiertos'.
6. La desconfianza en el peso y en el reparto de porcentajes de evaluación y así como de competencias en el prácticum entre el profesor del colegio y el de la Universidad.
7. La falta de criterios unánimes entre el profesorado de la universidad para evaluar a los alumnos: evaluamos ortografía, presentación, conocimiento, resultados de su reflexión...

8. La rivalidad manifiesta y permanente entre el profesorado de la Universidad y el de los colegios. Por una lado, por las falsas creencias de unos y otros. Es decir, los profesores de los colegios piensan que en la facultad “están en las nubes”, sólo dan teoría y además esta dista mucho de estar cercana a la realidad. Y los profesores de la Universidad, opinan que los maestros siempre creen “estar en posesión de la verdad” y son reticentes a cualquier sugerencia externa ; y por otro, por algunas decisiones de la Administración, como la última de suprimir la matrícula gratuita para acceder a la Universidad a los hijos de profesores.
9. La falta de reconocimiento por parte de la Administración, del papel que desempeñan los profesores cooperantes de los colegios (De Miguel y Pérez, 2001; Mérida, 2001). Se podría además del complemento de créditos de formación, identificarlos con alguna figura relevante -que sirviese a efectos de concurso de traslados-. En esta línea Rubia y Carro (2001) reconocen que en la facultad de Educación de Valladolid, los tutores cooperantes en el Prácticum tienen facilidad de acceso a la formación de los CPRs, se computa una hora semanal en su horario personal y considera para el concurso de traslados. La comparación con las prácticas de los licenciados, donde los profesores que admiten alumnos del CAP, perciben una pequeña remuneración es constante. A ello se une la creencia de que son la ‘hermana pobre’. Piensan que están haciendo un favor al Ministerio o a la Conserjería al ceder sus aulas para que los alumnos hagan prácticas, con la distorsión que esto provoca en la marcha diaria; y se sienten observados, e incluso a veces cuestionada su labor docente, ante la mirada impune de los supervisores -en más de una ocasión porque desconocen el trabajo-.
10. El poco respaldo de la universidad a los créditos del Prácticum. En nuestro caso de alrededor de 190, 32 corresponden al prácticum-. Para empezar los supervisores deberían cumplir algunos requisitos: tener un mínimo de docencia, haber tenido una evaluación positiva por los alumnos, demostrar alguna formación en supervisión de alumnos, bien a través de cursos que la propia Universidad organice o por la colaboración en investigaciones al respecto, con los departamentos en cuestión o por la colaboración con el vicedecanato del Prácticum.
11. La cultura hacia el supervisor: los alumnos saben, por otros años y por otros compañeros, el papel de los profesores universitarios: si los visitan, si se preocupa de los alumnos, si los reúne. En definitiva, habrá que explicar para qué sirve el supervisor y qué relación de trabajo van a tener.

Estas cuestiones tienen una solución complicada. En concreto, porque dependen muchas de ellas del Rectorado pues se ampliarían plantillas, se especializarían profesores y todo ello presenta un agravante económico. Otras soluciones son de ámbito cultural, también son difíciles de iniciar entre el profesorado por la comodidad de patrones ya aprendidos. Pasamos a enunciarlas:

- Ampliar el periodo de prácticas a un año.
- Especificar las competencias, pero no un listado, sino situaciones que se transfieran, en el sentido de Zabalza.
- Delimitar un perfil profesional de lo que queremos del alumno
- Dedicar a profesores para la supervisión: sólo para eso, es decir, un profesor o los que correspondan sólo para la supervisión. La ventaja de esto es que los profesores están en contacto con la realidad que luego al año siguiente puede transmitir a los alumnos de la facultad, luego puede motivarlos más, puede plantear más ejemplos de la práctica, puede hacer que reflexionen más. Es decir, sirve de desarrollo profesional, sirve como mecanismo de perfeccionamiento y de contacto con la práctica y la realidad. Es una manera de acercarnos a la práctica pues dar clase en centro es más difícil, a no ser que existiera una permuta.
- Crear una figura que fuese un profesor encargado del Prácticum liberado de carga docente, que se dedicara a poner en contacto a la institución universitaria y al colegio (De Miguel y Pérez, 2001) y solucionar los ritmos y horarios tan diferentes entre ambas instituciones.
- Establecer un sistema de fichaje, de tarjetas como otros colectivos, de manera que sea real el que los profesores universitarios vayan a los centros, se haga la perfecta triangulación; de lo contrario nos quedaremos en lo que hay ahora dualización profesor centro-alumno y profesor universidad-alumno (este caso tampoco es muy frecuente, pues si no le sirve al alumno, no va; y si va es para consultas burocráticas, de entrega de trabajos.)
- Crear la necesidad de que los profesores que tengan Prácticum elaboren un programa como una asignatura: contenidos, objetivos, metodología, evaluación.....Esto sin duda no garantiza que lo vayan a cumplir, por tanto todo queda en manos de la deontología profesional de cada uno.
- La Universidad debería de atender las necesidades de los centros en materia de investigación y constituir equipo de trabajo. Es decir, diseñaría proyectos de investigación que sirvieran a los maestros y que satisficiesen las necesidades que a corto plazo tuvieran. De alguna

manera, los centros escolares querrían obtener algún beneficio por tener alumnos formándose en su aula. Si a estos maestros se les presentara alguna cuestión relevante, el alumno en prácticas y el supervisor bien podrían intentar sistematizar la cuestión y reflexionar los tres sobre ello. Esto se traduciría en una nueva competencia para el supervisor universitario, que es la de formar a futuros maestros investigadores. Sin duda el Prácticum es un momento y un espacio en su formación interesante para ello, pues: se desmitifica la investigación como algo inaccesible, se genera conocimiento y se les entrena a que vean la realidad en forma de pregunta, ¿por qué ha ocurrido esto?, ¿y si se hiciera así...?.

- Es importante que se elijan a los profesores de la Universidad que supervisarán el Prácticum, así como a los profesores colaboradores. El rectorado junto con la delegación de educación deberían articular algún proceso de selección, criterios....En la facultad: elección voluntaria, concentración de docencia...
- Exigir una memoria al profesor universitario sobre su labor de tutorización: inconvenientes, qué hizo, actividades...Será evaluado por su supervisor y por su tutor cooperante en sus funciones. Arbitrar medidas de control hacia controladores por el vicedecanato o el departamento.
- Considerar el prácticum como un espacio para la estimulación de la reflexión.

Visto todo esto, la situación del supervisor es harto complicada por cuanto no sabemos hacia dónde encaminarla.. Parmigiani (2001) sugiere que el supervisor acerque al estudiante al mundo concreto de la escuela, trabaje desde la experiencia y con pasión y fomente la autonomía del alumno.

Estaremos, pues, de acuerdo en que los alumnos en prácticas necesitan aprender cómo usar deliberadamente la investigación. Además para que tenga impacto en su práctica educativa, precisan de un estímulo para la evaluación de sus prácticas de enseñanza. Son los supervisores quienes impulsarán un compromiso para la mejora entre los alumnos en prácticas. La mayor implicación para los supervisores es que otorgarán más énfasis sobre la evaluación de las habilidades reflexivas del estudiante (Ross, 1989). Incluso, serán activos participantes en la enseñanza de los estudiantes, como por ejemplo, al modelar nuevas formas de pedagogía y desafiando las creencias y prácticas de los alumnos de Magisterio (McDiarmid, 1990). En cambio,

los profesores que colaboran no valoran su práctica como generadora de conocimiento, en prácticum de educación social (Iglesias y Espido, 1999). Debemos evitar a toda costa esta situación en el Prácticum de Magisterio, pues será una pérdida terrible para nuestros alumnos.

Entre los profesores cooperantes y los supervisores aparece una tensión provocada por una falta de comunicación y de acuerdo, así como por las responsabilidades de cada uno (McIntyre, Byrd y Foxx, 1996). Estos autores reconocen que el supervisor juega un papel de “coaches” suministrando sugerencias y soporte sobre problemas específicos de enseñanza. Los profesores cooperantes no dotan al práctico de feedback ni de análisis sobre la enseñanza, de tal suerte que si no es por los supervisores universitarios, los alumnos dejarían de analizar su propia mejora de la enseñanza. Estos autores también recogen opiniones de aquellos que consideran al supervisor como un evaluador y “huésped no uniformado en clase” (p.179). Así que proponen que sólo desde la comunicación abierta y desde la comprensión del papel de cada uno se promoverá una atmósfera de reflexión en la que los problemas se resuelvan.

3.1. FUNCIONES RECONOCIDAS AL SUPERVISOR

En el Plan de Prácticas (1997) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, para el curso académico 97/98, el supervisor en horas de tutoría tendrá que:

- a. Ayudar a los estudiantes de prácticas a aplicar técnicas de recogida de datos y de investigación acción, aplicándolo a situaciones reales.
- b. Ayudarlo para que consiga la formación de esquemas de pensamiento vinculados con la práctica.
- c. Fomentar en ellos actitudes de colaboración y trabajo en equipo.
- d. Implicarlos en un proceso continuo de investigación acción.

El Programa General del Prácticum en la Formación de Maestros (1999) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, para el curso 1999-2000 contempla cuáles son las funciones de los profesores supervisores del Prácticum, quien se erige en el responsable más inmediato y directo de la formación práctica y la orientación teórica del futuro maestro:

- a. Diseñar y coordinar el proceso completo de prácticas: tutorías y trabajos de experimentación...
- b. Llevar a cabo los contactos necesarios con los maestros tutores y los centros

- docentes con objeto de garantizar el desarrollo satisfactorio y eficaz del proceso de prácticas.
- c. Dirigir los seminarios de reflexión con objeto de coordinar conocimientos teóricos y prácticos y orientar trabajos de investigación.
 - d. Desempeñar la labor de orientación individual de los alumnos mediante el cumplimiento de su función como profesores de prácticas.
 - e. Llevar a cabo la correspondiente evaluación de los alumnos en prácticas.

En el Plan General de Mejora del Prácticum (2001) de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Granada, para el curso académico 2001/2002, se especifican las tareas del supervisor:

- a. Asistir a cuantas reuniones convoque el coordinador de su tramo y especialidad.
- b. Elaborar un programa de trabajo a desarrollar con los alumnos en sesiones semanales de seguimiento y atención personalizada, en el que se incluyan aspectos específicos de cada uno de los tramos de prácticas.
- c. Planificar con los alumnos intervenciones, unidades didácticas, diseño de instrumentos de observación, seguimiento y evaluación de programas y destinatarios.
- d. Asesorar virtualmente a aquellos alumnos que hagan su prácticas fuera de Granada.
- e. Visitar centros y planificar sesiones de trabajo conjuntamente con los tutores de los centros e instituciones educativas.
- f. Evaluar a los alumnos atendiendo a criterios previamente definidos y consensuados entre los distintos supervisores de la especialidad y tramo.
- g. Diseñar materiales específicos para el trabajo con los alumnos.
- h. Participar en tareas de evaluación del tramo.
- i. Participar en sesiones de formación con tutores y coordinadores.
- j. Proponer medidas correctoras e innovaciones cara al óptimo funcionamiento del tramo y especialidad.

La reflexión inmediata que tras acabar la lectura, se viene a la mente es que ¿no parecen muy burocráticas? ¿a quién dejamos las tareas de unir teoría práctica, de propiciar la reflexión, de conducir la investigación?. Ya en la Orden de 1 de junio de 1994 se considera la idea de que las prácticas de enseñanza se sustentarán en una relación tutorial beneficiosa, en los aspectos de innovación, evaluación e investigación educativa. E incluso en el artículo Segundo de esta Orden se enumeran una serie de objetivos que se conseguirán con la realización de las prácticas de enseñanza. Nos interesan destacar los objetivos a), g) y h). El primero se refiere al contraste reflexivo

de los conocimientos teóricos recibidos con la situación real y de la escuela; el segundo, reflexión, con criterios propios, sobre la labor educativa y la intervención en el aula; y el tercero, adopción de una actitud de investigación-acción sobre la realidad educativa del aula.

Un supervisor favorecerá un ambiente de confianza con sus alumnos, tendría que estar coordinado con el profesor cooperante del alumno que supervisa, revisará los trabajos de su práctico, conseguirá que conecte la teoría estudiada con la práctica vivida y será un mediador entre la teoría y la práctica. Según Villar (1985), el supervisor universitario trabajará con los profesores del centro en seminarios para el desarrollo curricular y la mejora de la enseñanza; además serán el nexo entre la teoría y la práctica. Marcelo y Zabalza (1993) creen que la conexión entre la teoría y la práctica es una función que los supervisores podrían realizar en los seminarios. Pero los resultados de algunas investigaciones (Gómez, 1998) ponen en evidencia la escasa implicación demostrada por los tutores universitarios de prácticas en el desarrollo de las mismas.

Ante todo un supervisor tiene en sus manos la posibilidad de evitar un mal aprendizaje y una mala socialización del práctico, ya que este suele conceder muy poca importancia a la labor de su tutor de la facultad. Aquel resaltará la importancia de la tutoría, de la colaboración y de la teoría y de la práctica. Pero además, debe demostrarlo con conductas, es decir, preguntará al alumno sobre la práctica que está viviendo y diseñará actuaciones para ello.

El supervisor debería estimular la mejora en el ámbito de la enseñanza apoyado en la investigación y reflexión de sus supervisados y querer un profesor reflexivo, crítico e investigador en el aula, de forma que él mismo mejore su propia actuación y sea capaz de sugerir nuevas propuestas, así como capaz de unir la teoría y la práctica que observa.

Diferenciaremos supervisores que asesoran y orientan para que consigan una determinada habilidad, frente a los que asesoran y orientan pero cooperando en los diálogos, reflexionando de forma conjunta y estimulando a que cuestionen lo que vean e integren la teoría y la práctica. Estos últimos se coordinarán con el cooperante para compartir la misma línea de pensamiento del prácticum como espacio para experimentar, reflexionar, reconocer la teoría...El aprendizaje teórico en la Facultad es a nivel de metodología..., superado en la mayoría de las veces y cuando se encuentran en la práctica, no saben aplicarlo y no saben reconocer lo aprendido. El supervisor

tiene que hacerles caer en el tipo de relación que existe. Ferreres (1998) recoge en un capítulo dedicado al tutor de la Universidad que “el reto de ser un buen supervisor es la necesidad de utilizar habilidades de una variedad de papeles profesionales y conocer cuándo utilizo cada una de ellas” (p.144).

Para Sepúlveda (1996) las funciones asignadas al supervisor son: favorecer la interacción teoría-práctica, promover los procesos reflexivos de los alumnos, evaluar el periodo formativo y realizar el seguimiento de los estudiantes en prácticas y fomentar la socialización del alumno en la cultura del aula.

Esta misma autora diferencia entre supervisores que sólo guían en cómo elaborar la memoria; y los que entienden la supervisión como un proceso de investigación en el que se ponen de manifiesto las teorías de los alumnos a través de reuniones y seminarios.

Turney (1996) considera que el supervisor puede tener obligaciones administrativas, de enseñanza, de investigación, de asesor que proporciona un ambiente cálido de apoyo y de evaluador. Este mismo autor, alerta de la “necesidad de que en los programas de formación de profesores se seleccionen sólo aquellos que tengan actitudes positivas hacia los niños, ideas instructivas sobre la educación y un compromiso vocacional con la enseñanza” (p.5331). Los supervisores representan las normas de actuación docente que se esperan de los alumnos durante el Prácticum.

Dormer (1994:198-200) distingue la figura del tutor universitario con una serie de cometidos: a) el diseño del programa, explicitación de la teoría en la que se fundamenta, así como los mecanismos y dispositivos a través del cual se llevará a cabo; b) la introducción de los estudiantes en la universidad y curso; c) la gestión necesaria para ubicar a los estudiantes en las escuelas; d) el seguimiento de los estudiantes en las distintas fases del curso; e) evaluación final.

Una caracterización más completa es la de Watkins (1992:99-100) separando la función de apoyo al futuro profesor, la de supervisión y la de introducción secuencial a los temas vinculados a la problemática profesional de los profesores. La segunda estriba en la proporción de un clima apropiado de comunicación, en el ánimo a la reflexión, en la identificación de necesidades, en la retroalimentación constructiva, en la ayuda a la solución de problemas...La tercera hace referencia a los temas con los que se encontrarán y a la ayuda para reflexionar sobre ellos, lo cual exige habilidades que capaciten para introducir la investigación en la escuela.

Zabalza y Marcelo (1993) delimitan la funciones del profesor tutor universitario: a) Aumentar de la capacidad del alumno para la comprensión de aprendizajes; b) Hacer más significativo el currículum formativo; c) Facilitar el desarrollo personal y social del alumno; d) Desarrollar la comprensión que del mundo del trabajo tienen los alumnos, sin establecer juicios previos; e) Mediar entre la teoría y la práctica docente, recurriendo a los procesos de investigación.

3.2. FUNCIONES DE LOS ALUMNOS EN PRÁCTICAS

“Los alumnos en formación buscan en sus supervisores competencias relacionadas con la enseñanza para recibir ayuda de ellos” (Villar, 1987:208)

Para Borko y Shavelson (1988), los futuros profesores deben ser personas que corran riesgos, es decir, cuando una lección no sale bien, pues la abandona y continúan con otra cosa. El paso por las prácticas debería darles la habilidad para determinar cuándo son apropiados los cambios; y por supuesto, los supervisores pueden contribuir en esos objetivos apoyando las acciones que tengan riesgo. Más concretamente, el futuro profesor, según Howey (1996), manifestará su disposición a: la comprensión de la diversidad cultural; la representación de los temas de estudio desde distintas perspectivas pedagógicas; la reflexión sobre las consecuencias morales y éticas de la política educativa y la práctica del aula; al análisis y justificación de la práctica educativa; la consideración de la enseñanza como una responsabilidad manifiesta, entre otras.

Los alumnos, para Stones (1996) se preocupan por presentar una imagen favorable, como forma de superar las prácticas de formación y se muestran ansiosos por ajustarse a las expectativas de sus supervisores; incluso resolverán problemas didácticos donde expresan su propio estilo y personalidad.

El alumno en prácticas se comprometerá en su labor del aula; se esforzará por reconocer en el aula, lo que ha estudiado, independientemente de que le surjan problemas; asistirá a las horas de tutoría; se preparará en el área que le toque trabajar; se socializará con la nueva realidad educativa: sus agentes, sus estructuras, su gestión; pero sobre todo, reflexionará, investigará y experimentará.

Desde el ángulo de la evaluación, los prácticos confeccionarán una memoria o un diario..., bajo parámetros de reflexión y cuestionarán el contexto, la intervención, las unidades didácticas, los recursos,detallando en qué aspectos han experimentado

la relación teoría-práctica (detección problema, plan elaborado, revisión), cómo es el centro, conclusiones finales (lo bueno, lo malo, qué mejoraría....).

Algunas propuestas, como la de Toja, González y Carreiro (2001) estiman que la formación en preservicio debe dotar a los estudiantes de las competencias profesionales que van a necesitar para actuar así. Estas, siguiendo a Imbernón son: a) Reflexión en la acción y sobre la acción; b) Capacidad de escucha y diálogo; c) Disposición de actuar como investigador en el aula y posibilitar estrategias para mantener una visión crítico-constructiva de la sociedad y del currículum; d) Habilidad para trabajar en equipo con distintos profesionales; e) Competencia para establecer conexiones entre la teoría y la práctica en un marco más amplio que el estrictamente escolar; f) Capacidad de tomar decisiones para diseñar tareas y proyectos curriculares, adaptándolas a los alumnos; g) Aptitud para decidir qué hacer en situaciones reales; h) Compromiso con su centro participando activamente en la organización y gestión del mismo; i) Asumir la profesión como un proceso continuo de formación.

3.3. FUNCIONES DE LOS PROFESORES COOPERANTES

En el artículo noveno de la Orden de 1 de junio de 1994, se exponen las funciones que los maestros seleccionados vivirán para ejercer la acción tutorial de las prácticas de enseñanza:

- a. Orientar al alumno en prácticas que se les asigne, sobre las características del grupo o unidad escolar en el que va a realizar las mismas.
- b. Orientar al alumnado en prácticas que se les asigne, sobre el proyecto curricular del centro y su contextualización al grupo o unidad educativa.
- c. Colaborar en el diseño y desarrollo de la intervención didáctica del alumnado en prácticas.
- d. Participar en la evaluación del alumnado en prácticas mediante la elaboración de un informe individual del desarrollo de las mismas.
- e. Participar en las actividades de formación permanente del profesorado tutor que se organicen a tales efectos por la Universidad correspondiente en colaboración con la Consejería de Educación y Ciencia.

En el apartado f) del artículo octavo, se hace mención a que los centros favorecerán la integración del profesorado tutor en proyectos de investigación que se realicen en los Centros Universitarios de Formación del Profesorado y que conduzcan a una mejora del plan de prácticas. Por tanto, si los centros escolares tienen esa misión, los profesores no deben impedir actividades de investigación, sino más bien

unirse a ellas.

El Programa General del Prácticum en la Formación de Maestros (1999) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, para el curso 1999-2000 concreta cuáles son las funciones de los tutores. Estas se consideran:

- a. Colaborar con los profesores supervisores de prácticas en la concreción y el desarrollo del programa del Prácticum, así como en la evaluación de los alumnos.
- b. Proporcionar, con su propia actuación, modelos de intervención docente y facilitar la reflexión continua sobre el sentido y la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- c. Posibilitar, orientar y valorar las intervenciones de los alumnos en prácticas ante situaciones escolares.
- d. Proporcionar a los alumnos en prácticas cuanta información estimen de interés para su formación personal y la realización de trabajos específicos encomendados por la Comisión de Prácticas o los Departamentos de la Facultad.
- e. Asistir, con carácter voluntario, a los seminarios de estudio y reflexión programados por los profesores supervisores de prácticas.

La Universidad de La Rioja desglosa tanto las funciones del profesor del colegio como el de la Universidad. Con respecto al primero, acogerán al alumno en prácticas durante el periodo establecido de prácticas, conocerán el Plan de Prácticas de la Universidad, darán información sobre los recursos de que disponga el centro, orientarán la observación, asesorarán en cuestiones pedagógicas de la práctica docente, informarán a los alumnos sobre la forma de trabajar en el aula, orientarán el trabajo de los alumnos, ayudarán a conocer la estructura organizativa del centro, facilitarán la entrada a las reuniones, ofrecerán una visión general de la programación, animarán al alumno para que colabore en actividades, intercambiarán observaciones, informarán al coordinador del centro de las incidencias y evaluarán el desarrollo de las prácticas de los alumnos.

Con respecto al segundo, el profesor universitario representará a la Escuela de Magisterio en el Centro, explicará el Plan de Prácticas a los alumnos, orientará el trabajo de estos mediante reuniones y seminarios, mantendrá vinculación con el maestro-tutor del colegio, visitará el centro previo acuerdo entre el maestro y alumno, supervisará la elaboración del diario de campo, dirigirá la elaboración de la memoria, ejercerá la evaluación final y realizará experiencias puntuales previo acuerdo con el

alumno en prácticas, el supervisor y el cooperante.

Los profesores cooperantes deben favorecer la participación activa del alumno, conducir su proceso práctico y procurarles experiencias enriquecedoras. Para Sepúlveda (1996) las funciones que se le asignan a estos profesionales son: 1. Acogida de los alumnos facilitando su integración como profesor en prácticas, no como estudiante; 2. Ofrecer la información que necesiten los alumnos; 3. Orientarlos en la práctica diaria; 4. Posibilitar su participación; y 5. Observar y corregir los fallos.

El profesor supervisor para Villar (1985) -cooperante para nosotros-, amplía sus horizontes funcionales incluyendo investigar y reflexionar sobre su práctica. En una investigación que realizó años antes, determinó cuáles eran las competencias atribuidas a este colectivo. La conclusión fue que se relacionaba con un perfil instruccional y orientador no directivo (promueve atmósfera de libertad, conoce las expectativas de sus alumnos...).

Otra que propone este autor es que el profesor supervisor se asociaría a los programas formativos de la universidad y detentaría más responsabilidades en la supervisión (Villar, 1985). Zabalza y Cid (1998) manifiestan que los profesores de los colegios no han participado en el proceso de definición de los componentes de la formación del futuro profesional; de ahí que estén ajenos a los planteamientos sobre la enseñanza efectiva o el profesional reflexivo:

En palabras de Fuentes y González (1998) los tutores de los colegios ejercen una función de ayuda en el proceso formativo, reflexionando sobre lo que han hecho; de mediador e introductor, facilitando la inserción del alumno en la organización del aula; y de evaluador de la actuación del alumno en prácticas. Todas ellas envueltas en el diálogo profesional como colegas.

El trabajo de los profesores cooperantes consiste en ayudar a los alumnos en prácticas a que lleven a la práctica principios de aprendizaje de forma efectiva, orientarlos y darles feedback (Stones, 1996). Así como coordinarse con el supervisor: emitir el mismo programa, que no haya dos programas, si es que hay alguno, pues el supervisor no lo hace, y el cooperante tampoco, se dejan arrastrar por las circunstancias.

Hill, Jennings y Madgwick (1992) atribuyen seis funciones para los mentores: 1) Establecimiento de una relación supervisora de apoyo con el profesor en formación;

2) Ayuda efectiva y consejo al tutorando; 3) Desarrollo en el profesor en formación de competencias asociadas a la enseñanza a través de la práctica real en el aula; 4) Valoración y verificación del trabajo de aula; 5) Necesidad de apoyarse en los profesores del colegio para ampliar la experiencia del alumno en formación; y 6) Identificación de posibles actuaciones curriculares especializadas.

Para estos profesionales, Shea (1992) resalta veinte tareas: 1) Plantear expectativas de actuación; 2) Ofrecer ideas atractivas que supongan retos; 3) Ayudar a configurar un alto nivel de autoconfianza; 4) Estimular la actuación profesional; 5) Ofrecer su amistad; 6) Afrontar la conducta y las actitudes negativas; 7) Escuchar los problemas personales; 8) Proporcionar experiencias que posibiliten el progreso; 9) Ofrecer comentarios o citas significativas; 10) Explicar cómo funciona la organización; 11) Formar técnicamente a los tutorandos; 12) Estar con los tutorandos en los momentos críticos; 13) Ofrecer consejos prudentes; 14) Estimular una actuación exitosa; 15) Reforzar el auto-conocimiento; 16) Dar ideas a los tutorandos; 17) Compartir con ellos las críticas oportunas; 18) Ofrecer ánimo; 19) Asistirles en su carrera profesional; 20) Enseñar por el ejemplo.

Cid y Ocampo (2001) recogen en un cuestionario de veintitrés preguntas, funciones que el profesor del colegio, a juicio del alumno, debiera realizar: en qué medida han prestado ayuda y apoyo al alumno, han facilitado el conocimiento del contexto, han favorecido la reflexión personal, han establecido una relación de confianza, han identificado los estilos de aprendizaje, han analizado y evaluado las propias competencias, han orientado la elaboración de la memoria.....

CAPÍTULO 4

REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL

1. CONCEPTO DE REFLEXIÓN

La reflexión es “una forma de pensar sobre asuntos educativos que implica la habilidad para la toma de decisiones racional y asumir la responsabilidad de esas elecciones” (Ross, 1989:22).

La reflexión se puede entender desde tres perspectivas (Domingo y Fernández, 1999; Moral 1997): a) Estrategia para facilitar la acción: como un instrumento para ayudar a los profesores a comprobar en la realidad de la enseñanza, los principios que han descubierto por investigaciones...Este tipo de reflexión se genera con la investigación o los artículos, en vez de utilizar situaciones reales; b) Proceso deliberativo: se basa en la deliberación y elección entre alternativas. Esta se harán teniendo en cuenta el contexto donde ocurra el acontecimiento de enseñanza. Se genera a partir de la opinión de colegas de la enseñanza y del propio contexto; c) Reconstrucción de la experiencia: por un lado, se reflexiona sobre las situaciones prácticas, es decir, se recompone la situación una vez clarificada, se vuelve a valorar los principios y se reconsideran las respuestas; por otro, se reflexiona sobre uno mismo como un profesor que actúa en un ambiente social determinado; y por otro, se reflexiona sobre los principios básicos de la enseñanza desde una perspectiva teórica-crítica, es decir, desde una posición moral frente a la escuela y la búsqueda de estrategias emancipatorias que ayuden al profesor en su práctica educativa.

Para Siens y Ebmeier (1996:307) la reflexión queda definida como “una vía para pensar sobre asuntos educativos que implica la habilidad para tomar decisiones racional e intuitivamente y asumir la responsabilidad de esas elecciones”.

La reflexión para Blández (1996:56) es:

reflexionar, considerar, pensar, meditar, cavilar, recapacitar, discurrir, estudiar, observar, evaluar, analizar, investigar	sobre algo	atentamente, cuidadosamente, esmeradamente, intensamente, ampliamente, profundamente
---	------------	---

Para esta autora implica poner en entredicho todo lo que se hace, es decir, la entiende como un método sistemático de investigación.

La finalidad de la reflexión es la capacitación profesional y generación de conocimiento que prioriza la experiencia que el individuo tiene sobre la realidad externa en la que actúa. Moral y Fernández (1995) creen que con la enseñanza reflexiva se aúna el conocimiento teórico y el conocimiento práctico. Recomiendan que se debería de formar a los futuros profesores en la capacidad reflexiva como una estrategia metacognitiva que les va a facilitar el desarrollo de conocimiento profesional durante todo el ejercicio de su carrera (p.7)

Ser partícipes de un proceso de reflexión significa adquirir un lenguaje para decodificar la realidad educativa: nos facilita la descripción de observaciones o experiencias, favorece la sistematización de la interpretación de las situaciones, hace surgir propuestas educativas de mejora en la práctica, desarrolla teorías del contexto que ayudan a comprender la práctica y se reconstruyen significados desde el conocimiento profesional confrontado con la interpretación de la realidad.

Los componentes (Domingo y Fernández, 1999) o enfoques (Moral, 1997) de la reflexión son tres. El primero, es el cognitivo, hace mención a cómo se utiliza el conocimiento y cómo se organiza el conocimiento del profesor para una toma de decisiones; el segundo, el narrativo, se refiere a los factores contextuales, los relatos de los implicados....Las palabras del profesorado son un marco para entender sus prácticas y las interpretaciones que hacen de sus contextos de trabajo, nos interesa saber cuáles han sido las circunstancias-contexto que le han llevado a tomar esa decisión o a pensar eso; el tercero, crítico, intenta delimitar las percepciones e implicaciones de las acciones y decisiones, cuestionar la práctica hasta ver el trasfondo de sus acciones y sacar a la luz su sistema de creencias y valores. Ello implica adquirir conocimiento pero en especial, cambiar hacia una actitud de crítica, cuáles son las implicaciones sociopolíticas, observar a los demás, problematizar situaciones, considerar diversas perspectivas...

2. EL PAPEL DE LA REFLEXIÓN PARA APRENDER A ENSEÑAR E INVESTIGAR. IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN

Desde las concepciones de Schön (1991), el profesor se considerará un práctico reflexivo con la misión de subir los peldaños de una “escalera de reflexión”, que comienza por el proceso de diseño, continúa con la descripción de dicho proceso, sigue con la reflexión sobre la descripción del proceso y finaliza con la reflexión acerca de la descripción del proceso de diseño. El ascenso por los escalones, según el autor, dependerá de la complicidad y el diálogo entre el estudiante y el tutor, ya que “cuando el diálogo funciona bien, adopta la forma de una reflexión en la acción recíproca. El alumno reflexiona acerca de lo que oye al tutor o lo que le ve hacer y reflexiona también sobre el conocimiento en la acción de su propia ejecución. Y el tutor, a su vez, se pregunta lo que este estudiante revela en cuanto a conocimientos, ignorancia o dificultades y piensa en las respuestas más apropiadas para ayudarle mejor (p.150). De Vicente (1995) expone que junto a la reflexión-sobre-la-acción

Desde la concepción de que se debe enseñar a reflexionar al futuro profesor desde un programa estructurado a través de un portafolio (Richert, 1990) en el que archivan su reflexión escrita sobre algún aspecto de su enseñanza, a través de un ensayo y en el que también se incluye las conversaciones reflexivas que mantiene con colegas estudiantes tras ser observado durante una semana.

Desde que en el 1993, Pultorak, investiga cuatro procedimientos diseñados para facilitar la reflexión en las prácticas de los futuros profesores, teniendo en cuenta los niveles de reflexión que recogen Liston y Zeichner (1987) de Van Manen, a saber, la racionalidad técnica, la acción práctica y la reflexión crítica. Estas cuatro formas de promover la reflexión son: a) los diarios escritos diariamente: en ellos el futuro profesor identifica un episodio particular de su práctica y aporta su reflexión ; b) los diarios semanalmente: el alumno deja pasar un espacio de tiempo para reflexionar sobre lo acontecido; c) los diarios de visita: describe la visita a las clases; y d) las entrevistas reflexivas: donde el alumno era animado a hacer observaciones clínicas con una guía, que posteriormente sería la base para la entrevista reflexiva.

Compartimos el argumento de De Miguel y Pérez (2001:85) quienes estiman que “solamente el contacto con la realidad no se convierte en un elemento formativo, es necesario que todo ello vaya acompañado por actuaciones que refuercen una determinada línea de trabajo en función del perfil profesional del docente que pretendemos formar”. La dirección por la que apostamos es la reflexión e

investigación. El Prácticum ofrece una buena oportunidad para aplicar el conocimiento transmitido por la Universidad a la realidad. Es una ocasión para aprender, por eso se ha de planificar y evaluar de forma estructurada y regulada.

La reflexión o práctica reflexiva será el medio a través del cual los docentes pueden desarrollar un nivel mayor de autoconciencia sobre la naturaleza e impacto de su función, una conciencia que crea oportunidades para el desarrollo profesional (Osterman y Kottkamp, 1993). La experiencia práctica y el concepto de 'práctica reflexiva' se sitúa en el corazón mismo de los procesos formativos y de capacitación (Moon, 1998).

La práctica reflexiva, que integra la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción es en palabras de Schön (1992) un diálogo entre el pensamiento y la acción. Y su objetivo es mejorar la calidad de la práctica docente. También los maestros son personas que reflexionan sobre su práctica y en la práctica y se apoyan en la enseñanza reflexiva con el objeto de favorecer la mejora de la calidad de la enseñanza.

Las prácticas de enseñanza suponen el desarrollo de la formación profesional del futuro docente, ya que posibilita la activación de la reflexión y el análisis crítico de estudiante en formación (Martínez y Suárez, 2001). González (1995:33) piensa que "si la formación inicial genera la capacidad de reflexión en los futuros profesores se estarían dando los primeros pasos para una concepción de la formación como un proceso de desarrollo continuo, y se estaría dotando a los docentes de instrumentos formativos potentes".

La enseñanza es una actividad que ocurre en un ambiente complejo pues no hay reglas absolutas ni respuestas correctas. Debido a que no se pueden identificar todas las situaciones posibles con las que podría encontrarse un alumno en prácticas, ni se las podemos hacer llegar todas, la solución sería optar por un sistema de enseñanza en la que se ejercita el juicio profesional y la toma de decisiones (Borko y Shavelson, 1988). El supervisor ayudará al alumno en prácticas a aprender a verse a sí mismo como tomador de decisiones y a examinar críticamente sus estrategias de pensamiento y sus decisiones.

Las observaciones que un alumno practica en su aula, las puede reconducir en forma de preguntas, si tiene la "inclinación y la capacidad de conectar la experiencia de clase con el conocimiento formal y aprender de mayores experiencias pensando en

ellas. Estas capacidades son capitales para la enseñanza, pero se tienen que aprender” (Feiman-Nemser y Buchman, 1988:304). Compartimos la idea de estos autores de que es importante enseñar a conectar las experiencias con la realidad; supervisor y cooperante son los agentes encargados de ellos.

Los anteriores autores creen que “los profesores no traen desde su formación disposición para la indagación” (p.304). Van más allá en sus propósitos afirmando que el hábito de investigar “es importante cultivarlo en la formación inicial mostrando su función indispensable la enseñanza” (p.304). Los supervisores deberían adentrar a los futuros profesionales en el mundo de la investigación durante el periodo de prácticas, sirviendo estas como excusa y contexto para iniciarse en esta. Como vehículo promotor de la reflexión y por ende, de la mejora de su docencia.

Lo que sí sabemos (Nettle, 1998) es que existe una asociación entre la influencia de las creencias que posean los profesores supervisores y el posible cambio que experimente el alumno durante su enseñanza práctica. Esta situación, irremediablemente nos conduce a la necesidad de que los supervisores actúen según los parámetros de la enseñanza reflexiva y crean en la reflexión como forma de pensamiento y acción. Pues como dicen Clark y Yinger (1977) lo que los profesores hacen está afectado por lo que ellos piensan. La enseñanza reflexiva está dirigida a “ayudar a los estudiantes a ser conscientes de los conocimientos que poseen y a asumir mayor responsabilidad en su propio aprendizaje”(Schön, 1992:276).

2.1. NECESIDAD DE CONOCIMIENTO

Los alumnos en Prácticas como futuros profesionales que reflexionan, sabrán diferenciar y aplicar los tipos de conocimiento, para dotar de sentido pleno sus actuaciones. El conocimiento (De Vicente, 1995) se adquiere o bien por la investigación, por tanto será sistematizado y transmitido por lecturas, revistas científicas, por conversaciones con colegas, supervisores, mentores....; o bien por la experiencia personal.

El modelo reflexivo de supervisión pretende facilitar la conexión entre el conocimiento práctico y el teórico sin desprestigiar otros (Shulman, 1986, 1987):

- Conocimiento pedagógico: está relacionado con la enseñanza, el aprendizaje, los alumnos, la organización del aula, la evaluación...
- Conocimiento del contenido: saber sobre lo que se enseña.
- Conocimiento didáctico del contenido: se refiere a cómo enseñar.

- Conocimiento del contexto: conocimiento que han de adquirir los alumnos y supervisores sobre a quién se transmite la información y dónde. Este tipo de conocimiento implica que los docentes sean abiertos, tolerantes, reflexivos y que valoren qué consecuencias éticas y políticas conllevará su actuación.
- Conocimiento práctico personal: entre otros propósitos que requiere este conocimiento según Day (1990) es la reflexión, el análisis y la participación activa del práctico.

El conocimiento, según Vaillant y Marcelo (2001) incluye el ámbito de saber pedagógico (conocimientos teóricos), el de saber hacer (esquemas prácticos de enseñanza) así como el saber por qué (justificación de la práctica). En este sentido es crucial que un alumno sepa qué enseñar, cómo y por qué; pero añadiríamos otro aspecto a tener en cuenta: el práctico tendrá que pensar ¿qué sé yo sobre lo que tengo que enseñar?, ¿qué he aprendido en la Facultad sobre el tema, sobre cómo me han dicho que puede enseñar esto?, ¿cómo creo yo que se relaciona todo?

3. ESTRATEGIAS FAVORECEDORAS DE LA REFLEXIÓN

Las estrategias reflexivas son instrumentos útiles en la formación del profesor y en su profesionalización. Para que obtengan el impacto deseado cumplirán una serie de requisitos: a) partirán de los intereses y necesidades de los implicados en el proceso de reflexión; b) destacarán la importancia de sus puntos de vista; c) valorarán las consecuencias que tendrán para sus acciones profesionales; d) usarán un lenguaje y un modo de análisis asequibles.

Los supervisores desplegarán un cierto número de instrumentos que estimulen la reflexión en los profesores, que aumenten el conocimiento de estos y que los habiliten para resolver problemas. Son decisorias a la hora de la identificación de necesidades o de la propuesta de soluciones o de su puesta en marcha o de la evaluación de lo que se ha hecho o de la revisión de todo un proceso.

Estos instrumentos responderán a dos tipos de actuaciones, bien de una forma analítica y sistematizada o bien colaboradora. Así, las estrategias analíticas (Villar, 1994:96) 'consisten en diseccionar el problema [...] en elementos de un proceso de solución de problemas de manera que los docentes aprendan los pasos lógicos para ordenar y secuenciar las fases constitutivas de una estrategia sistemática y cerrada'. Las estrategias colaboradoras (Villar, 1994) 'responden al principio de la colaboración entre colegas, a la interacción entre los mismos para delimitar en conversaciones qué

es lo que causa la distorsión educativa y como los profesores pueden afrontar las soluciones [...] al problema educativo' (96).

Entre las que aumentan el conocimiento de los profesores encontramos las de autoconocimiento (biograma, autoinforme, diario...), de observación práctica (vídeo, cassette, protocolos de observación...), de coaching-pairing, de obtención de información (canales de información y documentación, redes de centros, bases de datos), de indagación, de colaboración y de asistencia individual. Las de reflexión propiamente dichas configuran el ciclo reflexivo de Smyth (descripción, de explicación o información y de confrontación y reconstrucción), el análisis de necesidades, el diamante, el análisis de fuerzas, el mapa conceptual, el mapa cognitivo.... Las de resolución de problemas requiere tanto el conocimiento del problema –de modo general y específico- como los procesos cognitivos para operar sobre ese conocimiento (la representación, la planificación, reconstrucción de soluciones...). Las creativas pueden ayudar a hacer factible el comienzo de la búsqueda de soluciones y así establecer el punto de partida.

En este apartado no es nuestra intención ordenar ni reproducir la variedad de clasificaciones sobre las técnicas de reflexión, pues todas las que se empleen siguiendo las dos estrategias anteriores, estará bajo el paraguas de la reflexión, sea la estrategia de conocimiento, de resolución de problemas, de creatividad...Pues en la literatura tampoco hemos encontrado ni unanimidad ni una clasificación definitiva que nos satisfaga completamente y esclarezca la cuestión. Hemos optado por mostrar el listado de técnicas que promueven la reflexión, sean analíticas, sean colaboradoras, sean de conocimiento, sean de creatividad, sean de resolución de problemas; aunque eso sí, no debe confundirnos que en distintos manuales, quizá se encuentren ubicadas en distintas agrupaciones.

A continuación enumeraremos estrategias que promueven la reflexión y de las que el supervisor se aprovechará para madurarlas con los profesores cooperantes, pero especialmente con los prácticos. Algunas las definiremos y en otras nos detendremos. Recomendamos la consulta de algunos libros, donde se explican con mayor eficacia todas estas estrategias, como el de Moral (1995, 1997), Villar (1994, 1995), De Vicente (1995), Domingo y Fernández (1999) y Pérez (2001).

11. *Diario o un cuaderno de campo donde se registren las incidencias*: redacción de informes en donde se vierten razones justificativas de las narraciones y biografías de los docentes que sirven de base para el estudio de casos

- profesionales. El objetivo del diario es la reflexión sobre las experiencias antes de ponerse a escribir sobre ella, y una vez que se ha escrito, reflexionar sobre lo escrito.
12. *Escribir*: la escritura sobre hechos e impresiones es un medio para estimulación y organización del pensamiento, así como un medio para repensar y revisar ideas a lo largo del tiempo. Es una técnica para desarrollar procesos metacognitivos en el profesor.
 13. *Historias de vida*: es un documento personal donde se narran acontecimientos ocurridos en la vida del sujeto, expresados de una forma subjetiva bajo una interpretación personal de los hechos. Estas interpretaciones personales reflejan las bases del conocimiento personal de los sujetos acerca del tema.
 14. *Discurso analítico en grupo*: se articula en un proceso de pregunta-respuesta sobre el tema que se analiza, donde los comentarios críticos no se permiten, pues se pretende llevar a cabo un trabajo reflexivo más que la defensa de una postura, y tampoco se permitirá la solución rápida a menos que nos aseguremos de que existe una búsqueda profunda de soluciones y un incremento de la comprensión del tema que se analiza.
 15. *Conversación con un amigo crítico*: es un diálogo más personal e íntimo con una sola persona con la que se mantiene una buena relación de empatía, es decir, con esa persona que nos inspira confianza.
 16. *Portfolio o carpeta*: es el conjunto de registros escritos, documentos personales, diarios recopilados de forma estructurada en torno a una preocupación, un tema o problema, con el objeto de analizarlos y reflexionar sobre ellos.
 17. *Situaciones ingeniadas*: se refiere a escenarios y contextos simulados, como role-playing, simulaciones, estudios de caso...
 18. *Retroacción electrónica o virtual*: las grabaciones en vídeo y audio de las acciones de los profesores o la comunicación a través del correo electrónico, permiten el intercambio y análisis de experiencias. Son registros de hechos, conflictos y sentimientos para la reflexión sobre sus acciones.
 19. *Plataformas*: son las teorías expuestas de los profesores y las intenciones declaradas. Es interesante contrastar la congruencia de la teoría expuesta con la teoría en uso.
 20. *Estudios de caso*: los casos son narraciones detalladas y contextualizadas de los acontecimientos de enseñanza-aprendizaje o vídeos. Los casos presentan dilemas, problemas y complejas situaciones en algún contexto determinado, para comprender que la práctica escolar es complicada.
 21. *Supervisión clínica*: su empleo es para provocar la reflexión sobre la acción, gracias a las entrevistas de planificación, a la de observación y al análisis de la

- enseñanza.
22. *Técnica de lectura de documentos*: lecturas sobre el tema que preocupe, de forma que se conecten las ideas leídas en el documento con lo que se observa que está ocurriendo.
 23. *Técnica de práctica posicionada reflexiva*: consiste en que se presenta al sujeto distintas soluciones a un problema y este debe tomar una posición, actuar sobre la base de esa opción seleccionada y al final reconsiderar su posición a la luz de las consecuencias de la acción.
 24. *Seminario reflexivo*: un tema se analiza en grupo, los profesores se agrupan por pares, cada pareja presenta sus observaciones y diálogo reflexivo al grupo, cada una intenta planificar algún cambio y al final cada persona individualmente tiene que llegar a una teoría personal sobre el tema.
 25. *Ciclo reflexivo de Smyth*, donde cada una de las fases queda perfectamente desglosado en el libro de Jesús Domingo y Manuel Fernández referenciado. Recordemos que las fases son la de contextualización (biograma, autopresentación...), la de descripción (autoinforme, viñeta narrativa...), la de información (metáforas, análisis de contenido, mapa conceptuales, cognitivos, árboles ordenados), la de confrontación (técnica de consenso...) y la de reconstrucción (análisis de necesidades, diamante...)
 26. *Diálogos críticos entre compañeros*: es un proceso reflexivo encaminado a la mejora que no tiene como finalidad llegar a una solución prefijada, sino considerar los problemas profesionales para promover nuevas perspectivas sobre el mismo.
 27. *Representación*: es la comprensión del problema de forma gráfica, por ejemplo con un mapa cognitivo o una viñeta narrativa.
 28. *Planificación*: utiliza un análisis de medios y fines.
 29. *Técnica creativa de fluidez ideacional o de flexibilidad*: ante un tema dado el sujeto debe producir ideas acordes con el tema con rapidez y soltura.
 30. *Viñeta narrativa*: es una vía metodológica de generación y contraste de asertos pedagógicos empíricos realizados por un colega o asesor externo que haya observado al docente en clase y que recopila los testimonios de las percepciones, creencias y sentimientos de los profesores con sus propias palabras
 31. *Metáforas*: son percepciones de situaciones que son interpretadas por el sujeto que construye la metáfora. Esta se expresa en palabras o de forma gráfica a través del dibujo. Al interpretarlo, surge una discusión de forma que analizándola se descubre la metáfora explicativa de la teoría personal que fundamenta el tema.

32. *Mapas cognitivos*: es la representación gráfica de una teoría personal, no como experto, donde los conceptos se relacionan, se indica la direccionalidad de las flechas y el tipo de implicación de las relaciones (causalidad, consecuencia, neutralidad...).
33. *Biograma*: es la representación gráfica de un perfil profesional y biográfico en el que se destacan los tiempos y espacios que han configurado la identidad profesional. Se trata de ordenar qué acontecimientos son relevantes, cuándo se produjeron y qué impacto provocó en su vida.
34. *El muro*: basándose en la construcción de un muro con ladrillos de papel y en la comparación entre distintos muros, se estimula para que los profesores expresen sus propias visiones y reflexiones críticamente sobre ellas.
35. *Coaching*: permite a los docentes reunirse por pares o por triadas con el fin de proporcionar soluciones a problemas persistentes de las escuelas, promoviéndose conversaciones que en algunos casos originan procesos de investigación-acción.
36. *Técnica de consenso*: es un diálogo con la intención de exponer unas razones no para convencer al otro, sino para llegar a un acuerdo productivo para ambos. Es una negociación en la que prima la necesidad de un compromiso estable.
37. *Investigación acción*: destaca el papel del profesor como pensador e investigador y el colegio como un lugar para indagar.
38. *Análisis de necesidades*: se reflexiona sobre las necesidades identificadas, los profesores elaboran un listado y este listado se depura y se concreta. Esto se hace mediante un sistema de categorías inducido desde la teoría pedagógica o de los procesos de análisis de las narrativas anteriores. Una vez hechas las categorías se asignan a cada una las necesidades.
39. *Técnica del Diamante*: Se utiliza para identificar de cinco a nueve ámbitos de mejora. El grupo los selecciona y los define. Después se solicita al grupo que les asignen una puntuación sobre cinco de 'máxima prioridad' hasta 'puede esperar'. Reflexionan y puntúan. Después cada uno construye su diamante, que confrontará con los compañeros, con un grupo, así hasta dibujar uno solo de todo el grupo, perfectamente consensuado.
40. *Clarificación de problemas*: se describen tres situaciones habituales del aula relacionadas con los problemas que queramos tratar, analizar las causas tal y como se han percibido y proponer las soluciones.
41. *Análisis de fuerzas*: señala y describe ante un problema, todas las fuerzas o condiciones que están actuando sobre él, potenciándolo (condiciones que hay que mantener) o minimizándolo (que hay que cambiar), y valora qué dificultad habría (fácil, difícil, complejo) y con ello, se selecciona un ámbito de acción

posible y/o deseable de forma consensuada y habiendo reflexionado todo el grupo.

Blández (1996) propone un listado de instrumentos que potencian la reflexión:

42. Entrega de artículos o documentos de distintos autores en los que se justifiquen las reflexiones.
43. Presentar reflexiones realizadas en distintos grupos de investigación, en los que se reflejen los mismos problemas
44. Confeccionar posibles temas de reflexión personal, en los que se inician piezas de frases, por ejemplo:

 Mi participación en la investigación:

1. Lo que más me atrajo...
2. Sentí curiosidad...
3. Dudé en participar porque...
4. Me gustó la idea porque...

 La toma de datos:

1. Me resulta fácil...
2. No puedo...
3. Tengo la sensación...

- Reflexiones individuales a través del diario.
- Reflexiones colectivas en reuniones de equipo, a través de exposiciones.

4. NUEVAS EXIGENCIAS PROFESIONALES IMPLICAN NUEVOS RETOS

La LOGSE define los factores que favorecen la calidad. Así en el artículo 55 del Título Cuarto dice "los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a:

- a) La cualificación y formación del profesorado.
- b) La programación docente.
- c) Los recursos educativos y la función directiva.
- d) La innovación e investigación educativa.
- e) La orientación educativa y profesional.
- f) La inspección educativa.
- g) La evaluación del sistema educativo".

Nos interesa remarcar el apartado d) pues un indicativo de calidad es la investigación educativa. Luego el tipo de profesor que implica esta Ley es el de un

activo investigador.

El artículo 2, punto 3, habla de que la actividad educativa se desarrollará atendiendo a una serie de principios. Destacamos el apartado f), en el que se explicita uno de esos principios "la autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente". La investigación exige habilidades reflexivas que habrá que comprobar si nuestros futuros profesores las poseen. El profesor universitario se cerciorará de que durante la formación inicial, los alumnos se han sumergido en la investigación.

La LOGSE es una ley que impulsa la reflexión. De forma explícita e implícita se evoca la reflexión y la investigación como formas de calidad, de mejora... Pero, ¿existen los mecanismos para fomentarlas, implantarlas e institucionalizarlas?, ¿desde dónde debemos comenzar?, ¿antes del ejercicio profesional o durante su vida profesional?

El Plan de Formación Permanente apuesta por un tipo de profesor reflexivo e investigador de su práctica docente (Villar, De Vicente, Molina, Bolívar, León, Gallego, Moral, Fernández, Pérez, 1996:37). Su objetivo es: 'conseguir que el profesorado sea capaz de reflexionar e investigar sobre su propia realidad educativa y por lo tanto comience a intervenir en ella' (CEJA, 1992).

Si en el Plan de Formación Permanente se apuesta por este tipo de profesor, la formación inicial no puede hacer caso omiso a esta idea. El plan de estudios debiera diseñarse en esta línea de formación, es decir, que al término de su periodo de formación, los alumnos estarán preparados para reflexionar e investigar.

Por tanto, el primer reto del Prácticum y a la vista de las exigencias normativas, es formar profesores reflexivos e investigadores en su aula, pero como dice Hopkins (1989) sin perjuicio de su tarea de enseñanza. Ellos recopilarían datos con un instrumento que no le ocupara un tiempo excesivo, se basarían en un método de investigación fidedigno, como la investigación acción, elegirían un problema realmente atractivo para ellos y actuaría desde un punto de vista ético.

Otro nuevo reto es dotar de calidad al Prácticum -además de que se reconozca profesionalmente-. Esto se traduce en formar a un profesional que sea capaz de actuar de una forma reflexiva y racional, ya que la reflexión será el punto fundamental del eje formativo del maestro. Pero la tarea no es fácil, pues se acusa a la carrera de

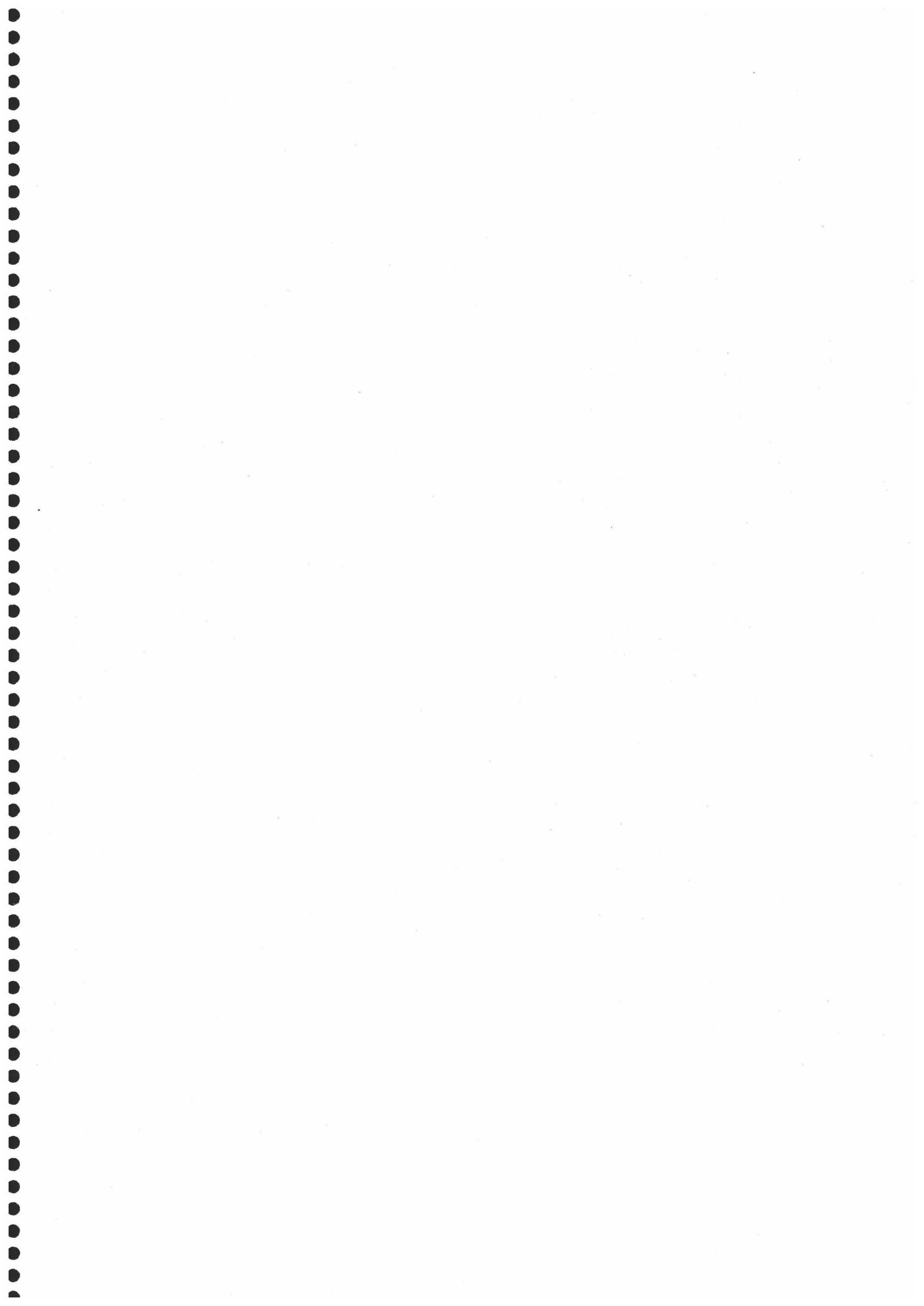
formación del profesorado no sólo de su fracaso en educar, sino también de su fracaso en preparar a los profesores noveles. Pues con frecuencia se aleja de lo que propiamente es la formación del profesorado, recayendo alguna responsabilidad en los profesores cooperantes.


Existen experiencias, como la de Fontán (1997) y Bullough (2000), quien asegura que convertirse en profesor es un proceso que continúa mucho después de que la formación universitaria como profesor acabe. La formación implica relacionar la formación anterior al ejercicio de la enseñanza con la formación posterior, cuando la enseñanza se ejerce como profesión.

En concreto, la anterior autora entiende que las prácticas en la carrera docente del maestro comienzan con las prácticas de las asignaturas, siguen durante el Prácticum, continúan con el periodo de iniciación laboral y permanecerán a lo largo de su vida laboral, culminando en su desarrollo profesional. Si retomamos el epígrafe sobre la revisión histórica del Prácticum, la propuesta de esta autora nos recuerda al Plan Profesional de prácticas de 1931.

Esta opción favorece la formación del docente como profesional reflexivo. Este demanda el desarrollo y construcción de esquemas flexibles de pensamiento y acción, que hagan posible el juicio razonado en cada contexto. La práctica así entendida va unida a la necesidad de perfeccionamiento profesional permanente e innovación educativa.

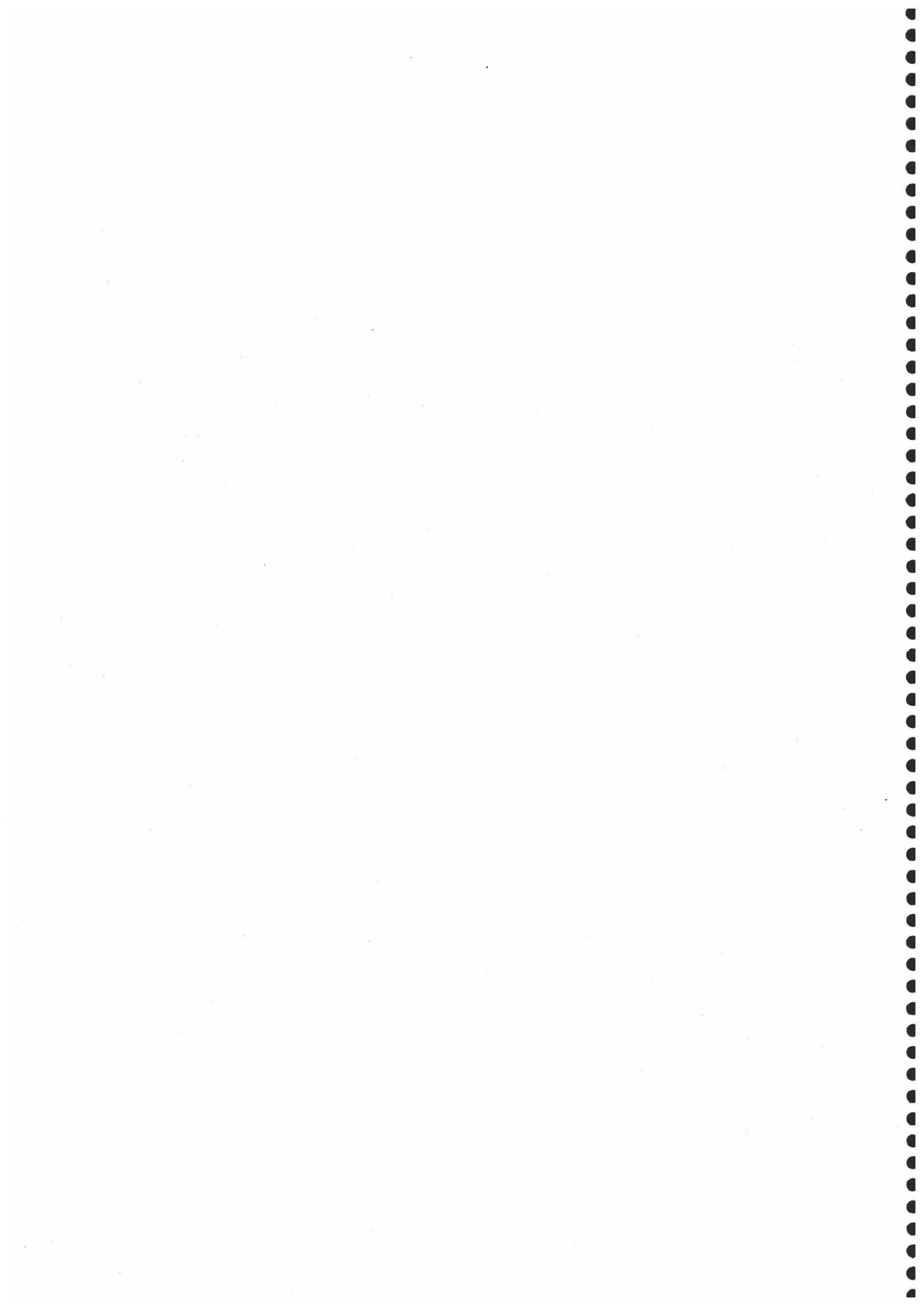
Otro reto es que los nuevos programas de formación faciliten el “diálogo teoría-práctica de forma que a través de los distintos componentes del currículum de formación se desarrolle la capacidad del futuro profesor de aprender a aprender, de construir a través de la diversidad de experiencias que se le ofrecen el conocimiento profesional necesario para el desempeño docente”(González, 1995:39). En suma, el conocimiento teórico, adquirido por el alumno, puede ser cuestionado, pero también puede ser un valor práctico, totalmente asimilado al desarrollo profesional de los profesores estudiantes (Dunne, 1993).



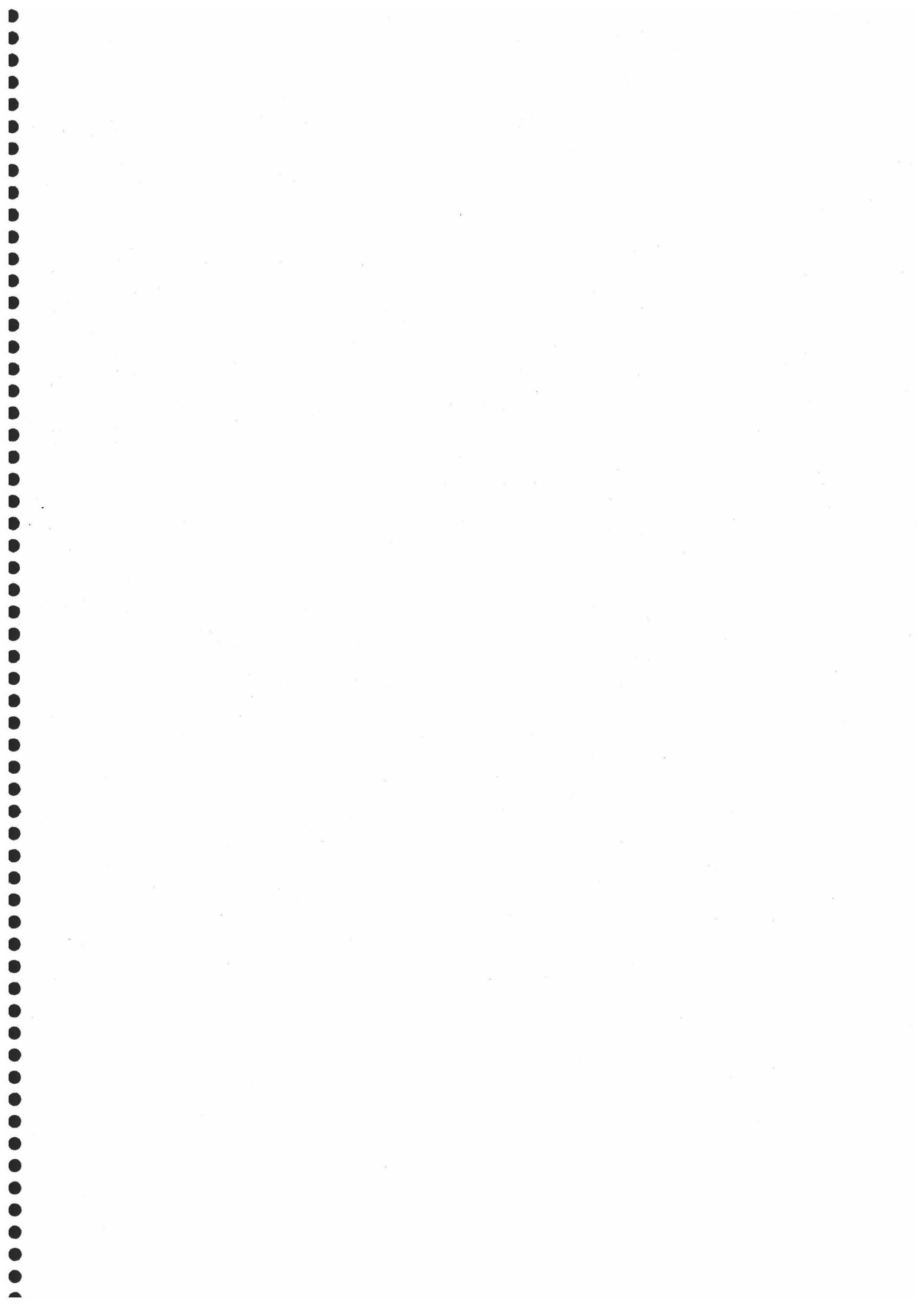


PARTE II

METODOLOGÍA
DE LA
INVESTIGACIÓN



FASE 1^a:
ESTUDIO
DESCRIPTIVO



CAPÍTULO 5. DIAGNÓSTICO DEL ESTÍMULO DE LA REFLEXIÓN EN EL PRÁCTICUM POR PARTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Una vez establecidos nuestros objetivos y nuestra línea de investigación en el capítulo 1, así como la revisión de la literatura del capítulo 2 y siguientes, pretendemos en este quinto iniciar la primera fase de nuestra investigación. En ella deseamos averiguar si los agentes implicados en el Prácticum, es decir, supervisores, alumnos en prácticas y profesores cooperantes, estimulan y son estimulados a la reflexión y para ello construimos un cuestionario que sometimos a los procedimientos estadísticos pertinentes para garantizar la fiabilidad y validez de los resultados finales.

De entre las muchas acciones que se le atribuyen a un supervisor, a nosotros nos interesa una gran parcela: la estimulación a la reflexión. Queremos conocer si los profesores universitarios la han alentado, si los alumnos han sido animados en ese sentido y si los profesores de los colegios o cooperantes coinciden con esta acción y si esto está relacionado con la experiencia profesional y la especialidad en la que se trabaje..

2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación se circunscribe a la Universidad de Granada, en concreto a una de sus secciones departamentales: la de Melilla. Todos los datos se extrajeron de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, hoy Facultad de Educación y Humanidades.

Esta facultad imparte las siete titulaciones de Magisterio: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial, Audición y Lenguaje y Lengua Extranjera, por tanto, también organiza el Prácticum de estas. Para describirlo someramente, a continuación, nos apoyaremos en el documento redactado por la Comisión de Prácticas (1998, 1999) de la Escuela Universitaria.

2.1. CUESTIONES ORGANIZATIVAS

El Prácticum consta de 32 créditos que se desarrollan íntegramente durante el primer cuatrimestre y se traducen a 14 semanas de estancia en los centros. De ellas,

los alumnos experimentan 4 en Primaria y 8 en su especialidad. Los de Primaria eran los únicos que cumplimentaban sus 32 créditos en su especialidad. Las 2 semanas que restan se distribuían igual para todas las especialidades: una semana, que solía ser la primera, se dedicaba, por un lado, a la toma de contacto general en los Centros mediante la observación; y por otro, asistían a reuniones con los tutores de la Escuela Universitaria, donde se les informaba del modelo de Prácticum y de sus exigencias, del horario de tutoría, de los horarios de visitas a los centros.... Y la otra, venía a coincidir con la semana previa a las vacaciones de Navidad, que dada su irregularidad, rompía el ritmo habitual de trabajo; en ella se le daba al alumno la posibilidad de que participe intensamente en los preparativos de aquella, sin estar pendiente de la entrega de programaciones a su supervisor.

La idea era que todos los alumnos, independientemente de la especialidad que cursaran, cubrieran parte de su Prácticum en Primaria y la otra parte en su especialidad. Esto responde a una realidad, ya que, aunque un alumno sea diplomado en Educación Física, luego puede ser requerido para Primaria. Así que se pretendía que al menos conociera esta realidad escolar.

2.2. TAREAS EN EL PRÁCTICUM

Los alumnos pasarán por tres momentos: la observación, la inmersión y la intervención.

La primera tarea supone un acercamiento directo al funcionamiento del aula, cómo se programa, cómo funciona el área y la reflexión sobre sus experiencias y el análisis crítico de la tarea docente que va desarrollando; la inmersión implica la observación participativa de las actividades del aula, la preparación y selección de materiales didácticos, el diseño con ayuda de las sesiones de clase, el análisis de lo observado, la discusión y la valoración posterior, la participación en actividades culturales, en reuniones de ciclo y especialidad y la reflexión sobre sus experiencias; la intervención se logra con la participación activa en todas las tareas docentes del aula (programación, evaluación...), con la experimentación de distintas técnicas de control y disciplina, con la participación en las actividades realizadas en el centro, en las reuniones y con las reflexiones sobre sus experiencias y un análisis crítico. Estas fases irán apareciendo a medida que los alumnos se van adentrando en el Prácticum.

La evaluación del alumno en prácticas se realizaba con unos criterios comunes a todas las especialidades: a) criterios generales, totalmente imprescindibles para aprobar (1 y 2); b) criterios respecto a la intervención didáctica del alumno (del 3 al 8);

c) criterios respecto al diseño del currículum (del 9 al 13); y d) criterios respecto a su actitud indagadora (14 y 15):

47. Muestra capacidad para asumir las críticas y opiniones de sus tutores, transformándolas en propuestas de mejora.
48. Utiliza correctamente la lengua oral y escrita.
49. Domina los contenidos que trabaja y la terminología específica asociada.
50. Adecúa los contenidos, las estrategias metodológicas y el lenguaje al nivel del alumno.
51. Controla adecuadamente la clase (motiva al alumno, adopta posiciones estratégicas en el aula...).
52. Atiende la diversidad de los alumnos.
53. Utiliza y elabora material y recursos didácticos.
54. Asume las exigencias profesionales (puntualidad, responsabilidad, interés...)
55. Enunciado de los objetivos en la unidad didáctica y posible selección de ellos para cada sesión, relacionándolos con los de la unidad didáctica.
56. Enunciado de los contenidos en la unidad didáctica y posible selección de ellos para cada sesión, relacionándolos con los de la unidad didáctica.
57. Coherencia entre sus propósitos (objetivos y contenidos) y las actividades (tareas) didácticas propuestas.
58. Descripción de la metodología y estilos de enseñanza en la unidad didáctica, sesión y en cada tarea, si difieren.
59. Evaluación del currículum, especificando el tipo, momento e instrumento a utilizar.
60. Reflexión sobre su práctica (diario, trabajo de observación y memoria).
61. Capacidad de justificar su acciones docentes.

Estos criterios los valoraban el profesor del colegio de forma consensuada con el supervisor, en función de una escala con cuatro opciones: 1-nunca, 2-a veces, 3-casi siempre y 4-siempre. Los criterios 1 y 2 sólo tenían que obtener la puntuación de 4, si se quería aprobar el Prácticum; y los criterios 3, 4, 5, 11 y 14 debían alcanzar la valoración de 3 para aprobar. El resto podía puntuar la nota que considerara el profesor. Al final las calificaciones serían de aprobado, notable, sobresaliente y matrícula de honor. Esta valoración equivalía al 75% de la nota final. El otro 25% se obtenía con la memoria y un trabajo de observación. Esta nota la decidía únicamente el supervisor.

El trabajo de observación consistía en elaborar un informe donde se recogiera el proceso de detección de un problema relevante para el alumno, realizando en la

medida de lo posible una descripción pormenorizada del tema, un hipotético análisis de sus causas, la recogida de información y una reflexión en relación al problema descrito. El alumno hará partícipe de este trabajo al profesor cooperante, quien estará perfecta y ampliamente informado por la Comisión de Prácticas. Cada supervisor se encargaba de guiar el trabajo de observación del alumno, así como de la elaboración de la memoria y de las planificaciones semanales que tenían que entregar.

El trabajo de observación valía sólo medio punto, en la nota final. Lo importante es que comenzó a experimentarse. Los inconvenientes comenzaron a surgir: algunos supervisores restaban importancia a este trabajo, con lo cual, el alumno tampoco le dedicaba la atención necesaria o aconsejaban a los alumnos que preguntaran a los supervisores miembros de la comisión 'que habían inventado esto'. Esta reacción bien podía deberse a que los supervisores no se sentían preparados para estimular la reflexión en sus alumnos supervisados, ni guiar un proceso de reflexión, o bien por comodidad, pues una supervisión reflexiva necesita sistematización y dedicación en horas de tutorías o bien porque su concepto de supervisión fuera otro.

3. MUESTRA

3.1. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA REFERIDA LA PROFESOR UNIVERSITARIO

De la población de 24 profesores universitarios, 22 fueron los que respondieron nuestro cuestionario. Se caracterizan por tener más de la mitad (54,5%) más de 40 años de edad, el resto de porcentajes se distribuyen más o menos igual entre los intervalos de 26 a 35 y de 36 a 40 años. Hay que destacar que en las respuestas que hemos obtenido, la franja que cubre a profesores más jóvenes, de 20 a 25 años, sólo está representada por un 4,5%. Principalmente la opinión es femenina con un 59,1%, frente a un 40,9% de valoraciones masculinas.

PROFESOR UNIVERSITARIO		%
EDAD	20-25	4,5
	26-35	18,2
	36-40	22,7
	más 40	54,5
SEXO	Hombre	40,9

PROFESOR UNIVERSITARIO		%
	Mujer	59,1
EXPERIENCIA PROFESIONAL	1-5	27,3
	6-15	22,7
	16-30	50
ESPECIALIDAD	Especial	9,1
	Primaria	4,5
	Educación Física	13,6
	Lengua extranjera	4,5
	Musical	9,1
	Audición y Lenguaje	4,5
	Todas	18,2
	Combinación	36,4
DEPARTAMENTO	Psicología Evolutiva	18,2
	Didáctica y Organización Escolar	13,6
	Expresión Musical, Plástica y Corporal	27,2
	Química Inorgánica	4,5
	Biología Animal y Ecología	4,5
	Didáctica de las matemáticas	4,5
	Didáctica de las ciencias sociales	4,5

PROFESOR UNIVERSITARIO		%
	Didáctica de la Lengua y Literatura	9,1
	Pedagogía	4,5
	Historia Moderna	4,5
	Filología Francesa	4,5

Tabla 4. Datos de la muestra relativos al supervisor.

Nos interesa mostrar de forma gráfica, todas las especialidades en las que se ejerce la labor de supervisión, haciendo especial mención al porcentaje referido a que hay docentes que supervisan alumnos de todas las especialidades, un 18,2%, o una combinación de estas, el 36,4%. Son profesores que, como imparten docencia de asignaturas troncales para todas las especialidades, tendrán alumnos de todas las ramas de Magisterio. También se presenta la opción de supervisar a alumnos de distintas especialidades, pero en las que el profesor imparte docencia.



Gráfico 1. Especialidades que supervisa el profesor universitario.

Además, se presentan datos de los departamentos que están implicados en el Prácticum y que han colaborado en la investigación. La diversidad es amplia.

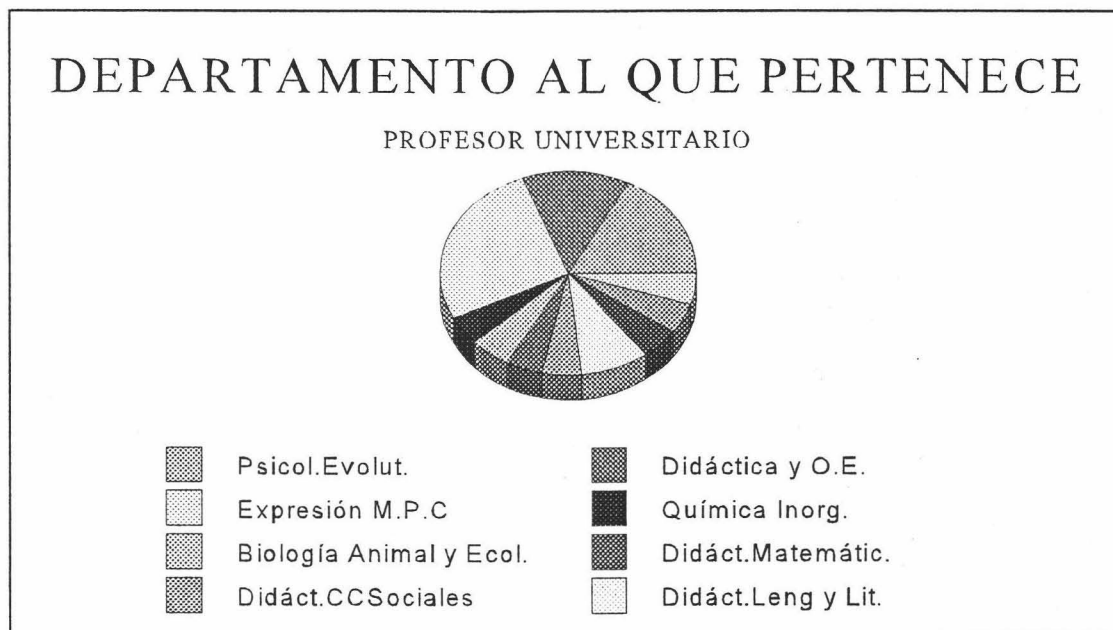


Gráfico 2. Departamento universitario al que pertenece el profesor.

El departamento más numeroso es el de Expresión Musical, Plástica y Corporal, pues aglutina tres áreas. Por último, también ofrecemos con el siguiente gráfico datos sobre la experiencia profesional de los profesores universitarios. Entre nuestros docentes, el 50% cuenta en su haber con una experiencia profesional entre 16 y 30 años, el 22,7% de 6 a 15 años y de 1 a 5 años de servicio a la Universidad, el 27,3%.

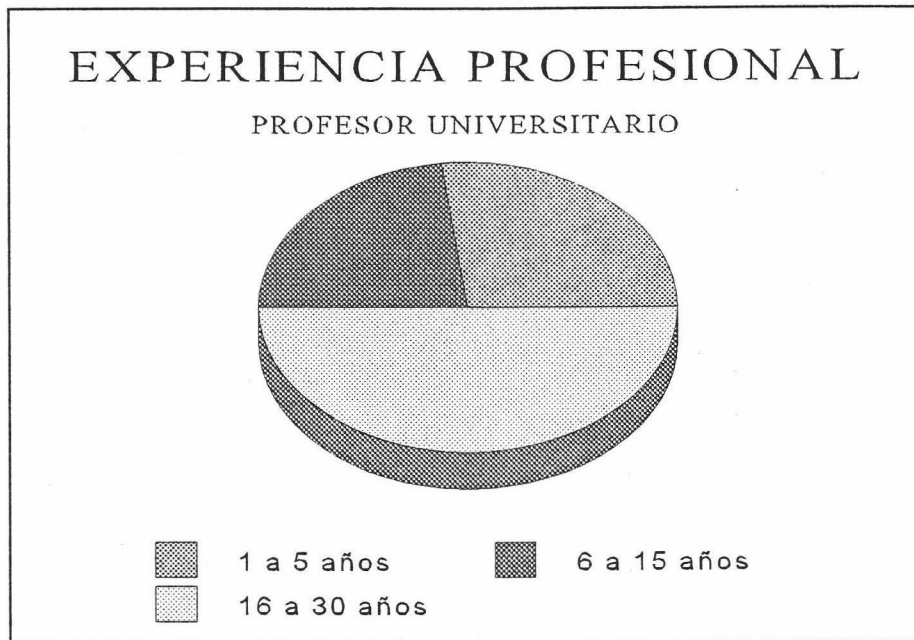


Gráfico 3. Experiencia profesional del supervisor.

3.2. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA REFERIDA AL ALUMNO DE MAGISTERIO

La muestra de alumnos está formada por 152 estudiantes de tercer curso. El 94,7% lo conforman los ubicados entre los 20 y los 25 años de edad; y al igual que ocurre entre el profesorado universitario, el alumnado es eminentemente femenino, el 67,8% frente al 32,2%. El tipo de colegio en el que desarrollan su Prácticum es en el público, un 98,7% y sólo un 1,3% en el concertado, gracias a las buenas relaciones entre los centros y la Facultad de Educación y Humanidades.

ALUMNO DE MAGISTERIO		%
EDAD	20-25	94,7
	26-35	4,6
	36-40	0,7
	más 40	0
SEXO	Hombre	32,2
	Mujer	67,8
ESPECIALIDAD	Infantil	38,8

ALUMNO DE MAGISTERIO		%
	Especial	6,6
	Primaria	6,6
	Educación Física	27,6
	Lengua extranjera	3,3
	Musical	13,8
	Audición y Lenguaje	3,3
TIPO DE COLEGIO	Público	98,7
	Privado	0
	Concertado	1,3

Tabla 5. Datos de la muestra relativos al alumno en prácticas.

Por especialidades la mayoría de estudiantes se concentran en tres, que son Educación Infantil con un 38,8%, Educación Física con un 27,6% y Educación Musical con un 13,8%. Educación Especial y Audición y Lenguaje son de reciente creación y Educación Primaria sufre un terrible receso, debido a la nula salida profesional, pues los alumnos cuando acaban, descubren que no se convocan oposiciones para su especialidad.



Gráfico 4. Especialidades que cursan los alumnos en prácticas.

3.3. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA REFERIDA A LOS PROFESORES COOPERANTES

El número de profesores cooperantes que define nuestra muestra es de 76. El 46,1% se sitúa entre los 26 y los 35 años y entre los 36 y 40 años el 26,3%, el 9% tiene de 20 a 25 años y el doble de porcentaje ya tiene más de 40 años. También en esta ocasión participan mayor número de mujeres, en un 68,4%, que de hombres con un 31,6%. El 98,7% de nuestros encuestados trabaja en centros públicos.

PROFESOR COOPERANTE		%
EDAD	20-25	9,2
	26-35	46,1
	36-40	26,3
	más 40	18,4
SEXO	Hombre	31,6

PROFESOR COOPERANTE		%
	Mujer	68,4
EXPERIENCIA PROFESIONAL	1-5	31,6
	6-15	46,1
	16-30	19,7
	más 30	2,6
ESPECIALIDAD	Infantil	13,2
	Especial	3,9
	Primaria	35,5
	Educación Física	28,9
	Lengua extranjera	6,6
	Musical	3,9
	Audición y Lenguaje	2,6
	Combinación	5,3
TIPO DE COLEGIO	Público	98,7
	Privado	0
	Concertado	1,3

Tabla 6. Datos de la muestra relativos al profesor cooperante.

Los profesores, un 46,1%, poseen entre 6 y 15 años de experiencia profesional, en menor porcentaje -31,6%- entre 1 y 5 años y menor aún, 19,7%, entre 16 y 30 años. Podemos decir, que los profesores que han valorado la actuación del profesor supervisor en su mayoría cuentan con bastantes años de experiencia profesional.



Gráfico 5. Experiencia profesional del profesor cooperante.

Las especialidades más representadas han sido las de Primaria con un 35,5% de profesores, Educación Física con un 28,9% y Educación Infantil con un 13,2%. El apartado titulado como combinación responde a profesores que no tienen completa la docencia en su especialidad y la cubren con otra área.



Gráfico 6. Especialidades en las que desempeñan su labor docente los profesores cooperantes.

4. PROCEDIMIENTO

El procedimiento fue el envío casi personalizado de un cuestionario. En todos los casos, se entregaba un sobre con el cuestionario y una carta en la que se intentaron recoger todos los puntos que propone Tuckman (1972:207) para este tipo de documentos:

12. El objetivo del estudio: en el escrito indicamos el objetivo y la intención del estudio, aunque aquí podemos encontrar alguna contrapartida ya que puede sesgar las respuestas.
2. La protección de su privacidad: hicimos hincapié en la confidencialidad y en que su identidad y sus respuestas serían protegidas.
3. Garantías del estudio: se apuntó en la carta qué instituciones estaban detrás del estudio, pues, esto ofrecía más seguridad.
4. Legitimidad del investigador: en este punto reseñamos nombre y posición de la persona que envía el cuestionario.
5. Oportunidades para el informe: aquí se pretendería aclarar si se podría obtener resultados del estudio o explicaciones adicionales. Pero este punto no se mencionó en el escrito.
6. Ruegos para la cooperación: se explicó si había razones especiales que hicieran imprescindible su colaboración debido a su profesión y se apeló a la necesidad de su ayuda.
7. Instrucciones especiales: se indicaría cómo rellenar el cuestionario, se fijaría plazo para la fecha de devolución y se les prevendría contra los olvidos. Este punto se hizo oralmente y se les advirtió del tiempo del que disponían pero no se avisó nada sobre los olvidos.

A los alumnos de 3º de Magisterio se les pasó el cuestionario en una clase con permiso previo de uno de los profesores que impartían una asignatura troncal y común para todas las especialidades en la misma Escuela Universitaria.

A los profesores de la universidad se les dejó en sus casilleros un sobre con un cuestionario, para que después lo remitieran a nuestro casillero. Con anterioridad, en las horas de su tutoría se les explicó en qué consistía y para qué utilizaríamos el cuestionario.

Para los profesores de los colegios el procedimiento que seguimos fue:

1º Solicitamos permiso a la Dirección Provincial para que autorizase el trabajo con los profesores de los centros.

2º Nos pusimos en contacto con el coordinador de Prácticas. Le dirigimos un escrito en el que le rogamos que colaborara en este trabajo y le entregamos personalmente el listado de profesores que eran colaboradores con el Prácticum. Él sería el encargado de repartir un sobre con la carta y el cuestionario a todos los profesores implicados en su centro, siendo él mismo el destinatario final y el encargado de recopilar todos los sobres. Pasada una semana, nos personaríamos en el centro y retiraríamos todo lo que hubiese.

A continuación presentamos el modelo de carta dirigido al coordinador y el dirigido a los profesores colaboradores.



UNIVERSIDAD DE GRANADA (CAMPUS DE MELILLA)
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
Tlfo.: 95/ 2673881. Ext. 232. Fax: 95/ 2672087
Ctra. Alfonso XIII s/n. 29805 (Melilla)

Estimada/o compañera/o:

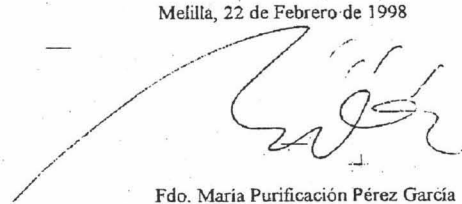
Con motivo de la realización de mi tesis doctoral, te ~~ruego que colabores~~ ruego que colabores conmigo rellenando el cuestionario que te dirijo. Como verás, se trata de que basándote en tu experiencia como profesor colaborador en el Prácticum, valores cuáles son las acciones que tú has visto que el profesor tutor de Magisterio ha estimulado en los alumnos que tutoriza durante el periodo de Prácticas.

La petición para acceder a este Centro ha seguido los pasos del convenio acordado entre la Dirección Provincial del MEC y la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, recibiendo la aprobación de la Comisión de Investigación de la Escuela Universitaria del Profesorado y de la Dirección Provincial. Tanto uno como otro son conocedores de cuáles son mis demandas y en qué grado se ve afectado tu colegio, puesto que ha sido enviado un resumen de mi proyecto a la Dirección Provincial, según lo acordado en el convenio.

La persona designada como Coordinador/a de Prácticas ha sido la encargada de haceros llegar este documento. Os ruego que una vez que lo hayáis rellenado se lo entreguéis también a ésta para facilitarme su recogida al centralizarse en una persona.

De nuevo gracias por tu colaboración.

Melilla, 22 de Febrero de 1998



Fdo. María Purificación Pérez García



UNIVERSIDAD DE GRANADA (CAMPUS DE MELILLA)
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
Tlfo.: 95/ 2673881. Ext. 232. Fax: 95/ 2672087
Ctra. Alfonso XIII s/n. 29805 (Melilla)

Estimada/o compañera/o:

Con motivo de la realización de mi tesis doctoral, te *ruego* que, aprovechando tu situación de Coordinador/a de Prácticas, me ayudes a distribuir estos cuestionarios a todos los profesores que han tenido alumnos en Prácticas, y a la vez, te hagas depositario de los cuestionarios rellenados, para así centralizar la recogida de estos.

La petición para acceder a este Centro ha seguido los pasos del convenio acordado entre la Dirección Provincial del MEC y la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado.

Para agilizar el proceso, te recuerdo los nombres de los profesores que han tenido alumnos en Prácticas, son: Juan Carlos Bónill, Isabel Cano, Carmelo Fernández, Victoria Gómez, Sonia González, Manuel González, Emilio Martínez, Antonia Molina, Pilar Morales, Teresa Morales, Félix Nieto, Magdalena Rodríguez, Berta Rubiano, Isabel Ruiz, M^a Jesús Santos, Guillermo Sanz, Isabel Segovia, Francisco José Vizcaino y Concepción Zafra.

De nuevo gracias por tu colaboración.

Melilla, 22 de febrero de 1998

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'M. Purificación Pérez García', is written over the typed name.

Fdo. María Purificación Pérez García

5. INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este extenso epígrafe tiene por objeto el diseño de un cuestionario que sea capaz de medir las acciones de reflexión que el supervisor despliega con los alumnos que realizan el Prácticum. Debido a que el instrumento ha sido diseñado por nosotros, en este punto se abordarán dos subepígrafes. El primero concierne a la elaboración como tal del instrumento, donde explicamos el porqué de un cuestionario, cómo lo hemos preparado, el modo de respuesta, el tipo de pregunta y la presentación del cuestionario.

En el segundo, hacemos el estudio de fiabilidad y de validez. Por ende, explicamos la muestra, los procedimientos para calcular tanto la fiabilidad como la validez, los análisis estadísticos empleados para ello, los resultados obtenidos, la discusión de estos hallazgos y por último, las conclusiones. Gráficamente quedaría de la siguiente forma:

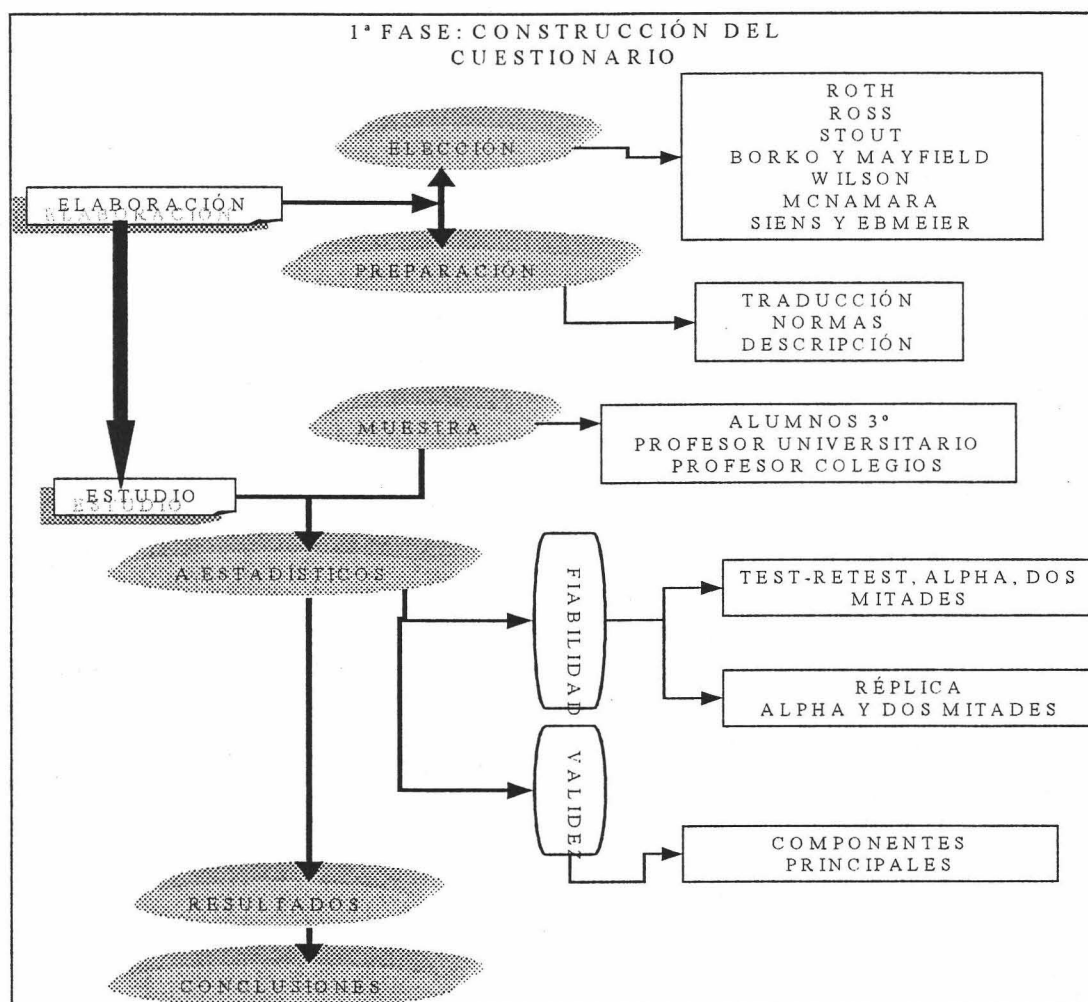


Figura 5. Construcción del cuestionario de Actuación Reflexiva.

5.1. ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO

5.1.1. ELECCIÓN DEL INSTRUMENTO

Para nuestra investigación hemos elegido el cuestionario, método de encuesta, tipo 'survey' (Colás, 1992), que no es otra cosa que un conjunto de preguntas, preparadas cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que se consideran relevantes en la investigación, para su contestación por la población o la muestra que participe en el estudio (Sierra, 1985). Este instrumento se caracteriza por que las preguntas o las diferentes contestaciones a las preguntas tienen atribuido un valor numérico, lo que permite cifrar cuantitativamente y en cierto modo medir el nivel que

alcanza en cada caso la actitud o aspecto investigado.

La finalidad del cuestionario es la obtención de manera sistemática y ordenada, de información proveniente de la población investigada sobre las variables que son objeto de la investigación. En nuestro caso queríamos conocer el nivel de estimulación hacia la reflexividad que ejercía el profesor que desempeña su docencia en la universidad. La población de la que obtendremos información se integra por el propio profesor universitario, el alumno y el profesor colaborador de los colegios.

A continuación, acudimos a la literatura; esta nos ofreció cuestionarios sobre la reflexividad relacionada con el Prácticum y con el supervisor universitario. Nuestra búsqueda fue fructífera pues los estudios de Roth (1989), Ross (1989) y Stout (1989) se ocupan de decirnos cómo estimular la reflexión en los profesores principiantes. Y las aportaciones de Wilson (1990), Borko y Mayfield (1995), McNamara (1995) y Siens y Ebmeier (1996) fueron definitivas a la hora de centrarnos en el supervisor universitario.

Con respecto a los primeros, en sus trabajos nos hablan de cómo llegar a una práctica reflexiva, cuáles son los procesos, cuáles son los niveles de progresión en la reflexión y cuáles son las habilidades. En relación a los segundos, nos clarifican las competencias profesionales, las relaciones con los alumnos y profesores de los colegios y la influencia de los supervisores.

Hemos tomado prestado de cada uno de estos autores el banco de ítems que conformarían nuestro instrumento definitivo. Por tanto, se requirió una labor de traducción, de redacción y de formulación de ideas a las que hemos dado formato de cuestionario, con todo lo que ello implica de formulación de sentencias, de elección de una escala de respuesta, de clarificación del objetivo del cuestionario, de determinación del número de ítems y de consideración de las pruebas de fiabilidad y validez.

5.1.2. PREPARACIÓN DEL CUESTIONARIO

Las etapas que se suceden en la preparación de un cuestionario según Sierra (1985:273) son: 1) Formulación de hipótesis; 2) Determinación de las variables con sus indicadores; 3) Especificación del tipo de pregunta y su forma; 4) Redacción de la pregunta; 5) Ordenación; y 6) Determinación de los aspectos formales y accesorios. Esos elementos accesorios (Sierra, 1985) son, por un lado, la carta dirigida al

encuestado a través de la que se solicita y se agradece a la par su cooperación. Todo ello escrito de forma clara y sugestiva y en un lenguaje sencillo y apropiado al destinatario; y por otro, las instrucciones para cumplimentación del cuestionario.

En cuanto al número de cuestiones con el que tiene que construirse un cuestionario, no hay indicación en la literatura de modo categórico del máximo de ítems que debemos poner, pero en ciertos constructos, sí del mínimo. Así García (1997:384) dice que un cuestionario sobre evaluación de la labor docente:

'[...] no se evalúan todos los indicadores vinculados a la labor docente, pero sí aquellos que se hallan presentes en la docencia de clase o vinculados al trato con el alumno. A mi modo de ver, no hay mejor fuente que el alumno para evaluar este constructo [...]. Ciertamente estamos hablando siempre de la utilización de estas medidas en evaluación formativa. De ahí que aconsejemos no bajar de este número de ítems (25-30) al objeto de que el profesor tenga información suficiente para focalizar en puntos concretos sus procesos de perfeccionamiento'.

Nosotros hemos optado por un cuestionario de 30 ítems, pues como hemos comprobado en la literatura son más que suficientes para medir un constructo. El modo de elaboración de la encuesta fue la miscelánea de preguntas obtenidas de otros cuestionarios o extraídas de la propia teoría.

Queríamos diseñar un instrumento que nos dijera si los profesores supervisores inspiraban procesos de reflexión en los alumnos que supervisaban; luego en nuestro cuestionario se definen funciones que nosotros creemos que debe ejercer un supervisor y que además estas animan a la reflexión. Por supuesto, nuestra atención no se entretiene en otros aspectos relacionados con la supervisión y, además, de entrada asumimos que probablemente no todas las cuestiones estarán recogidas. Y compartimos así tanto la idea del autor anterior, quien también reconoce que no se pueden evaluar todos los indicadores vinculados a un constructo concreto, como la de Fox (1987) el cual apunta que ningún cuestionario contiene todas las preguntas posibles, sino sólo una muestra. Lo que sí intentamos fue buscar los campos posibles, según la experiencia y la literatura. Punto este que hemos seguido a nuestro modo de ver.

5.1.3. ELEGIR EL MODO DE RESPUESTA

Tuckman (1972:188) argumenta que 'no hay reglas específicas sobre la

selección del modo de respuesta'. La escala de respuesta que decidimos emparejar con las preguntas del cuestionario, fue una escala ordinal. Para Tuckman (1972:142) esta se define como una clasificación ordenada de cosas, con un categorización en términos de 'más que' o 'menos que'. Esta escala frente a la nominal es más informativa desde el momento que da datos más precisos. Utilizamos el formato de la escala Likert, con los valores de 1 (nada), 2 (poco), 3 (bastante) y 4 (mucho), sin puntos intermedios, para provocar una respuesta nítida concreta y evitar la tendencia a elegir una postura central o intermedia que sin duda es más cómoda.

5.1.4. ELEGIR LA FORMA DE LA PREGUNTA. CÓMO PUEDEN PLANTEARSE LAS PREGUNTAS

Tuckman (1972:187) dice que la elección de la redacción de la pregunta está basado en 'si tú estás procurando medir hechos, actitudes o preferencias'. En la misma línea Sierra (1985:267) dice que hay preguntas básicas en un cuestionario, como son las de hecho, que son las que versan sobre hechos o acontecimientos concretos y objetivos (habita Vd en casa propia); de acción, son las que se refieren a actividades de los encuestados (votó en el referéndum); de información, que buscan comprobar los conocimientos del encuestado (puede decir cómo se llama el Papa). Nuestro cuestionario propone -siguiendo las características de Sierra (1985:269)-preguntas batería, definidas como 'un conjunto de preguntas sobre la misma cuestión, que se complementan y completan unas a otras, enfocando diversos aspectos de ella'. En nuestro caso, todo él versa sobre acciones que estimulan la reflexión. Como vemos, existen varios tipos de preguntas, pero lo que nos preocupa es la diferencia entre cuestiones de constatación de hechos frente a opiniones, por la posibilidad de que aparezca el efecto de la deseabilidad social.

En la preparación de las entrevistas y cuestionarios, los investigadores deberíamos ser cautos y aceptar los criterios de Tuckman (1972) o al menos preguntarnos por ellos: a) ¿en qué medida una pregunta influye en la respuesta; b) ¿en qué medida una pregunta induce la respuesta, ya que esta anticipa lo que el investigador quiere oír o encontrar?; o c) ¿en qué medida inquiere una información que no es cierta ni quizá probable?.

En cuanto a las reglas para la formulación de preguntas (Sierra, 1985), una pregunta bien formulada es aquella que a) no ejerce influencia en el sentido de la respuesta; y b) no incita a una contestación inexacta, que no corresponde a la información buscada. Entre las normas para la formulación de las preguntas del

cuestionario son las más conocidas las de Bowley (en Sierra, 1985:270):

- a. Las preguntas han de ser relativamente pocas;
- b. Han de estar confeccionadas de tal forma que requieran siempre una respuesta numérica o simplemente una afirmación o negación, o bien la elección de una categoría propuesta;
- c. Sencillas y de comprensión fácil para las personas a las que van destinadas;
- d. Redactadas de suerte que no levanten prejuicios;
- e. Se hilvanarán de manera que contesten directa o inequívocamente al punto de información deseado.

Otros criterios más concretos que aporta Sierra (1985:270) y completan a los anteriores son:

- a. Redactar las preguntas en forma personal y directa, no impersonal;
- b. No presentar las preguntas en forma negativa, pues dan lugar a duda sobre el sentido de la respuesta, ni tampoco en forma afirmativa, pues sugieren el contestar afirmativamente
- c. Es conveniente formularlas en forma neutral.
- d. No utilizar sin precisión palabras abstractas, ni de tipo valorativo pues se pueden tomar en diferentes sentidos.
- e. Es muy importante que las preguntas sean lo más cortas posibles para evitar ambigüedad.
- f. En relación a las palabras utilizadas cabría preguntarse si: significan exactamente lo que se quiere decir, si no tienen otro sentido, si no se prestan a confusión con otra palabra y si no puede encontrarse otra palabra o giro más sencillo.

En nuestro caso, nos hemos sometido a estas instrucciones lo más fielmente posible. Aunque las sentencias van en infinitivo, las oraciones son cortas y con un vocabulario fácil para los alumnos y profesores. Pretendíamos que estos nos informaran acerca de la estimulación o no de la reflexividad en el alumno, con un tipo de preguntas donde no cupiese la duda ni la ambigüedad terminológica.

5.1.5. DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO

El cuestionario está conformado por tres partes diferenciadas. La primera es la referida al título, al objetivo, a quién va dirigido, a qué es lo que nos interesa que se conteste y a las instrucciones para ello. A continuación la mostramos, tal cual se presentó a los profesores universitarios, a los profesores cooperantes y a los alumnos.

Es el mismo cuestionario aunque cambia el encabezado:

Para el profesor universitario se le preparó de esta manera:

CUESTIONARIO ACERCA DE LA ACTUACIÓN REFLEXIVA DEL SUPERVISOR

Lee detenidamente cada una de estas declaraciones y responde basándote en tu propia experiencia personal. Indica en qué medida tú, como profesor supervisor en el Prácticum, has estimulado al alumno durante su periodo de prácticas para que realice las acciones que a continuación te presentamos. Cada declaración tiene cuatro posibles respuestas:

- 1 El profesor supervisor de Magisterio no estimula **NADA** al alumno para realizar esta acción
- 2 El profesor supervisor de Magisterio estimula **POCO** al alumno para realizar esta acción
- 3 El profesor supervisor de Magisterio estimula **BASTANTE** al alumno para realizar esta acción
- 4 El profesor supervisor de Magisterio estimula **MUCHO** al alumno para realizar esta acción

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

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Para los profesores de los colegios de esta otra:

Lee detenidamente cada una de estas declaraciones y responde basándote en tu propia experiencia personal. Indica en qué medida el profesor supervisor de Magisterio estimula al alumno durante su periodo de Prácticum para que realice las acciones que a continuación te presentamos. Cada declaración tiene cuatro posibles respuestas:

- 1 El profesor supervisor de Magisterio no estimula **NADA** al alumno para realizar esta acción
- 2 El profesor supervisor de Magisterio estimula **POCO** al alumno para realizar esta acción
- 3 El profesor supervisor de Magisterio estimula **BASTANTE** al alumno para realizar esta acción
- 4 El profesor supervisor de Magisterio estimula **MUCHO** al alumno para realizar esta acción

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

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Para los alumnos fue de esta otra:

Lee detenidamente cada una de estas declaraciones y responde **basándote en tu propia experiencia personal**. Indica en qué medida el profesor supervisor de Magisterio te ha estimulado durante tu periodo de Prácticum para que realices las acciones que a continuación te presentamos. Cada declaración tiene cuatro posibles respuestas:

- 1 El profesor supervisor de Magisterio no estimula **NADA** al alumno para realizar esta acción
- 2 El profesor supervisor de Magisterio estimula **POCO** al alumno para realizar esta acción
- 3 El profesor supervisor de Magisterio estimula **BASTANTE** al alumno para realizar esta acción
- 4 El profesor supervisor de Magisterio estimula **MUCHO** al alumno para realizar esta acción

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

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

La segunda parte recoge los datos de identificación de las personas que rellenan el cuestionario; tales como el sexo, la edad, la experiencia docente, departamento en el que trabaja... Los datos que debía facilitar fueron estos que figuran:

A. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. EDAD: 20-25 26-35 36-40 más de 40
2. SEXO: hombre mujer
3. EXPERIENCIA DOCENTE: 1-5 años 6-15 años 16-30 años más de 30 años
4. SECTOR AL QUE PERTENECES:
- alumno profesor colegio profesor universidad coordinador de prácticas
- otro.....
5. ESPECIALIDAD EN LA QUE TRABAJAS:
- E. Infantil
 - E. Especial
 - E. Primaria
 - E. Física
 - Lengua Extranjera
 - E. Musical
 - Audición y Lenguaje
6. COLEGIO EN EL QUE TRABAJAS: público privado concertado
7. DEPARTAMENTO UNIVERSITARIO AL QUE PERTENECES:.....
8. PROVINCIA EN LA QUE TRABAJAS:.....

La tercera parte recopila los ítems referidos al tema sobre el que queremos investigar realmente:

	1	2	3	4	
1	El profesor supervisor de Magisterio no estimula NADA al alumno para realizar esta acción				
2	El profesor supervisor de Magisterio estimula POCO al alumno para realizar esta acción				
3	El profesor supervisor de Magisterio estimula BASTANTE al alumno para realizar esta acción				
4	El profesor supervisor de Magisterio estimula MUCHO al alumno para realizar esta acción				
1	Enseñar al alumno en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en sus clases	1	2	3	4
2	Hacer considerar al alumno en prácticas los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus lecciones	1	2	3	4
3	Estimular al alumno en prácticas para que programe teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	1	2	3	4
4	Enseñar a evaluar al alumno en prácticas su propia enseñanza	1	2	3	4
5	Estimular al alumno en prácticas para que haga planes que le ayuden a mejorar su propia enseñanza	1	2	3	4
6	Entrenar al alumno en prácticas sobre cómo generar nuevas ideas para la mejora de su clase	1	2	3	4
7	Alentar al alumno en prácticas a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su secuencia	1	2	3	4
8	Estimular al alumno en prácticas a criticar los métodos y procedimientos de enseñanza puestos en práctica	1	2	3	4
9	Estimular al alumno en prácticas a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	1	2	3	4
10	Estimular al alumno en prácticas a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en clase	1	2	3	4
11	Animar al alumno en prácticas a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el/los profesor/es asignado/s en el colegio	1	2	3	4
12	Estimular al alumno en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su propia clase	1	2	3	4

		1	2	3	4
1	El profesor supervisor de Magisterio no estimula NADA al alumno para realizar esta acción				
2	El profesor supervisor de Magisterio estimula POCO al alumno para realizar esta acción				
3	El profesor supervisor de Magisterio estimula BASTANTE al alumno para realizar esta acción				
4	El profesor supervisor de Magisterio estimula MUCHO al alumno para realizar esta acción				
13	Estimular al alumno en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	1	2	3	4
14	Estimular al alumno en prácticas a resolver sus propias dificultades de clase	1	2	3	4
15	Enseñar al alumno en prácticas estrategias para resolver los problemas que se producen en clase	1	2	3	4
16	Favorecer en el alumno en prácticas el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas	1	2	3	4
17	Estimular al alumno en prácticas a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio, el de otros compañeros, etc.	1	2	3	4
18	Hacer que el alumno en prácticas se pregunte por el efecto que produce su enseñanza	1	2	3	4
19	Procurar que constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su enseñanza hará que modifique su actuación en clase	1	2	3	4
20	Hacer que el alumno en prácticas tenga en consideración la información proporcionada por el profesor del colegio para modificar su enseñanza en clase	1	2	3	4
21	Estimular al alumno en prácticas a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su instrucción	1	2	3	4
22	Favorecer en el alumno en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	1	2	3	4
23	Promover en el alumno en prácticas la búsqueda de alternativas en su entrenamiento	1	2	3	4

1	El profesor supervisor de Magisterio no estimula NADA al alumno para realizar esta acción				
2	El profesor supervisor de Magisterio estimula POCO al alumno para realizar esta acción				
3	El profesor supervisor de Magisterio estimula BASTANTE al alumno para realizar esta acción				
4	El profesor supervisor de Magisterio estimula MUCHO al alumno para realizar esta acción				
24	Estimular al alumno en prácticas a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	1	2	3	4
25	Hacer que el alumno en prácticas sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio	1	2	3	4
26	Ayudar al alumno en prácticas a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	1	2	3	4
27	Hacer que el alumno en prácticas valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era	1	2	3	4
28	Estimular al alumno en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas	1	2	3	4
29	Permitir al alumno en prácticas elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones	1	2	3	4
30	Estimular al alumno en prácticas a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué	1	2	3	4

5.2. ESTUDIO DE FIABILIDAD Y DE VALIDEZ

5.2.1. MUESTRA

5.2.1.1. Previsión del Tipo de Muestreo

Una de las tareas principales, siguiendo a Calvo (1990), desde el punto de vista metodológico es elegir convenientemente muestras que representen a la población objeto de estudio.

El tamaño de la muestra viene determinado en palabras de Echevarrieta (1982) por rasgos tales como: a) el fin que perseguimos; b) las características de la población investigada; c) el grado de error que estamos dispuestos a tolerar en los estimadores

muestrales; y d) el personal y capital disponibles. Existen varios procedimientos para conseguir muestras representativas. Los más difundidos según Buendía (1992) son el muestreo aleatorio, el estratificado y el incidental.

El muestreo aleatorio simple (Sánchez, 1995; Calvo, 1990) es la selección de n de N elementos de tal manera que cada uno de ellos por separado, además de cualquier combinación que podamos establecer, tenga la misma probabilidad de ser elegido. Los requisitos exigidos para elegir muestras aleatorias son que todos los sujetos pertenecientes a la población tengan la misma probabilidad de ser designados para formar la muestra y que la selección de un sujeto no influya de ninguna manera sobre la selección de otro. Consiste en tomar de una población dada, un número cualquiera de individuos completamente al azar.

El muestreo estratificado (Bisquerra, 1987; Calvo, 1990) consistirá en elegir al azar tantas muestras como estratos diferentes existan en la población. Es decir, la población queda dividida en partes, conforme a un criterio. El número de elementos del estrato podrá ser diferente desde el momento en que es diferente el número total de sujetos que forman cada uno de ellos.

El muestreo incidental (Buendía, 1992) es aquel que realiza el investigador aprovechando los elementos de la población que le son fácilmente accesibles. El muestreo obedece más a la facilidad de realización que a una cuidadosa planificación para conseguir la representatividad.

Bisquerra (1987) establece diferencias entre muestreos probabilísticos y no probabilísticos. Dentro de los primeros y coincidiendo con la clasificación de las autoras anteriores, este autor añade el muestreo por conglomerados que se utilizaría cuando los individuos de la población constituyen agrupaciones naturales, o como apunta Calvo (1990), este método consiste en sustituir las unidades físicas elementales a las que se refiere el estudio por unidades de muestreo que comprendan un grupo de aquéllas.

Los segundos definidos por García, Ibáñez y Alvira (1989) son aquellos en los que el investigador, según su criterio, selecciona la muestra de forma que sea lo más representativa a los efectos de la investigación que se pretende realizar. Están compuestos por el muestreo por cuotas donde cada cuota consiste en un número de individuos que reúnen unas determinadas condiciones; el muestreo intencional en el que la selección la hacen expertos según criterios establecidos; y el causal utiliza

como muestra a individuos con los que se tiene facilidad de acceso.

El tamaño de la muestra (Fox, 1987) se determina seleccionando arbitrariamente un número o una proporción, tal como el 10 o el 20% de la población. En palabras de este mismo autor (p.400) hay que resaltar la importancia que tiene la representatividad y no el tamaño de la muestra, como aspecto fundamental del muestreo. [...] Por lo tanto, el tamaño muestral correcto es el tamaño necesario para conseguir la precisión que el investigador desee. Incluso sería conveniente tener en cuenta los análisis estadísticos que se piensan emplear, también los procesos de recogida de datos que se utilizarán y los posibles efectos que puedan tener sobre aquellos en cuanto a la reducción de la muestra aceptante (p.397).

5.2.1.2. Muestra de la Investigación

El muestreo que para nuestra investigación hemos utilizado es el incidental, anteriormente descrito, por la facilidad que presenta para trabajar con ella. Del total de 250 personas que han participado en esta primera parte de la investigación, en un primer momento, contamos sólo con los alumnos de 3º de Magisterio de todas las especialidades, puesto que lo que pretendíamos era un acercamiento al cuestionario para iniciar el proceso de fiabilidad y validación de este. De una población de 152 alumnos, requerimos sólo 25 para aplicar la prueba Test-retest, Alfa de Cronbach y Dos mitades.

Participantes	N	n
Alumnos	152	25
Total	152	25

Tabla 7. Participantes de la muestra en un primer momento para el cálculo de la fiabilidad.

En un segundo momento, para comprobar si estos resultados se mantenían con una muestra diferente y mayor, replicamos los análisis en una muestra más amplia, 250 sujetos. Además, queríamos verificar si había variabilidad en función de los sectores de respuesta, así que volvimos a aplicar el alfa de Cronbach y las Dos mitades tanto al conjunto total de 250 sujetos, como a cada uno de los sectores.

Escogimos nuevamente a los alumnos en prácticas y además ampliamos la muestra a dos sectores más, que fueron los profesores supervisores y los profesores

colaboradores. Con los datos que obtuvimos, completamos el estudio de fiabilidad con el Alfa de Cronbach y las Dos mitades, tanto considerados conjuntamente como para cada uno de los sectores. La validación del cuestionario se realizó con análisis de Componentes Principales.

Participantes	N	n
Alumnos	152	152
Supervisores	24	22
Colaboradores	103	76
Total	279	250

Tabla 8. Participantes de la muestra en el segundo momento para el cálculo de la fiabilidad.

5.2.2. PROCEDIMIENTO

5.2.2.1. Procedimientos para Calcular la Fiabilidad

La fiabilidad es la constancia o estabilidad de los resultados que proporciona un instrumento de medida (Bisquerra, 1987). Por tanto, la fiabilidad significa consistencia (Tuckman, 1972) es decir, que un instrumento es fiable si en sucesivas mediciones y en condiciones homogéneas arroja medidas iguales (Calvo, 1990). Para Tuckman (1972) los factores que contribuyen en la reducción de la fiabilidad en un test son: a) la familiarización con la forma de la prueba; b) la fatiga; c) tensión emocional; d) condiciones físicas de la habitación en las que la prueba es administrada; e) fluctuaciones de la memoria humana; y f) conocimiento específico que ha sido ganado fuera de la experiencia siendo evaluada por la prueba. Cuestiones que no pensamos hayan influido en nuestro caso.

Si revisamos la literatura (Bisquerra, 1987; Fox, 1987; Calvo, 1990), los métodos para estimar la fiabilidad son:

- a. Métodos de consistencia interna: los más utilizados son el coeficiente de Kuder-Richardson para ítem dicotómicos; y el coeficiente alfa de Cronbach que se aplica a escalas de ítems con dos o más valores. Este coeficiente aumenta en relación al número de ítems y al coeficiente de correlación entre ellos.

- b. Método test-retest: consiste en pasar la misma prueba dos veces , es decir, a la misma muestra en dos momentos distintos y buscar la correlación entre ambas mediciones. Estadísticamente se aplica la correlación de Pearson y el coeficiente que calculamos es el de estabilidad.
- c. Método de formas paralelas: es parecido al anterior, pero con la diferencia de que se administran dos formas similares 'paralelas', que no son exactamente iguales pero miden lo mismo. A una misma muestra, en dos momentos distintos se aplica una prueba, de forma que en la segunda aplicación tiene que haber variaciones. Se obtiene un coeficiente de equivalencia.
- d. Método de dos mitades: consiste en dividir el test en dos partes y estudiar la correlación entre ambas. Las dos partes resultan de la división en pares e impares o bien el primer 50% a una parte y el resto a la otra, o bien se toman las preguntas 1 y 2 a un lado, la 3 y 4 al otro y así con las demás preguntas. Se determina un coeficiente de consistencia interna.

5.2.2.2. Procedimientos para Calcular la Validez

Fox (1987:419) define validez como el grado en que el método cumple lo que se pretende que cumpla o calibre lo que se pretende que mida. Entre la fiabilidad y la validez existe una relación unidireccional. El que un método sea fiable es esencial antes de tener en cuenta su validez y la fiabilidad real fija el techo de la validez máxima que el instrumento puede alcanzar. Aunque la fiabilidad fija el límite de la validez no la garantiza en absoluto. En la misma línea son las palabras de Tuckman (1972) quien delimita la validez con una pregunta: ¿la prueba mide realmente las características para las que están siendo usadas para medir?.

Los procedimientos para determinar la validez, según Bisquerra (1987) son:

- a. Validez de contenido: se da cuando los ítems representan el contenido que se pretende medir.
- b. Validez concurrente: compara las puntuaciones de la prueba con otros indicadores paralelos o criterios externos. La validez se halla mediante la correlación del test con el criterio (Calvo, 1990). Si aumentáramos la longitud del test y la longitud del criterio, la fiabilidad de ambos aumentaría y habría menos errores causales de medida.
- c. Validez predictiva: ofrece un índice del grado en que una prueba sirve para el pronóstico de comportamientos futuros.
- d. Validez de constructo: determina en qué grado la prueba es congruente con una teoría o constructo hipotético.

- e. Validez aparente: se refiere a la apariencia que presenta el test para medir lo que se pretende.

5.2.3. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

5.2.3.1. Análisis Estadísticos para la Fiabilidad

La correlación es el estadístico básico que se utiliza para estimar la fiabilidad (Fox, 1987). Con variables ordinales se utiliza [...] el coeficiente de correlación entre rangos de Spearman, el cual se asemeja al coeficiente de correlación de Pearson, sólo que sustituye los valores de las variables por su orden (Sánchez, 1995:275). Se utiliza el coeficiente de Spearman-Brown, al que se le llama profético porque anuncia el coeficiente de fiabilidad. Por ejemplo, supongamos un test de 20 cuestiones del que ya se conoce su fiabilidad. Aplicando la fórmula anterior se puede prever cuál sería la fiabilidad de este test si se añadieran 60 cuestiones similares (Calvo, 1990:450).

El programa estadístico que hemos empleado es el SPSS 10.0 para Windows. Las instrucciones que hemos seguido han sido:

1. Del Menú elegimos Analizar.
2. Una vez desplegado se opta por Escalas.
3. Seleccionamos Análisis de Fiabilidad.
4. Encontraremos en una pantalla dos botones en los que hay que entrar: 'modelo' el cual nos ofrecerá la posibilidad de escoger alfa, dos mitades o Guttman; y el otro botón 'estadísticos' de los que elegiremos lo que nos convenga según el análisis. Para nuestro cuestionario hemos aplicado el alfa de Cronbach, dos mitades y test retest..

5.2.3.2. Análisis Estadísticos para la Validez

Aplicamos para la extracción de factores, el método de los Componentes Principales. Esta técnica consiste en *"condensar la información aportada por un conjunto de K variables en un conjunto W de componentes, también llamados factores, siendo $W < K$ "* (Álvarez, 1994:232). En muchas ocasiones, pocos factores recogen un porcentaje de variabilidad alto, por lo tanto, se puede explicar la mayor parte de la variabilidad a partir de ellos. El objetivo del análisis de componentes principales es, a partir de unos pocos factores, explicar la variabilidad total observada en la matriz de información. Las características de los factores vienen condicionadas por la matriz de correlaciones, si hay muchas correlaciones altas entre las variables es indicativo de información redundante y pocos factores explicarán gran parte de la variabilidad total.

Por el contrario, correlaciones pequeñas entre las variables son indicativas de poca información redundante y por tanto, necesitaremos muchos factores para explicar una parte sustancial de la variabilidad.

Con este, no se especifican a priori los factores que queremos obtener; de modo que una vez extraídos, elegimos los que mayor cantidad de varianza expliquen y teniendo un valor propio mayor que 1. Para llegar a la interpretación de lo que representa cada factor es necesario considerar, dentro de los coeficientes de cada factor en las diferentes variables, aquéllos que presenten los valores mayores, ya que éstos indicarán una mayor relación entre ese factor y esas variables. Tales variables son las que nos van a permitir interpretarlo. No sólo son relevantes los valores altos positivos sino también los negativos: estos expresan una oposición entre variable y factor.

No obstante, la interpretación de los factores se hace difícil, así que la solución es rotar la matriz factorial para redistribuir la varianza en los factores. La intención última de la rotación de ejes no es otra que la de facilitar la interpretación de los factores. Sostiene Calvo (1990) que aquella está encaminada a ofrecernos una mayor capacidad explicativa a los factores, o lo que es lo mismo, que cumplan con la ley de la parsimonia, es decir, de la máxima sencillez posible.

Se suele aplicar la rotación ortogonal varimax cuyo fin es minimizar el número de ítems que hay con pesos elevados en cada factor, de forma que cada ítem estaba cargado en un solo factor, con lo cual no hay dos factores con la misma distribución. El método varimax de Kaiser (Calvo, 1990) centra su atención en los factores. Parte de la premisa de que si se quiere tener una idea de la variabilidad de los coeficientes de un factor en las diferentes variables se utilizará la varianza de esos coeficientes al cuadrado. A mayor varianza, mayores diferencias habrá entre los coeficientes; algunos tenderán a la unidad y otros a cero con lo que también se obtiene de esta forma una mayor capacidad explicativa de los factores.

Todos estos pasos los seguimos con el programa estadístico SPSS 10.0 para Windows:

1º Del menú, elegimos Analizar.

2º Una vez desplegada esta opción, marcamos Reducción de datos.

3º Seleccionamos Análisis factorial. Dentro de esta pantalla encontramos tres botones: el primero es el de 'descriptivos' con el que especificaremos los estadísticos y la matriz de correlaciones que queremos; el segundo, 'extracción', elegimos la opción

componentes principales, matriz de correlación y autovaloración mayor que 1; y el tercero, es el de 'rotación' del que marcaremos la alternativa de varimax.

5.2.4. RESULTADOS

5.2.4.1. Resultados de la Fiabilidad

Hemos calculado la fiabilidad de nuestro instrumento. En el primer momento, a una muestra de 25 sujetos, le aplicamos tres procedimientos para averiguar la fiabilidad: 1º) test-retest; 2º) alpha de Cronbach; 3º) dos mitades. Y los resultados obtenidos fueron:

1º) Test-retest (Bisquerra, 1987; Carrasco, 1989; Tuckman, 1972; Calvo, 1990)

Pretendíamos apreciar la estabilidad en el tiempo de las respuestas de los 25 sujetos a los que aplicamos esta estrategia. Se pasó el mismo cuestionario a las mismas personas y en las mismas condiciones, pero en diferentes periodos de tiempo. En nuestro caso, en los primeros días del mes de marzo se enfrentaron a la prueba la primera vez y la repitieron en septiembre de ese mismo año.

A continuación presentamos las correlaciones que existen entre los ítems del cuestionario en la primera administración con la segunda:

VARIABLES	CORRELACIÓN DE SPEARMAN	<i>p</i>
v1	0,5944	0,001
v2	0,3645	0,073
v3	0,473	0,016
v4	0,6352	0,001
v5	0,0212	0,919
v6	0,1928	0,355
v7	0,3172	0,122
v8	0,5577	0,003
v9	0,3162	0,123

VARIABLES	CORRELACIÓN DE SPEARMAN	p
v10	0,0848	0,686
v11	0,0042	0,983
v12	0,6196	0,001
v13	0,4402	0,027
v14	0,4706	0,017
v15	0,6245	0,001
v16	0,1749	0,402
v17	-0,0074	0,971
v18	0,0723	0,731
v19	0,2684	0,194
v20	0,5408	0,005
v21	0,2582	0,212
v22	0,4106	0,041
v23	0,1513	0,47
v24	0,3765	0,063
v25	0,1761	0,399
v26	0,2405	0,246
v27	0,0318	0,879
v28	0,3554	0,081
v29	0,2396	0,248
v30	0,5985	0,001

Tabla 9. Coeficiente de estabilidad del Test-Retest por ítems.

El coeficiente de estabilidad obtenido para el total del cuestionario con la prueba de Pearson es el que a continuación aparece:

Correlación de Pearson	TOTAL 2ª VEZ
------------------------	--------------

TOTAL 1ª VEZ Pearson (bilateral)	Corr. Sig.	,455* ,022
--	-------------------	---------------

*p<0.05

Tabla 10. Coeficiente de correlación de Pearson para el total de cuestionario.

El coeficiente que hemos obtenido es moderado, probablemente y como dice Bisquerra (1987), porque el tiempo que transcurre es largo. Por el contrario si el coeficiente de Pearson sale alto es porque el tiempo que transcurre es corto.

2º) Alpha De Cronbach

Para esta situación se ha obtenido un alpha total de ,9539. Por tanto, el cuestionario presenta un coeficiente muy alto, cuando ha sido respondido por una muestra de 25 personas. Además presentamos el coeficiente de fiabilidad 'α' para cada uno de los 30 ítems del cuestionario si cada uno de ellos fuese eliminado.

Ítems	'α' de Cronbach
v1	0,9541
v2	0,9523
v3	0,9519
v4	0,9532
v5	0,9512
v6	0,9524
v7	0,9512
v8	0,9526
v9	0,9527
v10	0,9526
v11	0,9542
v12	0,9524

Ítems	' α ' de Cronbach
v13	0,9528
v14	0,9522
v15	0,9513
v16	0,9516
v17	0,9537
v18	0,9507
v19	0,9515
v20	0,9567
v21	0,9519
v22	0,9513
v23	0,952
v24	0,9522
v25	0,951
v26	0,9523
v27	0,9528
v28	0,9517
v29	0,9525
v30	0,9528

Tabla 11. Coeficiente α de Cronbach para el cuestionario si el ítem fuera eliminado.

Como se puede percibir el grado de consistencia interna es muy elevado, en consecuencia, no es necesario rectificar ningún ítem, constatándose su fiabilidad.

3º) Dos Mitades

Para cerciorarnos aún más del grado de fiabilidad que presentaba el cuestionario, lo sometimos al método de las dos mitades que más arriba hemos comentado. Recordemos que consiste en dividir el instrumento en dos partes iguales de forma que se observen las correlaciones que existen entre ambas partes.

La correlación para ambas partes de Spearman-Brown, es de ,9564. Además la consistencia interna para cada una de las mitades ha sido, para la primera de ,9074 y para la segunda ,9154.

Fiabilidad	Consistencia Interna	
0,9564	1ª Mitad	0,9074
	2ª Mitad	0,9154

Tabla 12. Fiabilidad del cuestionario y Coeficiente de consistencia interna para cada mitad

A continuación indicamos los resultados de la fiabilidad para toda la muestra; y además como hemos indicado, queríamos comprobar si había variabilidad en función de los sectores de respuesta, así que volvimos a aplicar el alfa de Cronbach y las Dos mitades tanto al conjunto total de 250 sujetos, como a cada uno de los sectores.

1º Alfa De Cronbach

1º-a) Para la Totalidad de los cuestionarios, considerados conjuntamente:

El coeficiente ' α ' fue de ,9702. El alpha del cuestionario si el ítem se elimina se aprecia en la siguiente tabla:

Ítems	' α ' de Cronbach
V1	,9690
V2,	,9692
V3	,9689
V4	,9694
V5	,9690
V6	,9691
V7	,9693
V8	,9697
V9	,9690
V10	,9696
V11	,9695
V12	,9696
V13	,9695
V14	,9693
V15	,9693
V16	,9690
V17	,9697
V18	,9686
V19	,9687
V20	,9701
V21	,9693
V22	,9691
V23	,9691
V24	,9688
V25	,9689
V26	,9690
V27	,9694
V28	,9688
V29	,9686
V30	,9692

Tabla 13. Coeficiente α de Cronbach del cuestionario si el ítem indicado es eliminado.

1º-b) Por sectores

Teníamos que saber si en función del grupo iba a cambiar el coeficiente de consistencia. Los tres grupos con los que contamos fueron: b.1) el de alumnos; b.2) el

de profesores universitarios; y b.3) el de profesores de colegios.

b.1) Alfa para el sector de los alumnos:

El alfa para el sector de los alumnos fue de ,9600. En la tabla siguiente se presenta el alfa de Cronbach del cuestionario si el ítem es eliminado.

Ítems	' α ' de Cronbach
V1	,9584
V2,	,9586
V3	,9580
V4	,9588
V5	,9587
V6	,9587
V7	,9589
V8	,9591
V9	,9583
V10	,9593
V11	,9588
V12	,9597
V13	,9591
V14	,9589
V15	,9584
V16	,9587
V17	,9596
V18	,9578
V19	,9580
V20	,9600
V21	,9590
V22	,9586
V23	,9587
V24	,9584
V25	,9583
V26	,9583
V27	,9592
V28	,9583
V29	,9581
V30	,9584

Tabla 14. Coeficiente α de Cronbach del cuestionario si el ítem indicado es eliminado, para el sector alumnos.

b.2) Alfa para el sector de los profesores universitarios:

El resultado del alfa de Cronbach fue de ,9773 y, en concreto, si cada ítem es

eliminado, también presenta un alfa muy elevado:

Ítems	' α ' de Cronbach
V1	,9764
V2,	,9765
V3	,9768
V4	,9769
V5	,9762
V6	,9765
V7	,9766
V8	,9770
V9	,9763
V10	,9767
V11	,9772
V12	,9769
V13	,9765
V14	,9763
V15	,9772
V16	,9759
V17	,9768
V18	,9758
V19	,9760
V20	,9774
V21	,9766
V22	,9767
V23	,9762
V24	,9762
V25	,9762
V26	,9765
V27	,9767
V28	,9763
V29	,9761
V30	,9770

Tabla 15. Coeficiente α de Cronbach del cuestionario si el ítem indicado es eliminado, para el sector profesores colaboradores.

b.3) Alfa para el sector de los profesores colaboradores:

El resultado del alfa fue de ,9402 y de cada ítem si cada uno es borrado:

Ítems	' α ' de Cronbach
V1	,9379
V2,	,9406
V3	,9360
V4	,9363
V5	,9389
V6	,9375
V7	,9403
V8	,9410
V9	,9392
V10	,9374
V11	,9396
V12	,9376
V13	,9382
V14	,9388
V15	,9376
V16	,9415
V17	,9368
V18	,9376
V19	,9365
V20	,9403
V21	,9392
V22	,9374
V23	,9375
V24	,9366
V25	,9395
V26	,9384
V27	,9385
V28	,9377
V29	,9375
V30	,9359

Tabla 16. Coeficiente α de Cronbach del cuestionario si el ítem indicado es eliminado, para el sector profesores supervisores.

2º Dos Mitades

2º-a) Para la Totalidad de los cuestionarios (250):

La fiabilidad del instrumento es de ,9454. El alfa de la primera parte tiene un coeficiente de ,9401 y la segunda es de ,9498.

Fiabilidad	Consistencia Interna	
0,9454	1ª Mitad	0,9401
	2ª Mitad	0,9498

Tabla 17. Fiabilidad total y Coeficiente de consistencia interna para cada una de las mitades.

2º-b) Por sectores:

b.1) Para el sector de los alumnos: los cuestionarios contestados por los alumnos presentan un coeficiente de ,9346; la primera mitad ,9227 y la segunda ,9304.

b.2) Para el sector de los profesores colaboradores: los cuestionarios completados por los profesores de los colegios arrojan unos resultados concluyentes: globalmente el Spearman-Brown es de ,9478, siendo el alpha para la primera parte de ,9526 y para la segunda ,9645.

b.3) Para el sector de los profesores supervisores: por último, para los profesores universitarios la correlación es de ,8701, y para la primera mitad de ,8896 y para la segunda de ,9069.

Consistencia Interna	Alumno	Fiabilidad total	Profesor colaborador	Fiabilidad total	Profesor universitario	Fiabilidad total
1ª Mitad	0,9227	0,9346	0,9526	0,9478	0,8701	0,8701
2ª Mitad	0,9304		0,9645		0,8896	

Tabla 18. Fiabilidad del cuestionario y Coeficiente de consistencia interna de cada mitad en función de los sectores de respuesta.

5.2.4.2. Resultados de la Validez

Para el examen de la validez, se recurrió al análisis de Componentes Principales como se indicó anteriormente. Tras identificar la mayor carga de cada ítem definimos los factores a partir de los ítems que se integran en cada factor. Como punto de corte elegimos 0.50. Atendiendo a estos criterios se seleccionaron 2 factores que explicaban el 58,019 % de la varianza total.

Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	16,211	54,038	54,038	9,363	31,211	31,211
2	1,194	3,981	58,019	8,042	26,808	58,019

Tabla 19. Varianza explicada de los factores resultantes del Análisis de Componentes Principales

A continuación, la matriz de componentes rotados, aplicando la normalización Varimax queda de la siguiente forma:

Ítems	Factores	
	1	2
V10	0,728	0,201
V13	0,718	0,231
V9	0,707	,359
V26	0,675	,393
V8	,663	,238
V12	0,661	,253
V7	,656	,346
V17	,620	,292
V18	,616	,556
V6	,609	,447
V24	,600	0,52
V5	,587	,485
V29	,587	,580
V3	,582	0,514
V4	,565	0,425
V30	,563	0,479

Ítems	Factores	
	1	2
V27	,551	0,445
V23	,547	0,514
V11	,542	,418
V22	,533	,515
V20	8,224E-02	0,767
V16	,328	0,761
V14	,308	0,725
V28	,421	,709
V21	,362	,651
V25	,488	,626
V2	,417	,626
V19	,551	0,603
V1	,503	0,587
V15	,479	0,545

Tabla 20. Cargas de las variables en cada factor tras la rotación Varimax. Se marcan en sombreado las cargas superiores en cada factor.

Ahora vamos a interpretar los factores resultantes. El primero era el que presentaba la mayor cantidad de varianza, el 54%, en el que los ítems tuvieron una carga alta y en el que se concentran la mayor parte de estos. Lo hemos denominado 'Reflexividad'. En este factor se reflejan las características de esta: quien practica la reflexividad se cuestiona los principios éticos y políticos, construye su teoría personal y la comprueba, enjuicia los valores que promueve en el aula, formula hipótesis sobre su actuación, critica los métodos y procedimientos de enseñanza puestos en práctica, lee artículos y utiliza los resultados en su aula, se cuestiona los porqués del currículum, compara su pensamiento educativo con el de otros profesores, se pregunta por el efecto de su enseñanza, piensa en cómo mejorar su actuación, indaga sobre lo que observa, planifica con el propósito de mejorar su intervención, elabora un conocimiento práctico que le facilita la toma de decisiones, programa teniendo en cuenta las diferencias individuales, evalúa su enseñanza, se cuestiona qué hace que las cosas funcionen, en qué contexto y el porqué, contrasta lo que es y lo que creía que era la enseñanza, busca alternativas en su propia formación, construye su estilo a partir del diálogo con el profesor y desarrolla procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación.

Factor I		
Item	Declaración	Saturación
V10	Estimular al alumno en prácticas a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en clase	0,728
V13	Estimular al alumno en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	0,718
V9	Estimular al alumno en prácticas a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	0,707
V26	Ayudar al alumno en prácticas a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	0,675
V8	Estimular al alumno en prácticas a criticar los métodos y procedimientos de enseñanza puestos en práctica	0,663
V12	Estimular al alumno en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su propia clase	0,661
V7	Alentar al alumno en prácticas a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su secuencia	0,656
V17	Estimular al alumno en prácticas a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio, el de otros compañeros, etc.	0,62
V18	Hacer que el alumno en prácticas se pregunte por el efecto que produce su enseñanza	0,616
V6	Entrenar al alumno en prácticas sobre cómo generar nuevas ideas para la mejora de su clase	0,609
V24	Estimular al alumno en prácticas a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	0,6
V5	Estimular al alumno en prácticas para que haga planes que le ayuden a mejorar su propia enseñanza	0,587
V29	Permitir al alumno en prácticas elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones	0,587
V3	Estimular al alumno en prácticas para que programe teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	0,582
V4	Enseñar a evaluar al alumno en prácticas su propia enseñanza	0,565
V30	Estimular al alumno en prácticas a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué	0,563

Factor I		
Item	Declaración	Saturación
V27	Hacer que el alumno en prácticas valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era	0,551
V23	Promover en el alumno en prácticas la búsqueda de alternativas en su entrenamiento	0,547
V11	Animar al alumno en prácticas a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el/los profesor/es asignado/s en el colegio	0,542
V22	Favorecer en el alumno en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	0,533

Tabla 21. Ítems que componen el factor Reflexividad.

El segundo factor compuesto por 10 ítems mostró cargas menos altas y el porcentaje de varianza explicado también es menor, el 4%. De esta manera, conforme se avanza en el orden de los factores disminuye la carga que los ítems tienen en los mismos, por tanto han sido despreciados para nuestro comentario.

Este segundo lo hemos titulado 'Habilidades y Actitudes en la Reflexión'. La propia denominación adelanta lo que es imprescindible si queremos acercarnos a la reflexividad, en suma, qué habilidades y qué actitudes. En cuanto a las primeras, es necesario estar preparado para aprovechar la información que proporciona el profesor del colegio, soslayar las propias dificultades, buscar-identificar-resolver problemas. No basta todo lo descrito sino que también concedemos importancia a los efectos derivados de los contenidos y estrategias de enseñanza, meditar sobre la actuación de cada uno y enseñar estrategias para afrontar problemas; y en cuanto a las segundas, las actitudes, se dirigen hacia la aceptación de la evaluación o del feedback. Esta línea se caracteriza, por tanto, por ser flexible y adaptable en el aprendizaje, recoger información de los alumnos sobre la eficacia de nuestra instrucción, saber situarse en contextos inestables, diferentes y de cambio y querer modificar las propias actuaciones una vez reflexionado sobre el efecto de la enseñanza.

Factor II		
Item	Declaración	Saturación
V20	Hacer que el alumno en prácticas tenga en consideración la información proporcionada por el profesor del colegio para modificar su enseñanza en clase	0,767
V16	Favorecer en el alumno en prácticas el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas	0,761
V14	Estimular al alumno en prácticas a resolver sus propias dificultades de clase	0,725
V28	Estimular al alumno en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas	0,709
V21	Estimular al alumno en prácticas a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su instrucción	0,651
V25	Hacer que el alumno en prácticas sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio	0,626
V2	Hacer considerar al alumno en prácticas los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus lecciones	0,626
V19	Procurar que constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su enseñanza hará que modifique su actuación en clase	0,603
V1	Enseñar al alumno en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en sus clases	0,587
V15	Enseñar al alumno en prácticas estrategias para resolver los problemas que se producen en clase	0,545

Tabla 22. Ítems que componen el factor Habilidades y Actitudes en la Reflexión.

5.2.5. DISCUSIÓN

En este momento, cabe que recordemos que uno de los propósitos que nos impulsaba en este epígrafe, era la elaboración de un cuestionario, cuya fiabilidad y validez se habían de sopesar; el éxito en esta tarea sería un paso previo para avanzar en el proceso de investigación y abordar el siguiente objetivo, que sería constatar las acciones reflexivas de los supervisores del Prácticum.

5.2.5.1. Discusión de la Fiabilidad

La fiabilidad de nuestro instrumento la comprobamos, como ya hemos señalado, en dos momentos. En el primero, a la muestra de 25 sujetos, les aplicamos tres procedimientos, a saber, Test-retest, Alpha de Cronbach y Dos mitades con unos resultados muy positivos.

En el segundo momento, queríamos corroborar si los resultados a los que habíamos llegado, se repetirían en una muestra mayor, de 250 cuestionarios, o si por el contrario eran fruto del pequeño tamaño de la muestra. Además, deseábamos averiguar si había variabilidad en función de los sectores de respuesta. Así que sirvieron a nuestro propósito nuevamente el Alfa de Cronbach y el de las Dos mitades tanto para el conjunto total de 250 respuestas, como para cada uno de los sectores. Y como se colige de las tablas, los resultados han sido satisfactorios.

Con la aplicación de la prueba *Test-retest* (Bisquerra, 1987; Carrasco, 1989; Tuckman, 1972; Calvo, 1990), pretendíamos ver la estabilidad en el tiempo de las respuestas de los 25 sujetos a los que aplicamos esta estrategia. Aquella se ceñía a pasar el mismo cuestionario a las mismas personas y en las mismas condiciones pero en diferentes periodos de tiempo. En nuestro caso, en los primeros días del mes de marzo participaron la primera vez y la segunda en septiembre de ese mismo año.

El coeficiente que hemos obtenido es moderado. La razón probable de esto, es, como dice Bisquerra (1987), que el tiempo que transcurre es largo. Por el contrario, si el coeficiente de Pearson sale alto, es porque el tiempo que transcurre es corto. Como la literatura no aconseja cuál sea el intervalo de tiempo ideal que deba mediar entre una aplicación y otra, optamos por un espacio largo, pues queríamos cotejar si eran estables las creencias o si eran producto del tiempo.

Con la fiabilidad test-retest o por repetición (Fox, 1987:405) "se obtiene un primer conjunto de datos administrando el instrumento y después de cierto periodo de tiempo suficiente para que se olvide lo que ha ocurrido pero no tan largo para que haga esperar que se produzcan cambios, se obtiene el segundo conjunto de datos aplicando el instrumento a las mismas personas en dos ocasiones distintas". Pero la pregunta de cuánto tiempo hay que dejar transcurrir sólo se puede contestar con la expresión 'depende'...de los datos que se recogen y analizan. "Si estuviéramos preparando un instrumento para medir las actitudes de los profesores con relación a los directores de los centros, podríamos pensar que, cuando una persona ha contestado a las preguntas

que componen el instrumento, no tendría sentido que lo hiciera inmediatamente otra vez, ya que recordaría algunas preguntas. Si se hiciera inmediatamente otra vez, no hay duda de que se obtendría una estimación halagüeña de la fiabilidad, donde no se reflejaría esta sino la memoria” (Fox, 1987:405).

El factor estabilidad de la información que se busca está relacionado con el de la certeza. Muchos aspectos de las personas cambian con el tiempo, en especial en el terreno de las actitudes, aficiones y opiniones. Otros aspectos como la formación y conocimientos, son más estables. Si el método que se utiliza para estimar la fiabilidad es sensible a estos cambios, la estimación puede ser defectuosa. [...]La segunda consecuencia es que los valores que cabe esperar de la fiabilidad de un instrumento variarán según sea la naturaleza de la información que se busca. Si se estima la fiabilidad para un instrumento de 30 preguntas y se pasa a 90 preguntas se considera que el aumento adicional de la fiabilidad que se puede esperar, no compensa el tiempo adicional de aplicación del instrumento que sería necesario con el consiguiente riesgo de cansancio (Fox, 1987:415). Según este autor habría que considerar cinco factores fundamentales: 1. La certeza de la información; 2. La estabilidad de la dinámica o característica de la persona a lo largo del tiempo; 3. El grado de comprensión por parte del investigador de la variable que se estudia; 4. La capacidad para traducir esa variables a una forma instrumental; y 5. Factores aleatorios (Fox, 1987:412).

Con la aplicación de la prueba *Alpha de Cronbach* se apreció que el grado de consistencia interna era muy elevado y por tanto, no era necesario rectificar ningún ítem, verificándose su fiabilidad.

Con respecto a la prueba *Dos mitades*, según Fox (1987:409), “cuanto más largo sea un instrumento más fiable es”. El motivo, que cuando se interroga profusamente se abarca un conocimiento más amplio para hacer afirmaciones acerca de esa persona, esto es, se puede conseguir un reflejo más estable de sus actitudes, destrezas y conocimientos. Si la fiabilidad está relacionada con la extensión, los métodos de partición propenden a una estimación rebajada de la fiabilidad, ya que sólo se basan en la mitad de la preguntas que componen el instrumento. Por eso se aplica la fórmula de predicción de Spearman-Brown.

La fiabilidad de un test está relacionada directamente con el número de cuestiones del mismo (Calvo, 1990:450). Esta idea también la apunta Bisquerra (1987:289), quien dice que aumenta el coeficiente de fiabilidad con el número de

ítems, en definitiva, a más ítems, mayor fiabilidad. En este sentido, nos complace el resultado porque, si nuestro cuestionario con 30 cuestiones, ya presenta un coeficiente elevado de fiabilidad, aplicándole las Dos mitades, suponemos que incrementando su número de cuestiones, su coeficiente permanecerá igual o será mayor.

Cuando se puntúa un test según el método de las dos mitades, lo que realmente se hace es dividir en dos la longitud del test original. En estas condiciones, el coeficiente de fiabilidad calculado equivale al de un test con la mitad de longitud que la del original. Se hace una corrección por este efecto mediante la fórmula de Spearman-Brown.

5.2.5.2. Discusión de la Validez

Como asegura Carrasco (1989:476), el hecho de que sea un factor el que más varianza explique significa que es el elemento que más dispersión mide; esto es, que es el que más subraya las diferencias entre los distintos individuos de la muestra. Partiendo de la base de que los factores son meros instrumentos de medida de la dispersión, es el ordenador el que suministra las variables que se correlacionan con cada factor; pero en modo alguno da la definición de ellos ni lo que significan. Esto habrá que deducirse a partir del propio sentido de las variables. Los factores sirven como elementos discriminantes del colectivo, sin duda, son instrumentos de medida que además de haber reducido un problema, ostentan una validez verificada y cuantificada.

Nuestro cuestionario exhibe un alto nivel de validez; dado que casi todos los ítems se incluyen en un factor, lo que es indicativo de que hay escasa dispersión y de que los ítems se están refiriendo a lo mismo: en nuestro caso, a la reflexión. En el primer factor, que nosotros hemos titulado 'reflexividad', encontramos ítems que son exponentes de la indagación crítica, de la profundización consciente, de la concienciación, de la implicación y de la transformación personal, profesional y de la práctica (Domingo y Fernández, 1999:16). Y en el segundo, un factor que se hace eco de habilidades y actitudes reflexivas emparentadas con la comparación, la integración, la transformación y el diálogo crítico. Sin duda, ambos factores, en estrecha unión con el tema que nos ocupa, que es la construcción de un cuestionario que mida la reflexión en su nivel máximo, a saber, la reflexividad (Domingo y Fernández, 1999:16).

5.2.6. CONCLUSIONES

5.2.6.1. Conclusiones para la Fiabilidad

8. Que el cuestionario presenta una moderada fiabilidad test-retest.
9. Que el cuestionario atesora una alta consistencia interna.
10. Que el cuestionario disfruta de una alta fiabilidad medida por el procedimiento dos mitades.
11. Que la alta consistencia y la alta fiabilidad se mantiene independientemente del sector que es utilizado.
12. Que este cuestionario mantiene sus propiedades cuando es utilizado con muestras reducidas. Que es el uso que va a tener, ya que se aplicará a profesores y alumnos que siempre estarán presentes en el Prácticum en pequeño número.

5.2.6.2. Conclusiones para la Validez

1. Nuestro cuestionario es válido. Presenta un nivel mínimo de dispersión al agruparse la mayoría de los ítems en el factor que más peso tiene. Es decir, todos los ítems miden lo mismo.

6. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

La secuencia de análisis estadísticos que aplicaremos queda explicada gráficamente como sigue a continuación:

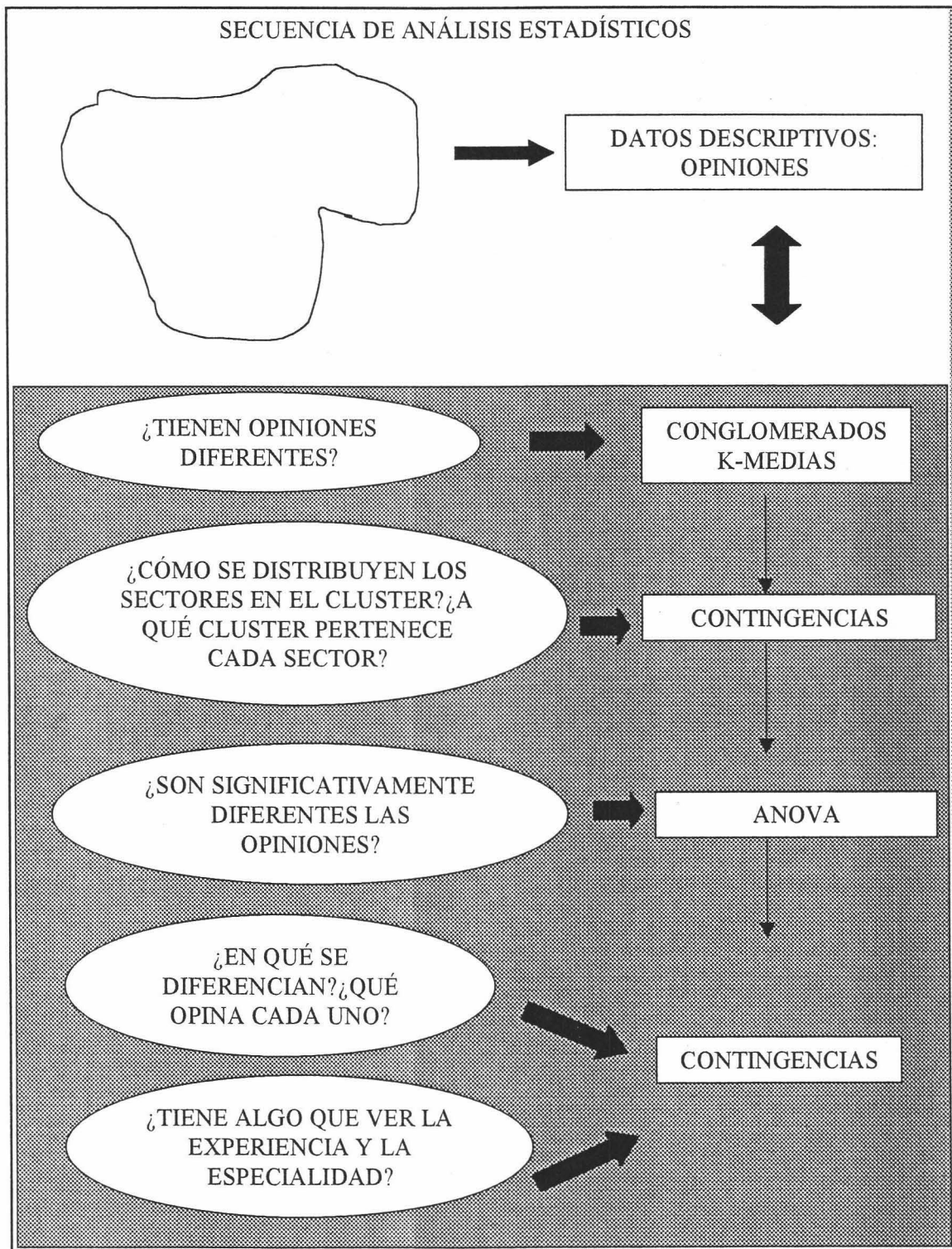


Figura 6. Secuencia de los análisis estadísticos.

6.1. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Hemos calculado la media, la mediana, la desviación típica, las frecuencias y porcentajes de cada variable para describir la muestra y obtener una visión global de esta y su forma de distribución.

6.2. ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS DE K MEDIAS O CLUSTER DE SUJETOS

Comenzamos haciendo un análisis de cluster de sujetos confirmatorio para tres cluster. Queríamos confirmar que, como habían rellenado el cuestionario tres sectores diferentes -profesor de universidad, profesor del colegio y alumnos de tercero de Magisterio- encontraríamos tres clusters que se ajustarían a esta distribución. Como los resultados no fueron muy claros, pasamos a un análisis de cluster exploratorio, es decir, solicitamos que clasificara a los sujetos en dos y en cuatro clusters. El que mejor los clasificó, pues era más claro, fue el de dos.

Empleamos el programa estadísticos SPSS, versión 10. Los pasos para hacer el análisis fueron: del menú se elige Analizar, se despliega un menú y elegimos Clasificar, de ahí se elige Conglomerados de K Medias. En la opción Número de Conglomerados, solicitamos 2; en Variables: los 30 ítems del cuestionario; en Etiquetar los Casos Mediante: en nuestro caso fue la variable sector, es decir, se decide bajo qué variable queremos que se haga la clasificación; y en Estadísticos marcamos la tabla de anovas.

6.3. ANÁLISIS DE CONTINGENCIA POR TIPO DE MUESTRA

El análisis de contingencia es una técnica cuya misión es resumir la relación entre las variables, las cuales pueden ser nominales u ordinales (Sánchez, 1989). Hemos utilizado la χ^2 de Pearson para el conjunto de la tabla, en la que nos pregunta si la relación entre las variables es estadísticamente significativa. Con este estadístico examinamos la diferencia que existe entre los valores observados en las casillas y los que se habrían obtenido en el supuesto de que los valores no estuvieran relacionados (Sánchez, 1989).

En nuestra investigación, una vez que supimos que existían opiniones diferentes, al menos había dos claras opciones, nos servimos del análisis de contingencia para comprobar si los sectores se clasificaban significativamente más en

un cluster que en otro y hacia dónde se distribuían la opiniones.

Para el análisis nos valimos del SPSS. La secuencia fue: del menú se elige Analizar, después Estadísticos Descriptivos y por último Tablas de Contingencia. Ya en este estadístico, en el apartado Filas: picamos la variable sector que correspondía a profesor universitario, profesor del aula y alumno; en Columna marcamos la variable cluster (de dos clusters); en Estadísticos marcamos la χ^2 ; en Casillas, Frecuencias esperadas y observadas y Porcentajes de filas y columnas.

6.4. ANÁLISIS DE VARIANZA POR TIPO DE MUESTRA

Aplicamos un análisis de varianza para el total del cuestionario, con el afán de ratificar los resultados que ya sabíamos con el anterior análisis de contingencias, es decir, que existían grupos diferentes y las diferencias entre ellos eran significativas.

Nuevamente, el SPSS fue el protagonista. La secuencia fue: del menú principal seleccionamos Analizar, después Comparar Medias y a continuación Anova de un Factor. En Dependientes escribimos el valor de la media y en Factor, la variable que nos interesa relacionar, en este caso es la variable sector (profesor universitario, profesor cooperante y alumnos); en comparación post hoc marcamos el test de Bonferroni, el de Tukey y Scheffe, asumiendo que la varianza es igual.

6.5. ANÁLISIS DE CONTINGENCIA SEGÚN EL SECTOR AL QUE SE PERTENECE Y LA REFLEXIVIDAD

Visto que existen grupos significativamente diferentes, queríamos saber en qué se diferencian con respecto a la estimulación a la reflexión. Si había una asociación significativa general nos aportaría una información genérica, así que hicimos un análisis más particular.

Una vez más será nuestro auxilio el SPSS. La secuencia fue: del menú se elige Analizar, después Estadísticos Descriptivos y por último Tablas de Contingencia. Ya en este estadístico, en el apartado Filas: pinchamos la variable sector que comprende al profesor universitario, profesor del aula y alumno, después combinamos alumno-profesor cooperante, alumno-profesor universitario y profesor cooperante-profesor universitario. En el apartado Columna seleccionamos las treinta variables del cuestionario; en Estadísticos marcamos la χ^2 ; en Casillas, Frecuencias esperadas y observadas y Porcentajes de filas y columnas.

6.6. ANÁLISIS DE CONTINGENCIA SEGÚN EL SECTOR AL QUE SE PERTENECE, LA REFLEXIVIDAD, LA EXPERIENCIA Y LA ESPECIALIDAD

Con este análisis queríamos saber en qué se diferenciaban exactamente los sectores y qué opinaba cada uno sin comparaciones. Nos movía conocer si había alguna relación significativa entre ser alumno de una determinada especialidad y las opiniones diferentes sobre la estimulación a la reflexión; también nos interesaba si habría alguna relación entre la experiencia y la estimulación a la reflexión o la especialidad en la que se trabaje y supervise y la estimulación a la reflexión, tanto en el caso del profesor universitario como el colaborador.

El análisis también se realizó a través del SPSS. La secuencia fue: del menú se elige Analizar, después Estadísticos Descriptivos y por último Tablas de Contingencia. Ya en este estadístico, en el apartado Filas: pusimos la variable especialidad y experiencia del profesor universitario, profesor del aula y alumno; en Columna seleccionamos las treinta variables del cuestionario ; en Estadísticos marcamos la χ^2 ; en Casillas, Frecuencias esperadas y observadas y Porcentajes de filas y columnas.

7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Un total de 250 personas han opinado sobre el grado de estimulación que propicia el supervisor a los alumnos que tutoriza, rellenando el cuestionario sobre Actuación Reflexiva del supervisor. Los resultados son evidentes por sectores.

7.1. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA MEDIA, MEDIANA Y DESVIACIÓN TÍPICA

7.1.1. DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Los datos de la media, mediana y desviación típica son los que a continuación presentamos:

PROFESOR UNIVERSITARIO		M	MD	DT
1	Enseñar al alumno en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en sus clases	3,09	3	,6838
2	Hacer considerar al alumno en prácticas los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus lecciones	3,04	3	,7222
3	Estimular al alumno en prácticas para que programe teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	3,04	3	,6530
4	Enseñar a evaluar al alumno en prácticas su propia enseñanza	2,81	3	,7327
5	Estimular al alumno en prácticas para que haga planes que le ayuden a mejorar su propia enseñanza	2,77	3	,7516
6	Entrenar al alumno en prácticas sobre cómo generar nuevas ideas para la mejora de su clase	2,86	3	,6396
7	Alentar al alumno en prácticas a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su secuencia	2,54	2	,8004
8	Estimular al alumno en prácticas a criticar los métodos y procedimientos de enseñanza puestos en práctica	2,72	3	,8270
9	Estimular al alumno en prácticas a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	2,72	3	,7025
10	Estimular al alumno en prácticas a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en clase	2,72	2	,6311

PROFESOR UNIVERSITARIO		M	MD	DT
11	Animar al alumno en prácticas a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el/los profesor/es asignado/s en el colegio	2,86	3	,7102
12	Estimular al alumno en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su propia clase	2,45	2	,9117
13	Estimular al alumno en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	2,22	2	,6853
14	Estimular al alumno en prácticas a resolver sus propias dificultades de clase	2,90	3	,5264
15	Enseñar al alumno en prácticas estrategias para resolver los problemas que se producen en clase	3	3	,6172
16	Favorecer en el alumno en prácticas el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas	3,27	3	,7025
17	Estimular al alumno en prácticas a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio, el de otros compañeros, etc.	2,63	2	,8477
18	Hacer que el alumno en prácticas se pregunte por el efecto que produce su enseñanza	2,95	3	,7222
19	Procurar que constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su enseñanza hará que modifique su actuación en clase	2,86	3	,7743
20	Hacer que el alumno en prácticas tenga en consideración la información proporcionada por el profesor del colegio para modificar su enseñanza en clase	3,36	3	,6580

PROFESOR UNIVERSITARIO		M	MD	DT
21	Estimular al alumno en prácticas a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su instrucción	2,50	2	,5118
22	Favorecer en el alumno en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	2,63	3	,6580
23	Promover en el alumno en prácticas la búsqueda de alternativas en su entrenamiento	2,59	3	,5903
24	Estimular al alumno en prácticas a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	2,59	2	,6661
25	Hacer que el alumno en prácticas sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio	2,77	3	,7516
26	Ayudar al alumno en prácticas a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	2,77	3	,7516
27	Hacer que el alumno en prácticas valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era	3	3	,8165
28	Estimular al alumno en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas	3,22	3	,6119
29	Permitir al alumno en prácticas elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones	3,04	3	,7222
30	Estimular al alumno en prácticas a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué	2,95	3	,8439

Tabla 23. Media, mediana y desviación típica de los datos del supervisor.

La mediana es bastante ilustrativa. De los 30 ítems de que consta el cuestionario, 23 se ubican en la opción 3 y un total de 7 en la opción 2. No hay ningún ítem que destaque por haber obtenido una puntuación de 1, es decir, ninguna

estimulación, ni que haya puntuado 4, o sea, mucha estimulación. Según esta lectura, en general, el profesor universitario estimula bastante (3) la reflexión en sus alumnos. Aunque existen algunos aspectos en los que él reconoce que estimula poco (2) para el desarrollo de esa acción reflexiva. Estas se concretan en: la poca estimulación a que el alumno se cuestione el porqué, el contenido y la secuencia del currículum; tampoco logra que se cuestionen los alumnos los principios éticos y políticos que subyacen a la actuación en clase; no procura que el alumno lea artículos y utilice esas lecturas en el aula; tampoco induce al alumno a que genere su propia teoría personal de la enseñanza y la compruebe en su clase; ni lo incita a que compare su pensamiento con el de otros colegas, con los profesores cooperantes y con el supervisor; no lo anima para que compruebe qué efecto habrá tenido su instrucción en sus alumnos; y por último, no provoca al alumno para que explore en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observe en el aula.

7.1.2. DE LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO

El panorama en los resultados de los alumnos es algo diferente. Casi todos los datos, 28 ítems, puntúan 2. Esto quiere decir que, en general, el alumno en prácticas no se siente estimulado para poner en práctica actuaciones reflexivas. Incluso, opinan que no han tenido ningún acicate para leer artículos y utilizarlos en sus clases. En este ítem coinciden, con la opinión de los supervisores, quienes reconocen su poca estimulación hacia esta acción, aunque los alumnos puntúan la nula estimulación. En cambio, sí se sienten bastante influidos a la hora de considerar la información que les proporciona el profesor cooperante para que modifiquen su enseñanza.

ALUMNOS DE MAGISTERIO		M	MD	DT
1	Enseñar al alumno en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en sus clases	2,3	2	0,85
2	Hacer considerar al alumno en prácticas los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus lecciones	2,2	2	0,9
3	Estimular al alumno en prácticas para que programe teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	2,1	2	0,98

ALUMNOS DE MAGISTERIO		M	MD	DT
4	Enseñar a evaluar al alumno en prácticas su propia enseñanza	2	2	0,93
5	Estimular al alumno en prácticas para que haga planes que le ayuden a mejorar su propia enseñanza	2	2	0,86
6	Entrenar al alumno en prácticas sobre cómo generar nuevas ideas para la mejora de su clase	1,9	2	0,84
7	Alentar al alumno en prácticas a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su secuencia	1,8	2	0,8
8	Estimular al alumno en prácticas a criticar los métodos y procedimientos de enseñanza puestos en práctica	2,1	2	0,89
9	Estimular al alumno en prácticas a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	2	2	0,89
10	Estimular al alumno en prácticas a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en clase	1,7	2	0,88
11	Animar al alumno en prácticas a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el/los profesor/es asignado/s en el colegio	2,2	2	0,95
12	Estimular al alumno en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su propia clase	1,6	1	0,8
13	Estimular al alumno en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	1,8	2	0,94
14	Estimular al alumno en prácticas a resolver sus propias dificultades de clase	4,4	2	0,99

ALUMNOS DE MAGISTERIO		M	MD	DT
15	Enseñar al alumno en prácticas estrategias para resolver los problemas que se producen en clase	2,1	2	0,92
16	Favorecer en el alumno en prácticas el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas	2,3	2	0,97
17	Estimular al alumno en prácticas a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio, el de otros compañeros, etc.	1,9	2	0,92
18	Hacer que el alumno en prácticas se pregunte por el efecto que produce su enseñanza	2,2	2	0,93
19	Procurar que constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su enseñanza hará que modifique su actuación en clase	2,1	2	0,92
20	Hacer que el alumno en prácticas tenga en consideración la información proporcionada por el profesor del colegio para modificar su enseñanza en clase	2,5	3	0,95
21	Estimular al alumno en prácticas a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su instrucción	2	2	0,85
22	Favorecer en el alumno en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	1,9	2	0,86
23	Promover en el alumno en prácticas la búsqueda de alternativas en su entrenamiento	2	2	0,86
24	Estimular al alumno en prácticas a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	1,8	2	0,84

ALUMNOS DE MAGISTERIO		M	MD	DT
25	Hacer que el alumno en prácticas sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio	2	2	0,89
26	Ayudar al alumno en prácticas a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	1,9	2	0,92
27	Hacer que el alumno en prácticas valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era	2,1	2	1,03
28	Estimular al alumno en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas	2,3	2	0,89
29	Permitir al alumno en prácticas elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones	2	2	0,82
30	Estimular al alumno en prácticas a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué	2	2	0,95

Tabla 24. Media, mediana y desviación típica de los datos del alumno en prácticas.

7.1.3. DE LOS PROFESORES DE LOS COLEGIOS

En general, creen que el profesor supervisor impele poco algunas actuaciones reflexivas en el alumno de Magisterio. Pero hay otras acciones en las que cree que se incide bastante -opción 3-. Estas son que: el supervisor trata de que el alumno reflexione sobre los efectos de su actuación en clase; lo induce a que programe teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos; lo anima a que construya su estilo de enseñanza dialogando con el profesor cooperante; intenta que el alumno resuelva sus propias dificultades; se esfuerza en que aprenda a ser flexible y adaptable durante el periodo de prácticas; que tenga en consideración la información proporcionada por los maestros; hace que compruebe la diferencia entre lo que es y lo que creía que era la enseñanza; y por último, lo persuade para que busque, identifique y resuelva problemas.

PROFESOR DEL COLEGIO		M	MD	DT
1	Enseñar al alumno en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en sus clases	2,5	3	0,89
2	Hacer considerar al alumno en prácticas los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus lecciones	2,4	2	0,87
3	Estimular al alumno en prácticas para que programe teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	2,4	3	0,94
4	Enseñar a evaluar al alumno en prácticas su propia enseñanza	2,2	2	0,83
5	Estimular al alumno en prácticas para que haga planes que le ayuden a mejorar su propia enseñanza	2,5	2	0,89
6	Entrenar al alumno en prácticas sobre cómo generar nuevas ideas para la mejora de su clase	2,5	2	0,92
7	Alentar al alumno en prácticas a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su secuencia	2,2	2	0,85
8	Estimular al alumno en prácticas a criticar los métodos y procedimientos de enseñanza puestos en práctica	2,3	2	0,86
9	Estimular al alumno en prácticas a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	2,3	2	0,84
10	Estimular al alumno en prácticas a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en clase	2	2	0,86

PROFESOR DEL COLEGIO		M	MD	DT
11	Animar al alumno en prácticas a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el/los profesor/es asignado/s en el colegio	2,6	3	1,02
12	Estimular al alumno en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su propia clase	2	2	0,94
13	Estimular al alumno en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	2,2	2	0,91
14	Estimular al alumno en prácticas a resolver sus propias dificultades de clase	2,7	3	0,94
15	Enseñar al alumno en prácticas estrategias para resolver los problemas que se producen en clase	2,4	2	1
16	Favorecer en el alumno en prácticas el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas	2,6	3	0,98
17	Estimular al alumno en prácticas a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio, el de otros compañeros, etc.	2,3	2	0,94
18	Hacer que el alumno en prácticas se pregunte por el efecto que produce su enseñanza	2,4	2	0,94
19	Procurar que constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su enseñanza hará que modifique su actuación en clase	2,3	2	0,96
20	Hacer que el alumno en prácticas tenga en consideración la información proporcionada por el profesor del colegio para modificar su enseñanza en clase	2,8	3	0,88

PROFESOR DEL COLEGIO		M	MD	DT
21	Estimular al alumno en prácticas a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su instrucción	2,4	2	0,94
22	Favorecer en el alumno en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	2,4	2	0,89
23	Promover en el alumno en prácticas la búsqueda de alternativas en su entrenamiento	2,4	2	0,93
24	Estimular al alumno en prácticas a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	2,3	2	0,88
25	Hacer que el alumno en prácticas sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio	2,3	2	0,97
26	Ayudar al alumno en prácticas a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	2,2	2	0,96
27	Hacer que el alumno en prácticas valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era	2,6	3	1,05
28	Estimular al alumno en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas	2,6	3	0,95
29	Permitir al alumno en prácticas elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones	2,4	2	1,01
30	Estimular al alumno en prácticas a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué	2,4	2	0,96

Tabla 25. Media, mediana y desviación típica de los datos del profesor cooperante.

7.2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LAS FRECUENCIAS Y PORCENTAJES

7.2.1. DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Si analizamos los datos, rápidamente observamos que las respuestas de los supervisores, en general, van en la línea de sí a la estimulación de acciones reflexivas. Pero si profundizamos, denotamos que hay actuaciones que estimulan muy poco o nada. Es el caso de que se aliente al alumno a que se cuestione el currículum, su secuencia y contenido, pues un 50% son poco seductores y un 4,5% no convencen nada en absoluto. El 68% anima muy poco al alumno a que considere los principios éticos y políticos que subyacen a su actuación en clase y el 4,5% nada. Tampoco indican, el 55%, al alumno que lea artículos y procure que revierta esa lectura en su clase.

Merecen mención aparte, las situaciones que están a caballo entre la estimulación y no estimulación. Es decir, más o menos el 50% de los supervisores sostienen que sí llevan a cabo esa acción y el otro 50% lo niegan. Nos estamos refiriendo a las siguientes acciones: que el alumno haga planes que le ayuden a mejorar su propia enseñanza, que examine críticamente los valores que promueven dentro de la clase, que compare su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores cooperantes, los supervisores u otros colegas, que recoja información de sus alumnos sobre la efectividad de su instrucción, que desarrolle procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación, que ahonde en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa, que sepa reaccionar ante contextos de aprendizaje inestables; y que formule hipótesis sobre su actuación educativa. Sin duda, son acciones referidas a la indagación crítica, a tareas de resolución de problemas, a la aceptación del feedback y a pautas de la investigación.

PROFESOR UNIVERSITARIO		fr				%			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	Enseñar al alumno en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en sus clases	0	4	12	6	0	18,2	54,5	27,3

PROFESOR UNIVERSITARIO		fr				%			
		1	2	3	4	1	2	3	4
2	Hacer considerar al alumno en prácticas los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus lecciones	0	5	11	6	0	22,7	50	27,3
3	Estimular al alumno en prácticas para que programe teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	0	4	13	5	0	18,2	59,1	22,7
4	Enseñar a evaluar al alumno en prácticas su propia enseñanza	0	8	10	4	0	36,4	45,5	18,2
5	Estimular al alumno en prácticas para que haga planes que le ayuden a mejorar su propia enseñanza	0	9	9	4	0	40,9	40,9	18,2
6	Entrenar al alumno en prácticas sobre cómo generar nuevas ideas para la mejora de su clase	0	6	13	3	0	27,3	59,1	13,6
7	Alentar al alumno en prácticas a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su secuencia	1	11	7	3	4, 5	50	31,8	13,6
8	Estimular al alumno en prácticas a criticar los métodos y procedimientos de enseñanza puestos en práctica	1	8	9	4	4, 5	36,4	40,9	18,2

PROFESOR UNIVERSITARIO		fr				%			
		1	2	3	4	1	2	3	4
9	Estimular al alumno en prácticas a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	0	9	10	3	0	40,9	45,5	13,6
10	Estimular al alumno en prácticas a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en clase	1	15	5	1	4,5	68,2	22,7	4,5
11	Animar al alumno en prácticas a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el/los profesor/es asignado/s en el colegio	0	7	11	4	0	31,8	50	18,2
12	Estimular al alumno en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su propia clase	3	9	7	3	13,6	40,9	31,8	13,6
13	Estimular al alumno en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	0	3	11	8	0	13,6	50	36,4
14	Estimular al alumno en prácticas a resolver sus propias dificultades de clase	0	4	16	2	0	18,2	72,7	9,1
15	Enseñar al alumno en prácticas estrategias para resolver los problemas que se producen en clase	0	4	14	4	0	18,2	63,6	18,2

PROFESOR UNIVERSITARIO		fr				%			
		1	2	3	4	1	2	3	4
16	Favorecer en el alumno en prácticas el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas	0	3	10	9	0	13,6	45,5	40,9
17	Estimular al alumno en prácticas a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio, el de otros compañeros, etc.	1	10	7	4	4,5	45,5	31,8	18,2
18	Hacer que el alumno en prácticas se pregunte por el efecto que produce su enseñanza	0	6	11	5	0	27,3	50	22,7
19	Procurar que constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su enseñanza hará que modifique su actuación en clase	0	8	9	5	0	36,4	40,9	22,7
20	Hacer que el alumno en prácticas tenga en consideración la información proporcionada por el profesor del colegio para modificar su enseñanza en clase	0	2	10	10	0	9,1	45,5	45,5

PROFESOR UNIVERSITARIO		fr				%			
		1	2	3	4	1	2	3	4
21	Estimular al alumno en prácticas a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su instrucción	0	11	11	0	0	50	50	0
22	Favorecer en el alumno en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	0	10	10	2	0	45,5	45,5	9,1
23	Promover en el alumno en prácticas la búsqueda de alternativas en su entrenamiento		10	11	1	0	45,5	50	4,5
24	Estimular al alumno en prácticas a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	0	11	9	2	0	50	40,9	9,1
25	Hacer que el alumno en prácticas sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio	0	9	9	4	0	40,9	40,9	18,2
26	Ayudar al alumno en prácticas a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	0	9	9	4	0	40,9	40,9	18,2

PROFESOR UNIVERSITARIO		fr				%			
		1	2	3	4	1	2	3	4
27	Hacer que el alumno en prácticas valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era	0	7	8	7	0	31,8	36,4	31,8
28	Estimular al alumno en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas	0	2	13	7	0	9,1	59,1	31,8
29	Permitir al alumno en prácticas elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones	0	5	11	6	0	22,7	50	27,3
30	Estimular al alumno en prácticas a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué	0	8	7	7	0	36,4	31,8	31,8

Tabla 26. Frecuencia y porcentajes de los datos del supervisor.

En cambio, hay acciones que afecta al alumno muy claramente, bastante o mucho. Así el 81,8% sugiere al alumno que reflexione sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en su enseñanza. El 77,3% hace que considere el efecto de las estrategias de enseñanza y el contenido. El 81,8% se esfuerza en que el alumno programe teniendo en cuenta las diferencias de sus alumnos. El mismo porcentaje de supervisores enseñan a sus alumnos a evaluar su enseñanza. El 72,7% entrena a sus alumnos sobre cómo generar nuevas ideas para la mejora de su clase. El 59% expresa su deseo de que critiquen los métodos y procedimientos puestos en práctica. El 68% anima a que los alumnos construyan su estilo de enseñanza a partir del diálogo con los profesores cooperantes. El 86% intentan que el alumno desarrolle su propia teoría personal y la compruebe. El 81% motiva para que el alumno sortee sus propias dificultades de clase y el 82% predica estrategias para que resuelvan problemas que se produzcan. El 73% siembra la duda para que se pregunten por el efecto de su enseñanza y el 64% procura que constate que la reflexión sobre el efecto de su

enseñanza modifique su actuación. El 92% predispone al alumno para que considere la información del profesor del colegio. El 54% promueve la búsqueda de alternativas en su preparación. El 68%, que el alumno compruebe lo que es y lo que creía que era la enseñanza. El 91% impele al alumno a que busque, identifique y resuelva problemas. El 77% permite que elabore un conocimiento práctico que favorezca la toma de decisiones. Y el 64% induce a que se cuestione qué hace que funcionen las cosas, el porqué.

7.2.2. DE LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO

Para tener un visión de conjunto, mostramos todos los datos de frecuencias y porcentajes en una sola tabla. Apreciamos que los porcentajes de los ítems se ubican entre la opción 1, ninguna estimulación, y la opción 2, poca estimulación, es decir, los alumnos o no son, o son muy poco estimulados en ciertas acciones reflexivas. El 61,8% afirma que no se abona la inquietud por la lectura de artículos y el uso de los resultados de las investigaciones en su propia clase. El 49,3% considera que no se le incita a advertir los principios éticos y políticos que subyacen a su actuación en clase. El 47,4% no cree que se le induzca a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase y el 26,3% cree que poco. Al 44,1% no se le alienta para que cuestione los porqués del currículum, su contenido y su secuencia y el 40,1% un poco. El 42,8% constata que no se ayuda al alumno en prácticas a que formule hipótesis sobre su actuación educativa. El 40,8% no siente que se avive la profundización en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa. El 39,5% no estima que se le persuada para comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio, el de otros compañeros, etc. El 36,2% cree que no y el 30,9 que poco se hace para que el alumno en prácticas valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era.

ALUMNO MAGISTERIO		fr				%			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	Enseñar al alumno en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en sus clases	28	69	43	12	18,4	45,4	28,3	7,9
2	Hacer considerar al alumno en prácticas los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus lecciones	39	53	50	10	25,7	34,9	32,9	6,6
3	Estimular al alumno en prácticas para que programe teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	50	56	29	17	32,9	36,8	19,1	11,2
4	Enseñar a evaluar al alumno en prácticas su propia enseñanza	53	58	29	12	34,9	38,2	19,1	7,9
5	Estimular al alumno en prácticas para que haga planes que le ayuden a mejorar su propia enseñanza	53	58	35	6	34,9	38,2	23	3,9
6	Entrenar al alumno en prácticas sobre cómo generar nuevas ideas para la mejora de su clase	52	62	32	6	34,2	40,8	21,1	3,9

ALUMNO MAGISTERIO		fr				%			
		1	2	3	4	1	2	3	4
7	Alentar al alumno en prácticas a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su secuencia	67	61	19	5	44,1	40,1	12,5	3,3
8	Estimular al alumno en prácticas a criticar los métodos y procedimientos de enseñanza puestos en práctica	44	66	31	11	28,9	43,4	20,4	7,2
9	Estimular al alumno en prácticas a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	50	59	34	9	32,9	38,8	22,4	5,9
10	Estimular al alumno en prácticas a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en clase	75	49	20	8	49,3	32,2	13,2	5,3
11	Animar al alumno en prácticas a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el/los profesor/es asignado/s en el colegio	41	60	35	16	27	39,5	23	10,5

ALUMNO MAGISTERIO		fr				%			
		1	2	3	4	1	2	3	4
12	Estimular al alumno en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su propia clase	94	35	20	3	61,8	23	13,2	2
13	Estimular al alumno en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	72	40	32	8	47,4	26,3	21,1	5,3
14	Estimular al alumno en prácticas a resolver sus propias dificultades de clase	33	47	49	23	21,7	30,9	32,2	15,1
15	Enseñar al alumno en prácticas estrategias para resolver los problemas que se producen en clase	47	55	39	11	30,9	36,2	25,7	7,2
16	Favorecer en el alumno en prácticas el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas	39	47	49	17	25,7	30,9	32,2	11,2

ALUMNO MAGISTERIO		fr				%			
		1	2	3	4	1	2	3	4
17	Estimular al alumno en prácticas a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio, el de otros compañeros, etc.	60	53	29	10	39,5	34,9	19,1	6,6
18	Hacer que el alumno en prácticas se pregunte por el efecto que produce su enseñanza	39	52	48	13	25,7	34,2	31,6	8,6
19	Procurar que constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su enseñanza hará que modifique su actuación en clase	49	52	41	10	32,2	34,2	27	6,6
20	Hacer que el alumno en prácticas tenga en consideración la información proporcionada por el profesor del colegio para modificar su enseñanza en clase	23	50	52	27	15,1	32,9	34,2	17,8

ALUMNO MAGISTERIO		fr				%			
		1	2	3	4	1	2	3	4
21	Estimular al alumno en prácticas a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su instrucción	53	57	37	5	34,9	37,5	24,3	3,3
22	Favorecer en el alumno en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	57	58	31	6	37,5	38,2	20,4	3,9
23	Promover en el alumno en prácticas la búsqueda de alternativas en su entrenamiento	46	63	35	8	30,3	41,4	23	5,3
24	Estimular al alumno en prácticas a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	62	59	25	6	40,8	38,8	16,4	3,9
25	Hacer que el alumno en prácticas sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio	52	59	32	9	34,2	38,8	21,1	5,9

ALUMNO MAGISTERIO		fr				%			
		1	2	3	4	1	2	3	4
26	Ayudar al alumno en prácticas a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	65	50	28	9	42,8	32,9	18,4	5,9
27	Hacer que el alumno en prácticas valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era	55	47	31	19	36,2	30,9	20,4	12,5
28	Estimular al alumno en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas	32	63	44	13	21,1	41,4	28,9	8,6
29	Permitir al alumno en prácticas elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones	45	68	33	6	29,6	44,7	21,7	3,9
30	Estimular al alumno en prácticas a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué	53	56	30	13	34,9	36,8	19,7	8,6

Tabla 27. Frecuencia y porcentajes de los datos del alumno en prácticas.

En el párrafo anterior hemos relacionado los ítems que son trasunto de que los alumnos no experimentan estímulo alguno. Ahora enumeraremos las acciones reflexivas en las que reciben un poco de estimulación, que en ningún caso han alcanzado el grado de bastante o mucha. A los alumnos se les exhorta a que reflexionen sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en sus clases; casi no se hace enjuiciar al alumno en prácticas los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus lecciones; como tampoco tienen en

cuenta las diferencias individuales de sus alumnos; no se enseña a evaluar al alumno en prácticas su propia enseñanza y se le incentiva poco para que haga planes que le ayuden a mejorar su propia enseñanza; tampoco son entrenados en prácticas sobre cómo generar nuevas ideas para la mejora de su clase; tampoco se atiza la crítica de los métodos y procedimientos de enseñanza puestos en práctica; ni los valores que promueve dentro de la clase; ni ánimo para construir su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con los profesores asignados en el colegio; ni cómo vadear sus propias dificultades de clase; no atesora estrategias para resolver los problemas que se producen en clase; tampoco se abona la flexibilidad y ductibilidad durante su periodo de prácticas; no hace que el alumno en prácticas se pregunte por el efecto que produce su enseñanza; ni procura que constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su enseñanza hará que modifique su actuación en clase; no se elogia la recogida de información de sus alumnos sobre la efectividad de su instrucción; así como tampoco el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación; ni se propugna la búsqueda de alternativas en su entrenamiento; ni hace que el alumno en prácticas sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio; no contagia al alumno en prácticas el afán de buscar, identificar y resolver problemas; no le permite que elabore un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones; y a que se plantee qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.

La única acción en la que los porcentajes están casi al 50% entre la estimulación y no estimulación es la referida a que el alumno en prácticas tenga en consideración la información proporcionada por el profesor del colegio para modificar su enseñanza en clase.

7.2.3. DE LOS PROFESORES DE LOS COLEGIOS

Los profesores cooperantes hacen una valoración heterogénea. La mayoría de sus respuestas se sitúan en el 50%, es decir, entre la estimulación y su ausencia. Después le siguen las valoraciones entre el 1 y el 2. Tan sólo hay dos acciones que creen que sobresalen bastante o mucho, opciones 3 y 4. La primera es que cree un 55%, que se favorece en el alumno en prácticas el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas; y la segunda, un 70%, sí cree que tenga en consideración la información proporcionada por el profesor del colegio para modificar su enseñanza en clase.

Lo que creen que no se estimula nada o poco en los alumnos en prácticas, son

acciones tales como ver los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza el práctico y el contenido de sus lecciones; tampoco se les enseña a evaluar su propia enseñanza; tampoco se les alienta a que cuestionen los porqués del currículum, su contenido y su secuencia; ni siquiera se les anima para que critiquen los métodos y procedimientos de enseñanza puestos en práctica; tampoco se favorece que examinen críticamente los valores que promueven dentro de la clase; no se les persuade a que consideren los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en clase, ni a que lean artículos y utilicen los resultados de las investigaciones en su propia clase; tampoco se les conduce a que desarrollen su propia teoría personal de la enseñanza, ni la comprueben dentro de su clase, ni a que indaguen en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa; tampoco se les ayuda a que formulen hipótesis sobre su actuación educativa, ni que se cuestionen qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.

PROFESOR COOPERANTE		fr				%			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1	Enseñar al alumno en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en sus clases	11	25	31	9	14,5	32,9	40,8	11,8
2	Hacer considerar al alumno en prácticas los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus lecciones	9	37	20	10	11,8	48,7	26,3	13,2
3	Estimular al alumno en prácticas para que programe teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	15	21	31	9	19,7	27,6	40,8	11,8

PROFESOR COOPERANTE		fr				%			
		1	2	3	4	1	2	3	4
4	Enseñar a evaluar al alumno en prácticas su propia enseñanza	13	38	19	6	17,1	50	25	7,9
5	Estimular al alumno en prácticas para que haga planes que le ayuden a mejorar su propia enseñanza	11	27	29	9	14,5	35,5	38,2	11,8
6	Entrenar al alumno en prácticas sobre cómo generar nuevas ideas para la mejora de su clase	9	31	23	1 3	11,8	40,8	30,3	17,1
7	Alentar al alumno en prácticas a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su secuencia	17	34	20	5	22,4	44,7	26,3	6,6
8	Estimular al alumno en prácticas a criticar los métodos y procedimientos de enseñanza puestos en práctica	10	43	14	9	13,2	56,6	18,4	11,8
9	Estimular al alumno en prácticas a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	12	39	18	7	15,8	51,3	23,7	9,2
10	Estimular al alumno en prácticas a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en clase	21	38	11	6	27,6	50	14,5	7,9

PROFESOR COOPERANTE		fr				%			
		1	2	3	4	1	2	3	4
11	Animar al alumno en prácticas a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el/los profesor/es asignado/s en el colegio	14	20	26	16	18,4	26,3	34,2	21,1
12	Estimular al alumno en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su propia clase	25	31	13	7	32,9	40,8	17,1	9,2
13	Estimular al alumno en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	14	40	12	10	18,4	52,6	15,8	13,2
14	Estimular al alumno en prácticas a resolver sus propias dificultades de clase	7	25	25	19	9,2	32,9	32,9	25
15	Enseñar al alumno en prácticas estrategias para resolver los problemas que se producen en clase	17	26	21	12	22,4	34,2	27,6	15,8
16	Favorecer en el alumno en prácticas el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas	10	24	25	17	13,2	31,6	32,9	22,4

PROFESOR COOPERANTE		fr				%			
		1	2	3	4	1	2	3	4
17	Estimular al alumno en prácticas a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio, el de otros compañeros, etc.	18	29	21	8	14	26	26	10
18	Hacer que el alumno en prácticas se pregunte por el efecto que produce su enseñanza	14	26	26	10	18,4	34,2	34,2	13,2
19	Procurar que constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su enseñanza hará que modifique su actuación en clase	17	30	19	10	22,4	39,5	25	13,2
20	Hacer que el alumno en prácticas tenga en consideración la información proporcionada por el profesor del colegio para modificar su enseñanza en clase	7	16	37	16	9,2	21,1	48,7	21,1
21	Estimular al alumno en prácticas a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su instrucción	13	29	23	11	17,1	38,2	30,3	14,5

PROFESOR COOPERANTE		fr				%			
		1	2	3	4	1	2	3	4
22	Favorecer en el alumno en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	12	32	23	9	15,8	42,1	30,3	11,8
23	Promover en el alumno en prácticas la búsqueda de alternativas en su entrenamiento	11	34	19	1 2	14,5	44,7	25	15,8
24	Estimular al alumno en prácticas a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	14	32	23	7	18,4	42,1	30,3	9,2
25	Hacer que el alumno en prácticas sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio	17	26	23	1 0	22,4	34,2	30,3	13,2
26	Ayudar al alumno en prácticas a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	18	33	15	1 0	23,7	43,4	19,7	13,2
27	Hacer que el alumno en prácticas valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era	14	22	22	1 8	18,4	28,9	28,9	23,7

PROFESOR COOPERANTE		fr				%			
		1	2	3	4	1	2	3	4
28	Estimular al alumno en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas	10	23	28	1 5	13,2	30,3	36,8	19,7
29	Permitir al alumno en prácticas elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones	15	29	18	1 4	19,7	38,2	23,7	18,4
30	Estimular al alumno en prácticas a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué	15	30	20	1 1	19,7	39,5	26,3	14,5

Tabla 28. Frecuencia y porcentajes de los datos del profesor cooperante.

En cuanto a las acciones que consideran ellos que cultiva el profesor universitario con los alumnos de tercero de Magisterio, son: que enseña al alumno en prácticas a que reflexione sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en sus clases; que programe teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos; que haga planes que le ayuden a mejorar su propia enseñanza; lo entrena para que genere nuevas ideas para la mejora de su clase; lo anima para que vaya construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el profesor asignado en el colegio; que resuelva sus propias dificultades de clase; que practique estrategias para resolver los problemas que se producen en clase; que compare su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio, el de otros compañeros, etc.; que se pregunte por el efecto que produce su enseñanza y si a raíz de esta modifica su actuación; lo induce a que recoja información de sus alumnos sobre la efectividad de su instrucción; favorece el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación; que promueva en el alumno en prácticas la búsqueda de alternativas en su entrenamiento; que haga que se sepa situar en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio; que valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era; que incida en que busque, identifique y resuelva problemas y que elabore un conocimiento práctico que favorezca su toma de

decisiones.

En resumen y como punto final al análisis descriptivo, hemos establecido una comparación entre los tres grupos y ha arrojado resultados interesantes. De todas las acciones que se han presentado, que estimulan la reflexión, encontramos algunas que sorprenden por el grado de coincidencia o de desacuerdo al que han llegado supervisores, cooperantes y alumnos.

Una de las que ha conseguido el acuerdo de los tres involucrados, es decir, en la escala han puntuado 3 y 4, ha sido la estimulación que ha recibido el alumno para que considere la información que proporciona el profesor del aula, con el fin de que aquel modifique su enseñanza en clase. Los profesores del aula perciben que los supervisores estimulan a los alumnos para que escuchen las consideraciones que les hacen desde el colegio, al menos eso manifiestan. Podemos pensar varias razones que justifiquen este comportamiento complaciente: una, que sea por educación; dos, que se haga por respeto hacia la opinión de un colega; tres, que se actúe así porque, como pasan más tiempo juntos los alumnos con los colaboradores, es interesante que las correcciones, los consejos, las informaciones se hagan de forma inmediata y sobre el terreno; cuatro, que si la nota de la evaluación tiene un cierto grado de dependencia del profesor de aula, entonces sea recomendable seguir todas las consideraciones al efecto; cinco, que ante la posibilidad de que sienta amenazada su intimidad profesional, pues se podría enjuiciar o discutir algunos procedimientos que emplee en el aula, y en consecuencia, se tomen represalias ante el vicedecanato de Prácticum, se aconseja la prudencia del alumno con las consideraciones que el cooperante le formule. Sea como fuere, el gran beneficiado es el alumno, quien puede ir aprendiendo, colaborando con su profesor de aula.

Otra acción que casi consigue el acuerdo total es la que pone de manifiesto que el profesor universitario estimula bastante al alumno para que afronte sus propias dificultades en clase. La mitad de los alumnos han dicho que sí y la otra mitad que no han sido estimulados. La mitad de los cooperantes han dicho que sí y la otra mitad que no. Podría ser la comodidad, lo que hace que el supervisor no reaccione, puede ser que no asuma como propias las dificultades que le surjan al alumno que él supervisa.

También destacan tres acciones que han conseguido el acuerdo, pero esta vez en el otro sentido, están en la franja 1 y 2, es decir, ningún o poco estímulo respectivamente. Los supervisores reconocen que no animan, los alumnos opinan que no reciben estímulo y los profesores de los colegios se suman a las afirmaciones de

que el supervisor no propugna esas acciones. La primera es que no se alienta al alumno a que se cuestione los porqués del currículum, su contenido ni su secuencia. Un atributo de enseñanza reflexiva para Stout (1989) es diseñar el currículum, implementarlo, tomar decisiones en clase, teniendo en cuenta todos los aspectos de la instrucción como problemáticos y usar cuidadosamente las estrategias que posea el alumno para investigar las posibles soluciones.

La segunda es que no se influya al alumno en prácticas a que considere los principios éticos y políticos que subyacen a su actuación en clase. Se confirma la idea recogida por Bullough (2000: 131) en la que “la formación universitaria del profesorado no se presta mucha atención en socializar a los estudiantes dentro de un ideal profesional y ético, y sorprendentemente tampoco se presta mucha atención a las cuestiones morales y éticas que deberían llamar la atención de los educadores”. Liston y Zeichner (1987) opinan que la preparación de prácticos reflexivos requiere la enseñanza de los elementos del proceso reflexivo, pero también incrementar el conocimiento en el sistema de apreciaciones de los estudiantes. También Villar (1999:170) afirma que “es una cultura universitaria singular donde los formadores deben compartir con los profesores tutores de colegio sus reflexiones sobre la enseñanza y ser sinceros con los principios que postulan en la formación de maestros, cabiendo esperar que esta intimidad o colaboración académica deje huella en los estudiantes, y que sea perdurable”.

La tercera es que no se imbuje al alumno el convencimiento de la necesidad de la lectura de artículos y del uso de los resultados. A través de la lectura de documentos, especialmente de estudios de caso, se provoca la reflexión pues se tiende a comparar el caso en cuestión con la información que se lee (Roth, 1989). En una investigación realizada por González (1995) se les preguntaba a los alumnos “si la lectura de libros, artículos, informes, etc. relacionados con la profesión de la enseñanza, influyen en la formación de un profesor”; y las respuestas apuntaban a que sí influía bastante. En nuestro estudio nuestros alumnos no son alentados a la lectura de artículos, a pesar de que “los alumnos no rechazan por sistema la teoría, sino que es consciente de las aportaciones desde los diversos ámbitos” (p.33).

Merecen comentario determinadas acciones, otras tres, que dicen ser ensalzadas, con bastante rotundidad, por parte de los supervisores, pero que quedan en entredicho según la respuesta de los profesores cooperantes y los alumnos en prácticas, quienes confirman que no son atraídos hacia ellas. Una de ellas se refiere a que se hace que el alumno considere los efectos que producen las estrategias de

enseñanza que utiliza y el contenido de sus lecciones. Otra, es que se proponga al alumno que critique los métodos y procedimientos de enseñanza puestos en práctica. Para las anteriores autoras, la capacidad para seleccionar de una forma apropiada la opción que crea, después de considerar las alternativas, son habilidades para razonar que deben ser observadas en los futuros profesores. La otra es que se enseña al alumno a evaluar durante las prácticas su propia enseñanza.

Nos gustaría destacar una serie de acciones que son bastante estimuladas por los profesores de la universidad, aunque los alumnos confiesen que no es así, y sin embargo, el profesor colaborador del colegio se mantiene en un cincuenta por ciento, unos sí creen que el supervisor estimula y otros que no.

Una de ellas es que se predispone al alumno para que programe teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos. Borko y Mayfield (1996) consideran que una conducta que debe superar un alumno en prácticas es saber especificar distintas alternativas para las diferencias individuales con las que tenga que trabajar.

Otras acciones que son puestas en tela de juicio, están referidas al entrenamiento que recibe el alumno para que genere nuevas ideas, por supuesto, para que repercutan en su clase y para la construcción de un estilo de enseñanza gracias al diálogo mantenido con los profesores cooperantes; así como la defensa de una teoría personal de la enseñanza que comprobará en su clase, que entronca con la idea de enseñanza reflexiva descrita por Villar (1995).

Otra acción a la que se entiende que debe tender el alumno, es la que se propone que resuelva los problemas que se produzcan en clase, haciendo que esté atento al efecto de su enseñanza. También es avivado a ser flexible y adaptable durante el periodo de prácticas, a que se cuestione qué hace que las cosas funcionen y a que la reflexión que hace repercuta en su práctica. En la misma línea, el supervisor entiende que el alumno en prácticas valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era. Para Elliot (1990) construir una visión personal de lo que es la enseñanza implica unir la teoría con la práctica. Impeler al alumno a que busque, identifique y solvete problemas, como dice el supervisor que hace, aunque lo niegue el alumno y se mantenga en un cincuenta por ciento el cooperante, es sin duda, estar dentro de los parámetros de la práctica reflexiva.

7.3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS DE CLUSTER DE SUJETOS K-MEANS

Los resultados que hemos obtenido se pueden contrastar en la tabla siguiente. Resultan dos clusters, uno con 136 sujetos y otro con 114. Recordemos que nuestra muestra se distribuía en 22 profesores universitarios, 76 profesores cooperantes y 152 alumnos.

CONGLOMERADOS	NÚMERO DE SUJETOS
1	136
2	114

Tabla 29. Número de sujetos por conglomerado.

Para poder definir los conglomerados, dirigimos nuestra atención a la F que nos da el Anova, aunque sólo se debe utilizar este dato con una finalidad descriptiva, puesto que los conglomerados han sido elegidos para resaltar las diferencias entre los casos en diferentes conglomerados. Nos damos cuenta de que todas han salido significativas, lo cual hace que se convierta casi en una misión imposible definir los conglomerados y asignar estas variables a cada uno de ellos, pues todas las relaciones de las variables con los clusters han salido significativas.

Lo único que hemos hecho es distinguir las variables con la F más alta, mayor de 200 o entre 200 y 250, pero sin ningún criterio estadístico. Esto pone de manifiesto que hay una serie de variables que definen mejor tanto un conglomerado como el otro. Así mayor de 200 encontramos las variables 19, 20, 25, 26 y 29; y entre 200 y 250 las variables 1, 2, 3, 5, 15, 16 y 30.

Esto lo traducimos enumerando las variables que pertenecen al primer grupo, sin perder la perspectiva de que nos ayudan a caracterizar ambos conglomerados, tales variables son: que se permita al alumno en prácticas a elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones, se ayude al alumno en prácticas a que formule hipótesis sobre su actuación educativa, se haga que el alumno sepa situarse en contextos de enseñanza-aprendizaje diferentes, inestables y de cambio, se intente que tenga en cuenta la información proporcionada por el profesor cooperante y procure que modifique su actuación gracias a que reflexiona sobre el efecto que produce su enseñanza.

En el segundo grupo, se encuadran las que han puntuado más de 200 y este se define por las siguientes variables: que se enseñe al alumno en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en sus clases, se haga considerar al alumno los efectos que producen las estrategias que utiliza y el contenido de sus lecciones, se le influya para que programe teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos; se estimule para que haga planes que le ayuden a mejorar su propia enseñanza; se enseñe al alumno estrategias para resolver problemas que se produzcan en clase; se favorezca el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante el periodo de prácticas; se estimule al alumno a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.

VARIABLES	F
V1	172,655**
V2	165,996**
V3	162,071**
V4	125,133**
V5	176,598**
V6	132,190**
V7	127,290**
V8	92,856**
V9	138,328**
V10	86,749**
V11	114,247**
V12	85,261**
V13	90,621**
V14	142,211**
V15	153,713**
V16	169,892**
V17	87,648**
V18	241,622**
V19	210,632**
V20	68,646**
V21	82,947**
V22	117527**
V23	133381**
V24	156645**
V25	236688**
V26	200,379**
V27	121,034**
V28	183,582**

VARIABLES	F
V29	223,484**
V30	157,050**

$p < ,05$.

Tabla 30. Anova.

Al salir todas las variables significativas, como se aprecia en la tabla del Anova y ante la dificultad de que se interprete la media, añadimos el dato de la mediana, de forma que se visualizara mejor la interpretación de los clusters y se comprobara la clara diferencia entre los conglomerados.

K-MEANS	CLUSTERS		MEDIANA	
	1	2	1	2
1. Enseñar al alumno en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en sus clases	1,89	3,02	2	3
2. Hacer considerar al alumno en prácticas los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus lecciones	1,82	2,96	2	3
3. Estimular al alumno en prácticas para que programe teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	1,71	2,96	2	3
4. Enseñar a evaluar al alumno en prácticas su propia enseñanza	1,66	2,72	2	3
5. Estimular al alumno en prácticas para que haga planes que le ayuden a mejorar su propia enseñanza	1,65	2,82	2	3
6. Entrenar al alumno en prácticas sobre cómo generar nuevas ideas para la mejora de su clase	1,71	2,79	2	3
7. Alentar al alumno en prácticas a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su secuencia	1,49	2,49	1	2
8. Estimular al alumno en prácticas a criticar los métodos y procedimientos de	1,76	2,69	2	3

K-MEANS	CLUSTERS		MEDIANA	
	1	2	1	2
enseñanza puestos en práctica				
9. Estimular al alumno en prácticas a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	1,67	2,73	2	3
10. Estimular al alumno en prácticas a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en clase	1,47	2,36	1	2
11. Animar al alumno en prácticas a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el/los profesor/es asignado/s en el colegio	1,85	2,96	2	3
12. Estimular al alumno en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su propia clase	1,36	2,27	1	2
13. Estimular al alumno en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	1,56	2,52	1	3
14. Estimular al alumno en prácticas a resolver sus propias dificultades de clase	2,02	3,18	2	3
15. Enseñar al alumno en prácticas estrategias para resolver los problemas que se producen en clase	1,71	2,90	2	3
16. Favorecer en el alumno en prácticas el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas	1,90	3,18	2	3
17. Estimular al alumno en prácticas a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio, el de otros compañeros, etc.	1,65	2,61	1	3
18. Hacer que el alumno en prácticas se pregunte por el efecto que produce su enseñanza	1,75	3,07	2	3
19. Procurar que constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su enseñanza hará que modifique su actuación en clase	1,63	2,91	2	3

K-MEANS	CLUSTERS		MEDIANA	
	1	2	1	2
20. Hacer que el alumno en prácticas tenga en consideración la información proporcionada por el profesor del colegio para modificar su enseñanza en clase	2,30	3,18	2	3
21. Estimular al alumno en prácticas a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su instrucción	1,74	2,63	2	3
22. Favorecer en el alumno en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	1,65	2,67	2	3
23. Promover en el alumno en prácticas la búsqueda de alternativas en su entrenamiento	1,72	2,77	2	3
24. Estimular al alumno en prácticas a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	1,54	2,64	1	3
25. Hacer que el alumno en prácticas sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio	1,57	2,88	2	3
26. Ayudar al alumno en prácticas a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	1,48	2,75	1	3
27. Hacer que el alumno en prácticas valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era	1,76	2,98	2	3
28. Estimular al alumno en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas	190	3,11	2	3
29. Permitir al alumno en prácticas elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones	163	2,91	2	3
30. Estimular al alumno en prácticas a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué	1,65	2,87	2	3

Tabla 31. Centros y mediana de los conglomerados.

De esta forma, se aprecia que en el cluster 1, las medianas que predominan son

1 y 2 ; y en el cluster 2, abundan más los valores 3 y en menor medida 2. Esto significa que en el primer conglomerado se agrupan las personas que opinan que no se estimula o que se estimula poco hacia la reflexión; y en el conglomerado segundo, estaría conformado por aquellos que consideran que se estimula bastante la mayoría de las veces.

También queda evidenciado si se vuelve a leer la tabla, que el cluster 1 mantiene una tónica homogénea en cuanto al reconocimiento de la negativa o la poca estimulación a la reflexión. Mientras que el conglomerado 2 nos informa de que mayoritariamente se estimula bastante, pero hay un colectivo de personas que piensan que se les estimula poco. ¿Podemos saber quiénes son esas personas? En el siguiente análisis lo descubriremos. Las variables que agrupan el poco estímulo son: el poco aliento al alumno en prácticas a que se cuestione los porqués del currículum, su contenido y su secuencia, la escasa voluntad de moverlo a que se consideren los principios éticos y políticos que subyacen en la actuación en clase y el poco estímulo a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en clase.

7.4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR CLUSTER

Para responder a la pregunta ¿a qué cluster pertenece cada uno de ellos?, es decir, explicar dónde se sitúa el profesor universitario, el alumno y el profesor colaborador en cada uno de los cluster , -pues lo único que dice este análisis es que existen dos líneas de opinión- y verificar si estas opiniones son significativamente diferentes, hicimos un análisis de contingencias.

Con este primer análisis se confirma que la variable sector, es decir, alumno, profesor cooperante y profesor universitario, se distribuye de forma distinta entre los dos clusters.

SECTORES	CONGLOMERADOS		
	C1	C2	TOTAL
ALUMNOS	95	57	152
PROFESOR COOPERANTE	39	37	76
SUPERVISOR	2	20	22

TOTAL	13 6	114	250
-------	---------	-----	-----

Tabla 32. Distribución de los sectores por clusters.

Observamos que de los 152 alumnos, 95 están en el cluster 1, que era el que decía que no se estimulaba a la reflexión y 57 se concentran en el cluster 2, es decir, la mayoría en el primero. Los profesores cooperantes, un total de 76 se reparten más equitativamente pues 39 se distribuyen en el primero y 37 en el segundo. Y de los 22 profesores universitarios, 2 opinan que no se estimula, por tanto, pasan al cluster 1 y los 20 restantes al cluster 2, que recogía a los que entienden que sí se estimulaba hacia la reflexión. En definitiva, la mayoría de los alumnos pertenecen al cluster 1, la práctica totalidad de los profesores universitarios al cluster 2 y los profesores cooperantes se reparten casi al 50% entre ambos.

Además se constata que la relación que aparece entre pertenecer a algún sector y ubicarse en uno de los cluster es significativa al ,000. Para ver el porcentaje de alumnos, profesores universitarios y profesores colaboradores que hay y cuántos se ubican en uno u otro factor, presentamos esta tabla de contingencia que especifica aún más la tabla anterior.

SECTOR		CLUSTERS		TOTAL
		1	2	
ALUMNOS	RECuento	95	57	152
	fr ESPERADA	82,7	69,3	152
	% ALUMNOS	62,5	37,5	100
	% EN CLUSTERS	69,9	50	60,8
PROFESOR COOPERANTE	RECuento	39	37	76
	fr ESPERADA	41,3	34,7	76
	% PROFESORES COLEGIO	51,3	48,7	100
	% EN CLUSTERS	28,7	32,5	30,4
PROFESOR UNIVERSITARIO	RECuento	2	20	22
	fr ESPERADA	12	10	22

	% PROFESOR UNIVERSIDAD	9,1	90,9	100
	% EN CLUSTER	1,5	17,5	8,8
TOTAL	RECuento	136	114	250
	fr ESPERADA	136	114	250
	% SECTOR	54,4	45,6	100
	% EN CLUSTER	100	100	100

Tabla 33. Tabla de contingencia de los sectores por conglomerados.

Aquí se observa más pormenorizadamente qué porcentaje de alumnos están en el primer cluster y cuál en el segundo, además de qué peso tienen en cada uno de los conglomerados. El 62,5% de los alumnos están en el cluster 1 y el 37,5% en el cluster 2. El 51,3% de los profesores cooperantes están en el cluster 1 y el 48,7% en el 2; y de los profesores universitarios, el 9,1% se sitúan en el 1 y el 90,9% en el 2.

La interpretación inmediata de estos datos es que comparten la opinión de ninguna o poca estimulación del cluster 1, mayoritariamente los alumnos, un buen porcentaje de profesores cooperantes y poquísimos profesores universitarios. En cambio, en el cluster 2 que aseguraba que había bastante estimulación, se localizan al mayor número de profesores universitarios, la mitad de los profesores cooperantes y algunos alumnos que sí reconocen ser estimulados.

En relación a la ponderación en general que tienen en los conglomerados, el 69,9% de todos los casos del cluster 1 son alumnos y el 50% de los casos del cluster 2 son alumnos. El 28,7% de personas que configuran el cluster 1, responden a opiniones de profesor cooperante; y en el cluster 2 estos profesores conforman el 32,5%. Por último, el 1,5% restante del cluster 1 lo compone el profesorado universitario, frente al 17,5% del cluster 2.

La siguiente lectura es que el grupo de personas que más peso tiene en el cluster 1 son los alumnos, después le siguen los profesores cooperantes en tercer lugar, el profesorado universitario. Esta situación es totalmente coherente con los datos obtenidos y ya comentados en el análisis descriptivo, pues bajo el paraguas del conglomerado 1 se reunían personas que decían se estimulaba poco o nada la reflexión. Son los alumnos los que más quejosos se manifiestan, los cooperantes no siempre y los supervisores que no ratifican esta opinión.

7.5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS DE VARIANZA

Aplicamos un Anova, utilizando la variable sector como variable independiente y el total del cuestionario como variable dependiente, para ratificar que había diferencias significativas entre los grupos, pues con el análisis de contingencias ya sabíamos que existían. Con este nuevo análisis se volvió a confirmar tal diferencia.

	F	p
INTERGRUPOS	18,799	,000

Tabla 34. Análisis de varianza intergrupos.

Las comparaciones post hoc también arrojaron resultados significativos con los estadísticos empleados:

ESTADÍSTICOS	SECTORES	p
HDS de Tukey	Alumno-Profesor Cooperante	,000
	Alumno-Profesor Universidad	,000
	Profesor Cooperante-Alumno	,000
	Profesor Cooperante-Profesor Universidad	,016
	Profesor Universidad-Alumno	,000
	Profesor Universidad-Profesor Cooperante	,016
Scheffe	Alumno-Profesor Cooperante	,000
	Alumno-Profesor Universidad	,000
	Profesor Cooperante-Alumno	,000
	Profesor Cooperante-Profesor Universidad	,023
	Profesor Universidad-Alumno	,000

ESTADÍSTICOS	SECTORES	p
	Profesor Universidad-Profesor Cooperante	,023
Bonferroni	Alumno-Profesor Cooperante	,000
	Alumno-Profesor Universidad	,000
	Profesor Cooperante-Alumno	,000
	Profesor Cooperante-Profesor Universidad	,018
	Profesor Universidad-Alumno	,000
	Profesor Universidad-Profesor Cooperante	,018

Tabla 35. Comparaciones múltiples entre grupos.

Si observamos, entre los tres grupos existen diferencias significativas sobre la opinión que manifiestan hacia la estimulación de la reflexión en general. Si queremos conocer cuáles son las diferencias en particular, es decir, en qué variables se diferencian, pasaremos al siguiente epígrafe.

7.6. DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIA POR VARIABLES

Una vez que sabíamos que se diferenciaban dos grupos de personas que opinaban de forma diferente (sí estímulo a la reflexión-no estímulo a la reflexión), que los profesores de universidad, los alumnos y los profesores cooperantes se distribuían en uno o en otro cluster de forma significativa, que se confirmaba que existían diferencias significativas entre los tres grupos, pensamos en volver a reutilizar el análisis de contingencias, para saber en qué se diferencian exactamente. En estos momentos, necesitábamos saber si habría alguna asociación significativa entre las variables del cuestionario y los distintos grupos. La siguiente tabla muestra los resultados:

ACCIONES REFLEXIVAS	ALUMNO- PROFESOR COOPERANTE-PROFESOR UNIVERSITARIO	
	χ^2	p
1. Enseñar al alumno en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en sus clases	20,946	,002
2. Hacer considerar al alumno en prácticas los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus lecciones	25,389	,000
3. Estimular al alumno en prácticas para que programe teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	30,130	,000
4. Enseñar a evaluar al alumno en prácticas su propia enseñanza	22,619	,001
5. Estimular al alumno en prácticas para que haga planes que le ayuden a mejorar su propia enseñanza	27,386	,000
6. Entrenar al alumno en prácticas sobre cómo generar nuevas ideas para la mejora de su clase	38,411	,000
7. Alentar al alumno en prácticas a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su secuencia	25,734	,000
8. Estimular al alumno en prácticas a criticar los métodos y procedimientos de enseñanza puestos en práctica	18,743	,005
9. Estimular al alumno en prácticas a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	19,893	,003
10. Estimular al alumno en prácticas a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en clase	23,694	,001
11. Animar al alumno en prácticas a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el/los profesor/es asignado/s en el colegio	19,677	,003
12. Estimular al alumno en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las	33,769	,000

ACCIONES REFLEXIVAS	ALUMNO- PROFESOR COOPERANTE-PROFESOR UNIVERSITARIO	
	χ^2	p
investigaciones en su propia clase		
13. Estimular al alumno en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	35,667	,000
14. Estimular al alumno en prácticas a resolver sus propias dificultades de clase	22,898	,001
15. Enseñar al alumno en prácticas estrategias para resolver los problemas que se producen en clase	23,613	,001
16. Favorecer en el alumno en prácticas el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas	23,435	,001
17. Estimular al alumno en prácticas a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio, el de otros compañeros, etc.	16,021	,014
19. Procurar que constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su enseñanza hará que modifique su actuación en clase	16,348	,012
20. Hacer que el alumno en prácticas tenga en consideración la información proporcionada por el profesor del colegio para modificar su enseñanza en clase	19,737	,003
21. Estimular al alumno en prácticas a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su instrucción	29,245	,000
22. Favorecer en el alumno en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	26,160	,000
23. Promover en el alumno en prácticas la búsqueda de alternativas en su entrenamiento	23,738	,001
24. Estimular al alumno en prácticas a que	26,742	,000

ACCIONES REFLEXIVAS	ALUMNO- PROFESOR COOPERANTE-PROFESOR UNIVERSITARIO	
	χ^2	p
indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa		
25. Hacer que el alumno en prácticas sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio	18,475	,005
26. Ayudar al alumno en prácticas a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	24,932	,000
27. Hacer que el alumno en prácticas valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era	21,837	,001
28. Estimular al alumno en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas	27,797	,000
29. Permitir al alumno en prácticas elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones	33,380	,000
30. Estimular al alumno en prácticas a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué	21,520	,001

Tabla 36. Relación significativa entre las variables del cuestionario y el supervisor-el profesor cooperante-el alumno en prácticas.

Si escudriñamos la tabla anterior, nos percatamos de que las relaciones que aparecen prácticamente son todas significativas, pero ¿son significativas para el alumno, para el profesor del colegio o para el de la Universidad?. La información que se ha generado es tan genérica que empleamos de nuevo el análisis de contingencias combinando los grupos. Así sabríamos qué variables se asocian significativamente con el profesor universitario, cuáles con el alumno y cuáles con el profesor del colegio.

La primera de estas combinaciones implica qué variables sobre la estimulación de acciones reflexivas serían significativas para el profesor del colegio y el alumno. Los resultados que obtenemos muestran que hay 21 asociaciones significativas.

El cooperante y el alumno coinciden significativamente en determinadas variables. Ambos creen que se favorece en las prácticas que el alumno sea flexible y adaptable. También comparten opinión, pero esta vez porque entienden que se estimula poco, respecto a que: considere qué efectos producen las estrategias de enseñanza que utiliza, que evalúe su propia enseñanza, que genere nuevas ideas para la mejora de su clase, que critique los métodos y procedimientos de enseñanza puestos en práctica, que examine los valores que promueve en clase, que averigüe la efectividad de su instrucción a través de alumno, que desarrolle procesos de indagación, que busque alternativas en su entrenamiento y que elabore un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones.

Los profesores cooperantes sí creen que se estimula el que el alumno programe según las diferencias individuales, que haga planes para mejorar su enseñanza, que vaya construyendo su estilo de enseñanza dialogando y que busque, identifique y resuelva problemas.

Los alumnos sostienen que no se les persuade nada para que ellos se cuestionen los porqués del currículum, ni para que consideren los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en clase, tampoco para que lean artículos sobre el tema y los puedan aplicar, ni que desarrollen su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase, ni para que inquieran sobre las distintas perspectivas de enseñanza que observan, ni para que ellos se formulen hipótesis sobre su actuación educativa y tampoco para que validen y comprueben la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que ellos creían que era.

ACCIONES REFLEXIVAS	ALUMNO- PROFESOR COOPERANTE	
	χ^2	p
2. Hacer considerar al alumno en prácticas los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus lecciones	10,258	,016
3. Estimular al alumno en prácticas para que programe teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	13,444	,004
4. Enseñar a evaluar al alumno en prácticas su propia enseñanza	8,054	,045
5. Estimular al alumno en prácticas para que haga planes que le ayuden a mejorar	16,535	,001

ACCIONES REFLEXIVAS	ALUMNO- PROFESOR COOPERANTE	
	χ^2	<i>p</i>
su propia enseñanza		
6. Entrenar al alumno en prácticas sobre cómo generar nuevas ideas para la mejora de su clase	21,784	,000
7. Alentar al alumno en prácticas a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su secuencia	13,644	,003
8. Estimular al alumno en prácticas a criticar los métodos y procedimientos de enseñanza puestos en práctica	8,493	,037
9. Estimular al alumno en prácticas a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	8,113	,044
10. Estimular al alumno en prácticas a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en clase	10,497	,015
11. Animar al alumno en prácticas a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el/los profesor/es asignado/s en el colegio	10,405	,015
12. Estimular al alumno en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su propia clase	20,253	,000
13. Estimular al alumno en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	25,983	,000
16. Favorecer en el alumno en prácticas el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas	7,947	,047
21. Estimular al alumno en prácticas a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su instrucción	15,235	,002
22. Favorecer en el alumno en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	14,975	,002
23. Promover en el alumno en prácticas la búsqueda de alternativas en su	11,665	,009

ACCIONES REFLEXIVAS	ALUMNO- PROFESOR COOPERANTE	
	χ^2	p
entrenamiento		
24. Estimular al alumno en prácticas a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	14,798	,002
26. Ayudar al alumno en prácticas a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	9,839	,020
27. Hacer que el alumno en prácticas valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era	10,848	,013
28. Estimular al alumno en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas	9,555	,023
29. Permitir al alumno en prácticas elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones	14,579	,002

Tabla 37. Acciones reflexivas significativas para la combinación alumno-profesor cooperante.

A través de la siguiente representación gráfica se visualizarán de forma más clara los resultados.

Los alumnos manifiestan que no son estimulados en la reflexión, tan sólo en la variable 16 hay acuerdo entre el cooperante y el alumno. Y es que ambos subrayan que se favorece en el alumno en prácticas el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas.

Los profesores cooperantes niegan con el alumno, la estimulación por parte del supervisor de acciones reflexivas. Sin embargo, discrepan con el alumno en determinadas variables, pues los cooperantes arguyen que sí son bastante estimulados cuando se habla de estimular al alumno para que programe teniendo en cuenta las diferencias individuales de los alumnos (3), inducir para que haga planes que le ayuden a mejorar su propia enseñanza (5), animar para que vaya construyendo su estilo a partir del diálogo mantenido con los profesores asignados en el colegio (11), hacer que valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era (27) y estimular para buscar, identificar y resolver problemas (28).

Los alumnos manifiestan opiniones encontradas con respecto a los cooperantes en una serie de variables, pues estos últimos creen que se cultivan poco estas, pero los primeros piensan que no reciben ninguna estimulación. Tales variables son: ser alentado a cuestionarse los porqués del currículum, su contenido y su secuencia (7), a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en clase (10), a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su propia clase (12), a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase (13), a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa (24), ayudado a formular hipótesis sobre la actuación educativa (26) e influido para que valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era (27).

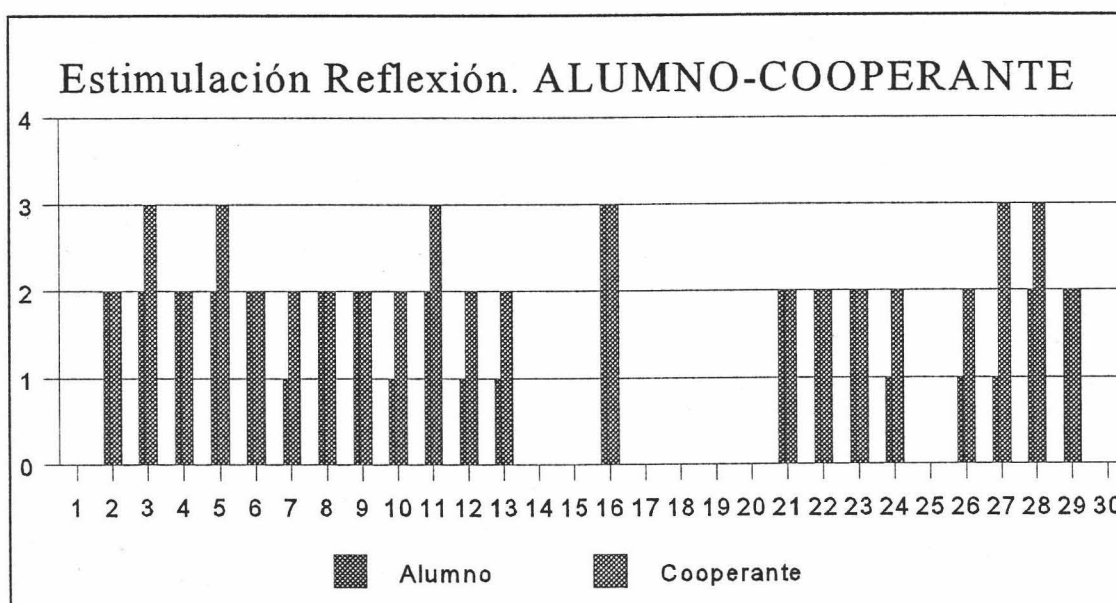


Gráfico 6. Estimulación de la reflexión según los alumnos y los profesores cooperantes.

La segunda combinación, agrupa al alumno en prácticas y al profesor supervisor. Las diferencias que se manifiestan en ellos son evidentes:

ACCIONES REFLEXIVAS	ALUMNO-SUPERVISOR	
	χ^2	p
1. Enseñar al alumno en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en sus clases	18,612	,000
2. Hacer considerar al alumno en prácticas los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de	17,049	,001

ACCIONES REFLEXIVAS	ALUMNO-SUPERVISOR	
	χ^2	p
sus lecciones		
3. Estimular al alumno en prácticas para que programe teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	23,949	,000
4. Enseñar a evaluar al alumno en prácticas su propia enseñanza	15,864	,001
5. Estimular al alumno en prácticas para que haga planes que le ayuden a mejorar su propia enseñanza	16,915	,001
6. Entrenar al alumno en prácticas sobre cómo generar nuevas ideas para la mejora de su clase	22,665	,000
7. Alentar al alumno en prácticas a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su secuencia	17,413	,001
8. Estimular al alumno en prácticas a criticar los métodos y procedimientos de enseñanza puestos en práctica	18,839	,013
9. Estimular al alumno en prácticas a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	12,968	,005
10. Estimular al alumno en prácticas a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en clase	16,825	,001
11. Animar al alumno en prácticas a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el/los profesor/es asignado/s en el colegio	12,496	,006
12. Estimular al alumno en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su propia clase	22,335	,000
13. Estimular al alumno en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	11,869	,008
14. Estimular al alumno en prácticas a resolver sus propias dificultades de clase	14,763	,002
15. Enseñar al alumno en prácticas	20,411	,000

ACCIONES REFLEXIVAS	ALUMNO-SUPERVISOR	
	χ^2	p
estrategias para resolver los problemas que se producen en clase		
16. Favorecer en el alumno en prácticas el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas	19,997	,000
17. Estimular al alumno en prácticas a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio, el de otros compañeros, etc.	12,006	,007
18. Hacer que el alumno en prácticas se pregunte por el efecto que produce su enseñanza	11,578	,009
19. Procurar que constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su enseñanza hará que modifique su actuación en clase	14,230	,003
20. Hacer que el alumno en prácticas tenga en consideración la información proporcionada por el profesor del colegio para modificar su enseñanza en clase	14,585	,002
21. Estimular al alumno en prácticas a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su instrucción	13,749	,003
22. Favorecer en el alumno en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	14,740	,002
23. Promover en el alumno en prácticas la búsqueda de alternativas en su entrenamiento	12,040	,007
24. Estimular al alumno en prácticas a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	16,562	,001
25. Hacer que el alumno en prácticas sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio	14,630	,002
26. Ayudar al alumno en prácticas a que	18,209	,000

ACCIONES REFLEXIVAS	ALUMNO-SUPERVISOR	
	χ^2	p
formule hipótesis sobre su actuación educativa		
27. Hacer que el alumno en prácticas valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era	14,952	,002
28. Estimular al alumno en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas	24,399	,000
29. Permitir al alumno en prácticas elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones	29,976	,000
30. Estimular al alumno en prácticas a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué	18,042	,000

Tabla 38. Acciones reflexivas significativas para la combinación alumno-supervisor.

El alumno y el supervisor coinciden en varias variables. Así, confirman que sí se convence para que cada alumno sortee sus propias dificultades de clase, como también que aprenda a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas y por último, que tenga en cuenta la información que le da el profesor del colegio.

Vuelven a ser comunes sus opiniones, pero en otra dirección, la falta de estimulación en las acciones reflexivas que pasamos a enumerar: no se alienta al alumno a cuestionarse los porqués del currículum, no se presta atención a los principios éticos y políticos de su actuación en clase, ni se les propone la lectura de artículos que luego aplique en su aula, ni se les facilita que construya su propia teoría personal de la enseñanza y ni a que compare su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio y el de otros compañeros.

Las discrepancias entre los dos colectivos se distinguen porque los alumnos reflejan su pesimismo sobre ciertas acciones reflexivas, pues son dejadas de lado por los supervisores, frente al optimismo de los profesores supervisores quienes, por supuesto, corroboran que sí aplauden las acciones que comentan los alumnos. Las acciones reflexivas que propician las diferentes opiniones son: reflexionar sobre la actuación y sobre los efectos que esta produce, comprender

los efectos de las estrategias de enseñanza que utiliza, programar teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos, evaluar la propia enseñanza, hacer planes que le ayuden a mejorar su propia enseñanza, generar nuevas ideas para la mejora de su clase, criticar los métodos y procedimientos de enseñanza puestos en práctica, examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase, construir un estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el profesor asignado en el colegio, resolver los problemas que se producen en clase, preguntarse por el efecto que produce su enseñanza, favorecer el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación, buscar alternativas en su entrenamiento, indagar en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa, situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio, formular hipótesis sobre su actuación educativa, validar y comprobar la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que creía que era, buscar, identificar y resolver problemas, elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones y cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué.

Con el siguiente gráfico apreciaremos mejor las diferencias entre el supervisor y el alumno.

A primera vista, este indica que hay tres variables que consiguen el acuerdo entre ambos y además con una tendencia positiva, es decir, de bastante estimulación. Estas acciones son las que señalan que el alumno es instado a que resuelva sus propios problemas en el aula, que es importante que el alumno aprenda a ser flexible y adaptable durante su tiempo de prácticas y por último, que tenga presente la información que le da el profesor del colegio.

Una segunda lectura, permite que analicemos las variables que son dejadas atrás, pero que a su vez logran el nivel de coincidencia entre el supervisor y el alumno. Son acciones que a juicio de ambos o no son o son poco estimuladas. Aquellas giran en derredor de que no se anima al alumno a que se cuestione los porqués del currículum, ni se hace que preste atención a los principios éticos y políticos de su actuación, ni se le propicia la lectura de artículos que luego aplicaría en el aula, ni se le incita a que construya su teoría personal de la enseñanza y ni tampoco a que coteje su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio y el de otros compañeros.

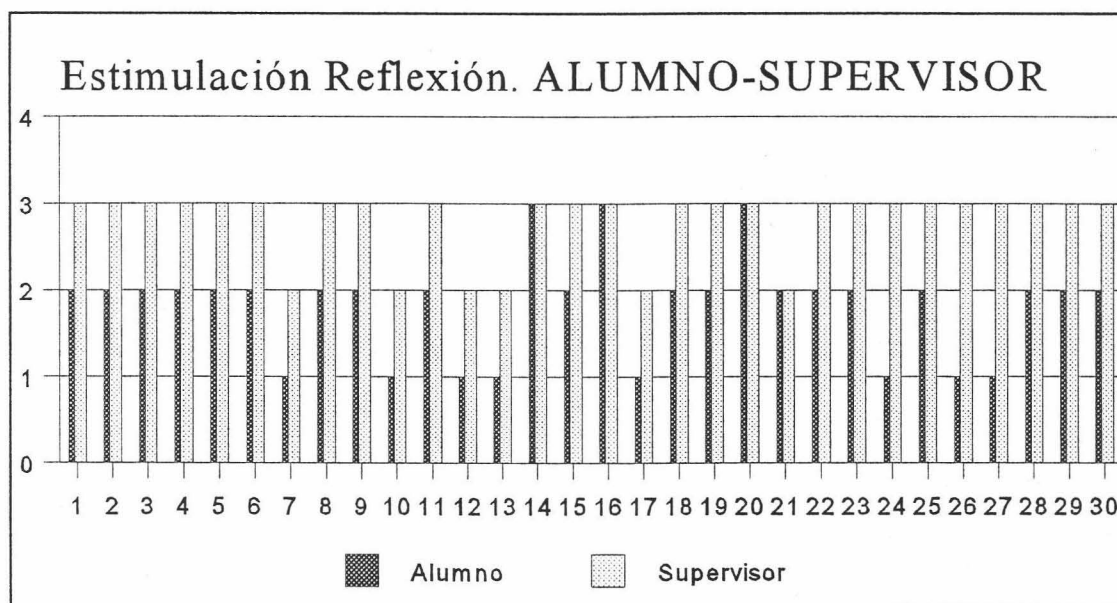


Gráfico 7. Estimulación a la reflexión según los alumnos y los supervisores.

La tercera combinación es la que nos informará de qué asociaciones significativas existen entre ser cooperante o supervisor y la estimulación a la reflexión, además de que estudiamos en qué se diferencian ambos, gracias a los datos de las tablas de contingencia, que exponemos en el anexo.

ACCIONES REFLEXIVAS	PROFESOR COOPERANTE- SUPERVISOR	
	χ^2	p
1. Enseñar al alumno en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en sus clases	7,822	,050
2. Hacer considerar al alumno en prácticas los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus lecciones	10,395	,015
4. Enseñar a evaluar al alumno en prácticas su propia enseñanza	8,621	,035
14. Estimular al alumno en prácticas a resolver sus propias dificultades de clase	11,760	,008

ACCIONES REFLEXIVAS	PROFESOR COOPERANTE-SUPERVISOR	
	χ^2	p
15. Enseñar al alumno en prácticas estrategias para resolver los problemas que se producen en clase	12,606	,006
16. Favorecer en el alumno en prácticas el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas	7,853	,049
21. Estimular al alumno en prácticas a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su instrucción	9,449	,024
23. Promover en el alumno en prácticas la búsqueda de alternativas en su entrenamiento	8,296	,040
26. Ayudar al alumno en prácticas a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	8,660	,034
28. Estimular al alumno en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas	9,021	,029
29. Permitir al alumno en prácticas elaborar un conocimiento práctico que	10,161	,017

Tabla 39. Acciones reflexivas significativas para la combinación profesor cooperante-supervisor.

El profesor cooperante (40,8%) y el supervisor (54,5%), comparten que se estimula bastante a que el alumno se enseñe a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en sus clases, así como también a que se favorezca el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas. Esta variable consiguió el acuerdo hacia la estimulación entre los alumnos y el profesor cooperante, entre los alumnos y los supervisores y entre los profesores cooperantes y los supervisores. Del mismo modo el 36,8% de los cooperantes y el 59,1% de los supervisores estiman que se apremia bastante al alumno en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas.

En cambio, se separan sus opiniones cuando hay que hacer que el alumno considere los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus lecciones, pues el 48,7% de los cooperantes cree que se estimula

poco y el 50% de los supervisores que bastante. Lo mismo ocurre y casi con igual porcentaje con la idea de que se enseñe a evaluar al alumno en prácticas su propia enseñanza. Parecida ubicación ocurre cuando se estimula al alumno en prácticas a resolver sus propias dificultades de clase, pues el 72,7% de los supervisores lo hace bastante, frente al 32,9% con un peso de 86,2% de los cooperantes, que cree que se celebra poco. También discrepan a la hora de que se enseñe al alumno en prácticas estrategias para resolver los problemas que surgen en clase, ya que el 63,6% de supervisores dicen que inciden en ello bastante, pero el 34,2% de los cooperantes no ven que ocurra esto. Manifiestan opiniones encontradas, en la misma línea de estas últimas, cuando se infunde al alumno en prácticas que recoja información de sus alumnos sobre la efectividad de su instrucción o cuando se promueve la búsqueda de alternativas para su entrenamiento. Igualmente importantes son las variables que definen de manera distinta uno y otro, a saber, los supervisores afirman que se ayuda y los cooperantes que no se ayuda al alumno en prácticas a que formule hipótesis sobre su actuación educativa ni se le permite que elabore un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones.

En resumen, la diferencia significativa entre el profesor cooperante y entre el supervisor estriba en la consideración de las once variables que acabamos de exponer, tres de coincidencia total y ocho donde existen matizaciones. Gráficamente queda como sigue:

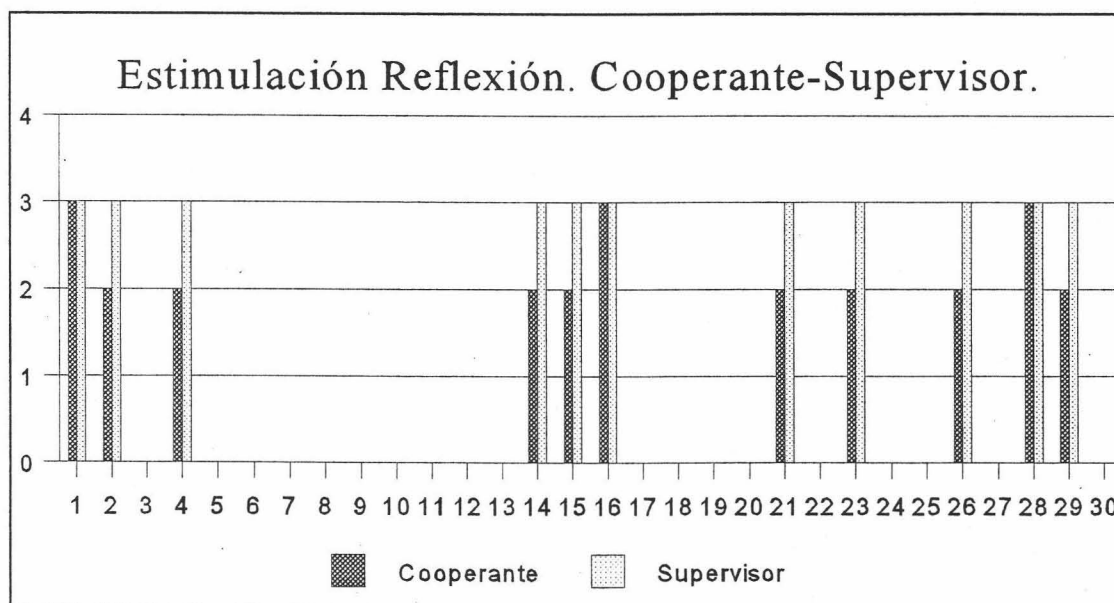


Gráfico 8. Estimulación a la reflexión según el profesor cooperante y el profesor supervisor.

A continuación presentamos una tabla resumen para que a simple vista podamos comparar las diferencias entre los sectores y las variables y apreciemos qué dictamina cada uno de forma significativa sobre la estimulación a la reflexión. Así para la variable 1, la combinación alumno-supervisor, el primero opina que se estimula poco y el segundo que bastante; en la combinación cooperante-supervisor, ambos creen que se estimula bastante la acción reflexiva propuesta en la variable 1, como consecuencia, el alumno disiente frente al cooperante y al supervisor que mantienen una postura coincidente. En la variable dos ocurre otra situación, el alumno y el cooperante se expresan en igual sentido, es decir, la poca estimulación, frente al supervisor que la percibe bastante. Y así sucesivamente con las treinta variables. A simple vista notamos que hay mayor número de discrepancias entre el alumno y el supervisor, que entre el supervisor y cooperante o el alumno y el cooperante.

ACCIONES REFLEXIVAS		1	2	3	4	Discrepancia
1	Enseñar al alumno en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en sus clases		a	s C-S		$A \neq C = S$
2	Hacer considerar al alumno en prácticas los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus lecciones		A-C a C	s S		$A = C \neq S$
3	Estimular al alumno en prácticas para que programe teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos		A a	C s		$A \neq C = S$
4	Enseñar a evaluar al alumno en prácticas su propia enseñanza		A-C a C	s S		$A = C \neq S$
5	Estimular al alumno en prácticas para que haga planes que le ayuden a mejorar su propia enseñanza		A a	C s		$A \neq C = S$

ACCIONES REFLEXIVAS		1	2	3	4	Discrepanci a
6	Entrenar al alumno en prácticas sobre cómo generar nuevas ideas para la mejora de su clase		A-C a	s		$A=C \neq S$
7	Alentar al alumno en prácticas a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su secuencia	A a	C s			$A \neq C = S$
8	Estimular al alumno en prácticas a criticar los métodos y procedimientos de enseñanza puestos en práctica		A-C a	s		$A=C \neq S$
9	Estimular al alumno en prácticas a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase		A-C a	s		$A=C \neq S$
10	Estimular al alumno en prácticas a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en clase	A a	C s			$A \neq C = S$
11	Animar al alumno en prácticas a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el/los profesor/es asignado/s en el colegio		A a	C s		$A \neq C = S$
12	Estimular al alumno en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su propia clase	A a	C s			$A \neq C = S$
13	Estimular al alumno en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	A a	C s			$A \neq C = S$

ACCIONES REFLEXIVAS		1	2	3	4	Discrepanci a
14	Estimular al alumno en prácticas a resolver sus propias dificultades de clase		C	a-s S		$A=S \neq C$
15	Enseñar al alumno en prácticas estrategias para resolver los problemas que se producen en clase		a C	s S		$A=C \neq S$
16	Favorecer en el alumno en prácticas el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas			A-C a-s C-S		$A=C=S$
17	Estimular al alumno en prácticas a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio, el de otros compañeros, etc.	a	s			$A \neq S$
18	Hacer que el alumno en prácticas se pregunte por el efecto que produce su enseñanza		a	s		$A \neq S$
19	Procurar que constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su enseñanza hará que modifique su actuación en clase		a	s		$A \neq S$
20	Hacer que el alumno en prácticas tenga en consideración la información proporcionada por el profesor del colegio para modificar su enseñanza en clase			a-s		$A \neq S$

ACCIONES REFLEXIVAS		1	2	3	4	Discrepanci a
21	Estimular al alumno en prácticas a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su instrucción		A-C a C	s S		A=C≠S
22	Favorecer en el alumno en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación		A-C a	s		A=C≠S
23	Promover en el alumno en prácticas la búsqueda de alternativas en su entrenamiento		A-C a C	s S		A=C≠S
24	Estimular al alumno en prácticas a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	A a	C	s		A≠C≠S
25	Hacer que el alumno en prácticas sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio		a	s		A≠S
26	Ayudar al alumno en prácticas a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	A a	C C	s S		A≠C≠S
27	Hacer que el alumno en prácticas valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era	A a		C s		A≠C=S

ACCIONES REFLEXIVAS		1	2	3	4	Discrepanci a
28	Estimular al alumno en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas		A a	C s		A≠C=S
29	Permitir al alumno en prácticas elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones		A-C a C	s S		A=C≠S
30	Estimular al alumno en prácticas a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué		a	s		A≠S

Tabla 40. Resumen de las diferencias entre los sectores respecto a la estimulación a la reflexión.

Leyenda: A es igual a alumno en prácticas, S es referido al supervisor y C al profesor cooperante. El signo = significa que opinan lo mismo y el signo ≠ que opinan diferente. La escritura en mayúscula representa la combinación Alumno-Cooperante, la minúscula Alumno-Supervisor y la cursiva mayúscula Cooperante-Supervisor.

En el siguiente gráfico se corroboran las diferencias entre los tres grupos, pudiéndose comparar las opiniones:

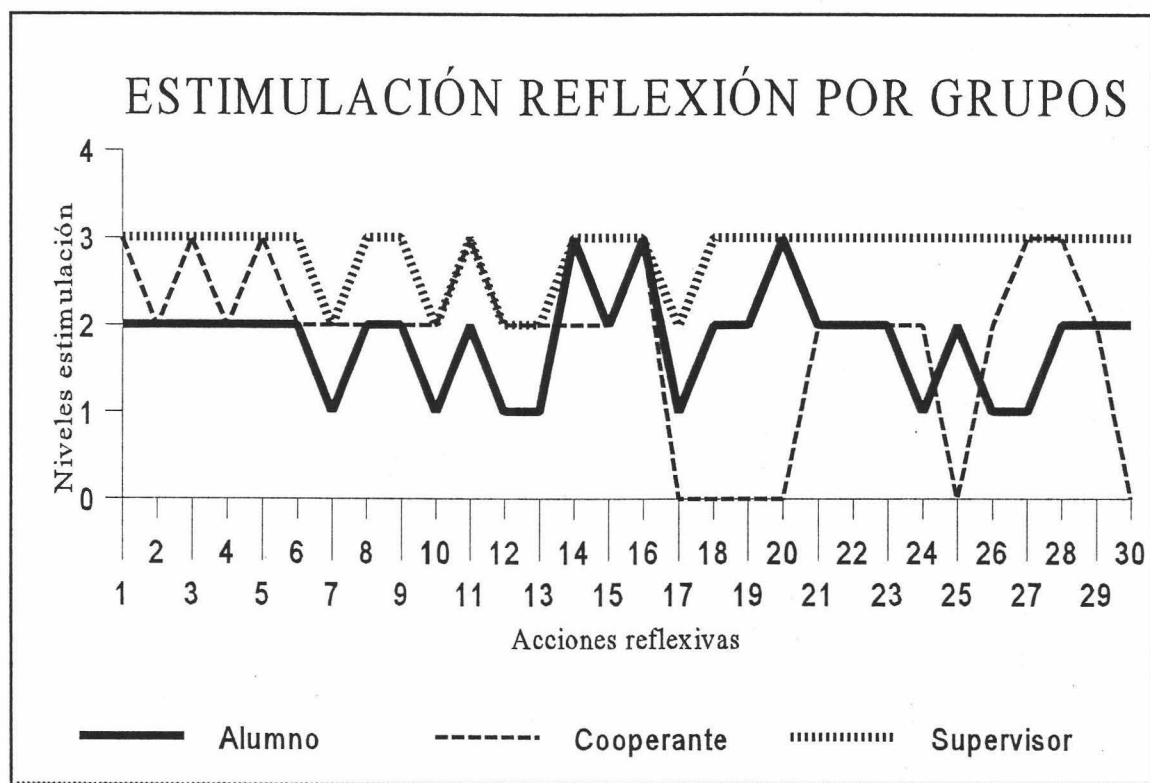


Gráfico 9. Comparación entre los grupos sobre la estimulación de acciones reflexivas.

En general, se observa que el profesor supervisor estimula las acciones reflexivas, casi todas las variables puntúan 3 -bastante estimulación-. En cambio, el alumno no cree que eso suceda, así sus opiniones giran en torno al 2 -poca estimulación- y al 1-nula estimulación-. Y el profesor cooperante, dependiendo de la acción, lo confirma o desmiente, es decir, puntúa 2 ó 3 e incluso no opina sobre algunas variable.

El supervisor nos sorprende pues sí reconoce que existen una serie de acciones reflexivas que él premia poco. En el gráfico corresponden a las variables 7, 10, 12, 13 y la 17. Tales acciones son: alentar al alumno para que se cuestione los porqués del currículum, su contenido y secuencia (7); impelerlo para que se cuestione los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en clase (10); estimularlo para que lea artículos y los utilice en sus clases (12); instarlo para que desarrolle su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de clase (13); o para que compare su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, con los de los colegios y con el de sus compañeros (17).

El alumno aprueba que se estimula bastante las variables 14, 16 y la 20, es decir,

animar al alumno a resolver sus propias dificultades en clase, favorecer el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante el periodo de prácticas y hacer que tenga en consideración la información proporcionada por el profesor del colegio para modificar su enseñanza en clase.

Aunque este mismo grupo, el alumnado, también señala una serie de variables preteridas. Algunas de ellas son las mismas que propuso el supervisor, es decir, la 7, la 10, la 12, la 13 y la 17, pero además añade la variable 24, 26 y 27. Esto nos hace pensar que el supervisor no ha mentido ni el alumno tampoco, pues a la hora de triangular los datos con el cooperante, existen coincidencias. No estamos tan seguros de que no se haya producido el efecto halo, es decir, que tiendan a la deseabilidad social. Las nuevas acciones que subraya por su nula estimulación son: animar al alumno a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa (24), ayudarle a que formule hipótesis sobre su actuación educativa (26) y por último, hacer que valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era (27).

En cuanto al tercer grupo, los profesores cooperantes, coincide con los supervisores y los alumnos en el mismo número de variables que se estimulan poco o nada respectivamente. Para los cooperantes se favorece poco las variables 7, 10, 12, 13, 14, 24 y 26. Sobre la 27 piensan que se provoca bastante en contra de la creencia de los alumnos. Llama la atención un grupo de variables sobre las que no emiten ningún juicio, que son la 17, 18, 19, 20, 25 y 30. El contenido de estas es inducir al alumno en prácticas a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio, el de otros compañeros, etc. (17), hacer que se pregunte por el efecto que produce su enseñanza (18), procurar que constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su enseñanza hará que modifique su actuación en clase (19), hacer que tenga en consideración la información proporcionada por el profesor del colegio para modificar su enseñanza en clase (20), hacer que sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio (25) y estimular al alumno a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué (30).

Nos gustaría remarcar la variable 16 pues ha logrado el acuerdo de los tres sectores y además coinciden en el nivel de estimulación, que es el 3, es decir, todos creen que se favorece bastante en el alumno en prácticas el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas.

7.7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIA POR EL SECTOR AL QUE SE PERTENECE, ESTIMULACIÓN DE LAS ACCIONES REFLEXIVAS, LA EXPERIENCIA Y LA ESPECIALIDAD

A estas alturas de la investigación, ya conocíamos que se diferenciaban dos grupos de opiniones, también sabíamos qué grupos de personas conformaban esos dos grupos de opiniones, también contábamos con el dato de que las diferencias entre los grupos de personas eran significativas, además teníamos caracterizados a los alumnos, a los cooperantes y a los supervisores en cuanto a las acciones reflexivas que cada uno decía que estimulaba o que recibía esa estimulación. Pero ahora queríamos saber más. Nos preguntábamos varias cuestiones:

- Si habría alguna relación entre si eras alumno de Infantil, Primaria, Especial, Audición y Lenguaje, Musical, Educación Física o de Lengua Extranjera o entre si eras más o menos estimulado a la reflexión y sobre todo, en qué acciones reflexivas concretamente.
- Si habría alguna relación entre ser profesor universitario que supervisa en las especialidades de Infantil, Primaria, Especial, Audición y Lenguaje, Musical, Educación Física o de Lengua Extranjera con el estímulo mayor o menor a la reflexión y con qué acciones reflexivas se estimulan.
- Si habría alguna relación entre la condición de profesor universitario con más o menos años de experiencia profesional y el estimular a la reflexión y con qué acciones reflexivas son las que más o menos se estimulan.
- Si habría alguna asociación entre ejercer el puesto de profesor cooperante que trabajara en las especialidades de Infantil, Primaria, Especial, Audición y Lenguaje, Musical, Educación Física o de Lengua Extranjera y el reconocer que se estimula más o menos a la reflexión y con qué acciones reflexivas son las que más o menos se estimulan.
- Si habría alguna asociación entre desempeñar el puesto de profesor cooperante con más o menos años de experiencia profesional y asumir que se estimula más o menos al alumno a la reflexión y con qué acciones reflexivas.

7.7.1. ALUMNOS, ESPECIALIDAD, ACCIONES REFLEXIVAS

La siguiente tabla presenta qué acciones reflexivas están asociadas significativamente con pertenecer a una especialidad de Magisterio, aunque no aparezca con cuál en concreto, ya que esa información se desglosa en los anexos finales.

Que el alumno considere los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus lecciones, es una acción reflexiva que los de Educación Infantil, Educación Física y Educación Musical confiesan que se les estimula poco y los de Audición y Lenguaje afirman que nada. En cambio, los de Educación Especial, Educación Primaria y Lengua Extranjera se sienten bastante estimulados.

Otra acción reflexiva es que el alumno de Magisterio critique los métodos y procedimientos de enseñanza puestos en práctica. Los únicos que se sienten bastante seducidos a ello son los alumnos de Educación Primaria y Lengua Extranjera, poco los de Infantil, Especial, Educación Física y Audición y Lenguaje y nada movidos a tal acción los de Educación Musical.

Cuando se habla de que el práctico debe prestar atención a los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en clase, el acuerdo es casi unánime ya que los alumnos de Infantil, Educación Física, Lengua Extranjera, Musical y Audición y Lenguaje manifiestan su descontento pues no son estimulados para ello, los de Especial declaran que poco y los de Primaria divide su opinión aunque se inclina por la opción de que sí se estimula bastante.

Avivar en el alumno en prácticas el anhelo de crear su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase, es una acción de la que no perciben ningún rastro los de Infantil, Especial, Educación Física, Musical y Audición y Lenguaje, aunque sí bastante los de Lengua Extranjera y mucha los de Primaria.

El hecho de que se le enseñe al alumno de tercero estrategias para evitar los problemas que se producen en su clase, es una acción bastante asumida en los alumnos de Lengua Extranjera (80%), pero poco en los de Infantil (40,7%) y en los de Primaria (70%) y sin ninguna huella en el resto de especialidades, es decir, en Especial, Educación Física, en Musical y en Audición y Lenguaje, donde el 100% de sus alumnos reconocen esta falta de estimulación.

Otra de las acciones que el alumno en formación practicará será el aprendizaje a ser flexible y adaptable. Los de Lengua Extranjera (40%) están muy motivados para ello y los de Infantil (42,4%) y Primaria (40%), bastante. En cambio, los de Educación Física con un 45,2% lo están poco y los de Especial, Musical y Audición y Lenguaje, nada.

Llevar al alumno en prácticas a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio y el de otros compañeros, es algo que no se alienta en las especialidades de Infantil, Especial, Lengua Extranjera y Audición y Lenguaje (80%), que se trabaja poco en Educación Física y en Musical, pero que sí se comprueba en la de Primaria.

Un 80% de los alumnos de Lengua Extranjera y un 40% de Primaria procuran que la reflexión que realizan sobre el efecto de su enseñanza, modifique su actuación en clase, pues se les ha inculcado esa actitud. Frente a los de Especial, los de Musical (47,6%) y los de Audición y Lenguaje (80%) que no reciben ningún ánimo, aunque Infantil (44,1%) y Educación Física, sí un poco.

Que el alumno busque alternativas a su entrenamiento, no es una actividad imbuida en Especial, Educación Física y Audición y Lenguaje, en un 50%, 42,9% y 80%, respectivamente. Sí lo es bastante en Primaria y en Lengua Extranjera (80%) y sólo un poco para Infantil y Musical. Por último, que el alumno en prácticas indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de la enseñanza que observa, sólo es bastante estimulado en Primaria, poco en Especial, Educación Física y Lengua Extranjera y nada en Infantil, Musical y Audición y Lenguaje.

VARIABLES	ESPECIALIDAD	
	χ^2	p
2. Hacer considerar al alumno en prácticas los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus lecciones	30,690	,030
8. Estimular al alumno en prácticas a criticar los métodos y procedimientos de enseñanza puestos en práctica	31,488	,025
10. Estimular al alumno en prácticas a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en clase	29,869	,039
13. Estimular al alumno en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	36,416	,006
15. Enseñar al alumno en prácticas estrategias para resolver los problemas	33,529	,014

VARIABLES	ESPECIALIDAD	
	χ^2	p
que se producen en clase		
16. Favorecer en el alumno en prácticas el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas	31,568	,025
17. Estimular al alumno en prácticas a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio, el de otros compañeros, etc.	29,223	,046
19. Procurar que constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su enseñanza hará que modifique su actuación en clase	30,556	,032
23. Promover en el alumno en prácticas la búsqueda de alternativas en su entrenamiento	35,039	,009
24. Estimular al alumno en prácticas a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	30,083	,037

Tabla 41. Análisis de contingencias de la especialidad en el sector alumnos.

Continuando con la tónica del epígrafe anterior, adjuntamos un gráfico donde comparamos las opiniones de los alumnos de las siete especialidades en torno a las acciones reflexivas que han salido significativas.

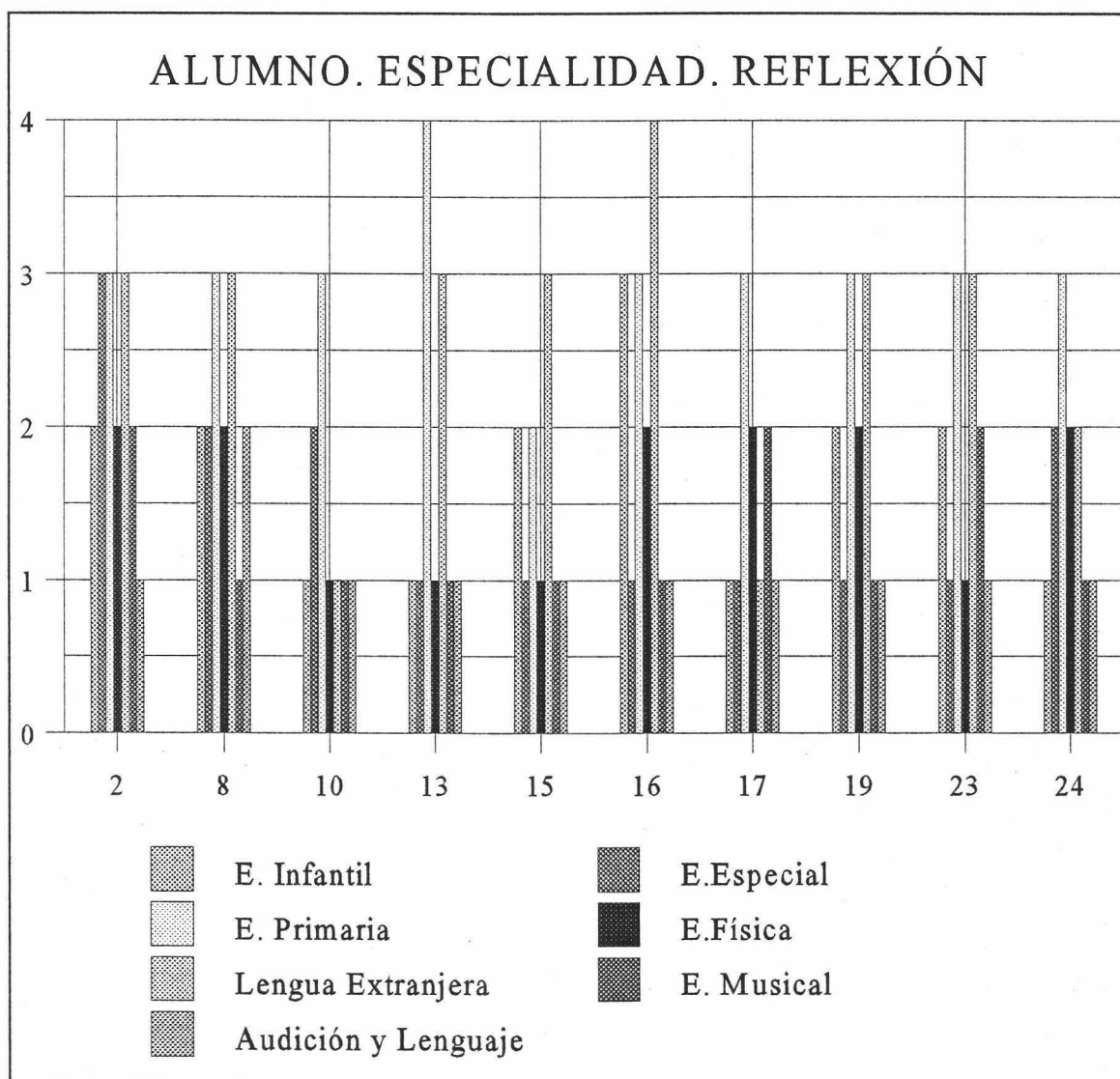


Gráfico 10. Acciones reflexivas estimuladas en opinión de los alumnos según la especialidad que cursen.

Analizando el gráfico, detectamos que las especialidades en las que los alumnos concluyen que están bastante estimulados a la reflexión, son las de Primaria y Lengua Extranjera, las que no lo son nada están conformadas por Audición y Lenguaje, Educación Especial y Educación Musical y las poco estimuladas son Educación Física y Educación Infantil.

En general, predomina inexistencia de estimulación en determinadas acciones hacia la reflexión, en todas las especialidades. Y es que como afirma Winitzky y Arends (1991) con la adquisición de estrategias de resolución de problemas y haciendo de la

reflexión una parte inherente del proceso de aprender a enseñar se conseguirá llevar a cabo una enseñanza eficaz, consciente y personal. Si los supervisores deben inculcar acciones reflexivas, ya tienen por donde comenzar, como apuntan las anteriores autoras. Ross (1989) apunta que a los alumnos en prácticas se les 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) se flexible y considerar las situaciones desde múltiples perspectivas.

Estos resultados nos preocupan porque si hay diferencias en la estimulación a la reflexión entre las especialidades es porque las hay entre los supervisores y los profesores colaboradores, es decir, unos supervisores son más profesionales que otros, y esto entra en el terreno de la ética profesional. Los alumnos tendrán aprendizajes distintos y estarán mejor o peor preparados. Por tanto, se debe arbitrar un sistema que no dependa del voluntarismo del supervisor sino de su competencia profesional.

7.7.2. PROFESOR COOPERANTE, ESPECIALIDAD Y EXPERIENCIA

No hemos encontrado ninguna asociación significativa entre que el profesor cooperante tenga una determinada experiencia y su opinión sobre si el supervisor estimula la reflexión. En cambio, si detectamos relaciones significativas en función de la especialidad en la que trabaje el profesor del colegio, a la hora de determinar la estimulación o no en determinadas acciones de reflexión.

VARIABLES	ESPECIALIDAD	
	χ^2	p
6. Entrenar al alumno en prácticas sobre cómo generar nuevas ideas para la mejora de su clase	33,494	,041
16. Favorecer en el alumno en prácticas el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas	34,545	,032
17. Estimular al alumno en prácticas a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio, el de otros compañeros, etc.	34,343	,033

Tabla 42. Análisis de contingencia de la especialidad en el sector colaborador.

Los profesores que trabajan en Educación Infantil y en Audición y Lenguaje creen que el supervisor estimula bastante o mucho a los alumnos para que generen nuevas ideas que mejoren su clase; los de Especial niegan que el profesor supervisor impulse a ello; los de Primaria y Educación Física creen que ocurre poco; y los de Lengua Extranjera y Educación Musical revelan que sí estimulan bastante.

En cuanto a si se favorece en el alumno el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante las prácticas, los únicos que rechazan que el supervisor estimule son los de Educación Especial, en cambio los de Audición y Lenguaje, junto con los de Educación Musical y los de Educación Infantil corroboran que son muy alentados. Los que también mantienen que los supervisores alientan bastante son los de Primaria y Lengua Extranjera. Por último, Educación Física cree que los de la Universidad son poco persuasivos.

Los cooperantes de Infantil y Audición y Lenguaje siguen en la línea de que los supervisores entusiasman a los alumnos para que comparen su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio, el de otros compañeros; frente a los de Educación Especial, los de Educación Primaria y los de Educación Física, cuya opinión es que lo hacen poco y frente a los de Lengua Extranjera y Educación Musical que consideran que es bastante.

En resumen, los profesores que desarrollan su actividad docente en Infantil y Audición y Lenguaje tienen una visión más positiva sobre el estímulo a la reflexión del profesor universitario, aunque Lengua Extranjera también puede unirse a esta deliberación. Los profesores del resto de especialidades tienen una visión más difusa sobre la labor del supervisor.

7.7.3. PROFESOR UNIVERSITARIO, ESPECIALIDAD Y EXPERIENCIA

Ahora nos interesaba ver si había alguna relación entre ser supervisor de una u otra especialidad y estimular más o menos la reflexión. De las treinta variables no se ha producido ninguna asociación significativa. Esto significa que no hay una relación entre supervisar la especialidad que sea y estimular más o menos la reflexión, esto es, no importa la especialidad que se supervise para que se estimule la reflexión.

En cambio, sí se confirmaron ciertas relaciones con la experiencia. Esta es la otra variable que nos interesaba estudiar. Necesitábamos saber si habría alguna asociación entre ser profesor universitario, con si se es más o menos experto y si se

incita más o menos a la reflexión. Es decir, si estimula más el que mayor experiencia posee o el que menos y en qué acciones concretamente. Mostraremos las cuatro asociaciones, una por una, con sus correspondientes tablas de contingencia.

La primera tabla aclara que la variable en cuestión, la 5, mantiene una asociación significativa de ,043 y una razón de verosimilitud de ,019. Si la interpretamos, nos fijaremos en que los profesores universitarios menos expertos, los de 1 a 5 años y los más expertos, de 16 a 30 años apremian poco que el práctico haga planes que le ayuden a mejorar su propia enseñanza. En cambio, el 100% de los supervisores con una experiencia entre 6 y 15 años infunden bastante esta acción.

Para Borko y Mayfield (1996) es una cuestión importante de evaluación en el alumno en prácticas que sepa modificar los procedimientos de enseñanza en respuesta a los datos del feed-back. Por tanto, es importante que el supervisor le haga ver a su alumno tutorizado que durante su periodo de prácticas debe reflexionar continuamente sobre todo lo que hace en clase y todo lo que ocurre en el aula. Los datos que le proporciona su propia observación, serán los causantes de que reflexione y tome una decisión para mejorar su actividad docente. Esta es la labor del supervisor: inducir al alumno a la observación, la reflexión y la toma de decisiones.

		v5. Estimular al alumno en prácticas para que haga planes que le ayuden a mejorar su propia enseñanza			TOTAL	
		poco	bastante	mucho		
EXPERIENCIA PROFESIONAL	DE 1 A 5 AÑOS	fr esperada	2,5	2,5	1,1	6
		% experiencia	50	33,3	16,7	100
		% v5	33,3	22,2	25	27,3
	DE 6 A 15 AÑOS	fr esperada	2	2	,9	5
		% experiencia	,0	100	,0	100
		% v5	,0	55,6	,0	22,7
	DE 16 A 30 AÑOS	fr esperada	4,5	4,5	2	11
		% experiencia	54,5	18,2	27,3	100
		% v5	66,7	22,2	75	50
TOTAL		fr esperada	9	9	4	22

	v5. Estimular al alumno en prácticas para que haga planes que le ayuden a mejorar su propia enseñanza				TOTAL
		poco	bastante	mucho	
	% experiencia	40,9	40,9	18,2	100
	% v5	100	100	100	100

Tabla 43. Análisis de contingencia de la experiencia.

La segunda tabla nos informa de que ha sido significativa la asociación al ,009 y la razón de verosimilitud de ,016. Los profesores con menos experiencia, un 66,7%, reconocen que estimulan poco al alumno para que examine críticamente los valores que promueve en clase. Los supervisores de más experiencia, de 16 a 30 años, animan bastante a los alumnos y los que dicen que instigan a los prácticos son los que cuentan entre 6 y 15 años de experiencia profesional.

Esta acción reflexiva es una tarea que habrá que tenerla en consideración pues de lo contrario, como dice Zeichner (1993) no se desarrolla la idea de responsabilidad social en nuestros futuros docentes, la cual se construye tanto evaluando el sistema de valores y creencias que cada estudiante posee de forma personal, como cuestionándose las repercusiones éticas y políticas de su actuación.

	v9. Estimular al alumno en prácticas a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase				TOTAL	
		poco	bastante	mucho		
EXPERIENCIA PROFESIONAL	DE 1 A 5 AÑOS	fr esperada	2,5	2,7	,8	6
		% experiencia	66,7	33,3	,0	100
		% v9	44,4	20	,0	27,3
	DE 6 A 15 AÑOS	fr esperada	2	2,3	,7	5
		% experiencia	20	20	60	100
		% v9	11,1	10	100	22,7
	DE 16 A 30 AÑOS	fr esperada	4,5	5	1,5	11
		% experiencia	36,4	63,6	,0	100

	v9. Estimular al alumno en prácticas a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase				TOTAL
		poco	bastante	mucho	
	% v9	44,4	70	,0	50
TOTAL	fr esperada	9	10	3	22
	% experiencia	40,9	45,5	13,6	100
	% v9	100	100	100	100

Tabla 44. Análisis de contingencia de la experiencia.

La tercera tabla, cuya relación presenta un nivel de significación de ,026, se refiere a si se anima al alumno a que recoja información sobre la efectividad de su instrucción. Los resultados son que un 66,7% de los supervisores de 1 a 5 años de experiencia confiesan sugerir poco esta acción, el 60% de los que tienen de 6 a 15 años, mucho y el 63,6% de los profesores universitarios supervisores favorecen bastante este punto.

La característica de juicio reflexivo maduro indica para Ross (1989) que los estudiantes deben desarrollar la habilidad para revisar situaciones desde múltiples perspectivas, la habilidad para buscar explicaciones alternativas de eventos de clase y la habilidad para usar evidencias evaluando una decisión o posición tomada. Sin duda el supervisor procurará que sus alumnos en prácticas revisen su actuación educativa y todo lo que esta implica: el análisis de si todo va bien, si existe algún problema, si busca una solución y si la evalúa.

	v21. Estimular al alumno en prácticas a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su instrucción		TOTAL		
		bastante	mucho		
EXPERIENCIA PROFESIONAL	DE 1 A 5 AÑOS	fr esperada	3	3	6
		% experiencia	50	50	100
		% v21	27,3	27,3	27,3
	DE 6 A 15 AÑOS	fr esperada	2,5	2,5	5
		% experiencia	,0	100	100
		% v21	,0	45,5	22,7
	DE 16 A 30 AÑOS	fr esperada	5,5	5,5	11
		% experiencia	72,7	27,3	100
		% v21	72,7	27,3	50
TOTAL	fr esperada	11	11	22	
	% experiencia	50	50	100	
	% v21	100	100	100	

Tabla 45. Análisis de contingencias de la experiencia.

Y por último, la cuarta tabla arroja una asociación con un nivel de significación de ,050 y la razón de verosimilitud de ,010. Despide prácticamente los mismos resultados que la variable anterior. Los supervisores con menos experiencia, en un 66,7%, apuestan poco por formar a sus tutorandos para que formulen hipótesis sobre su actuación educativa. Los más expertos, un 63,6%, se decantan por la opción de que ellos estimulan bastante y los profesores entre 6 y 15 años, mucho esta actividad.

La práctica reflexiva, según Copeland (1993) supone identificar un problema, generar su solución, comprobar esta y aprender a través de la práctica reflexiva. El supervisor tendrá que facilitar que el alumno formule hipótesis, posibles soluciones no sólo a la situación educativa que le preocupe o sobre la que ha decidido actuar, sino que diariamente analizará lo que ha hecho, reflexionará sobre cómo se hubiera podido hacer, pensar las causas de por qué salió mal o aventurar razones. El supervisor tendrá que entrenar al alumno en procesos de resolución de problemas, de análisis de situaciones, de investigación en suma.

	v26. Ayudar al alumno en prácticas a que formule hipótesis sobre su actuación educativa					TOTAL
			poco	bastante	mucho	
EXPERIENCIA PROFESIONAL	DE 1 A 5 AÑOS	fr esperada	2,5	2,5	1,1	6
		% experiencia	66,7	,0	33,3	100
		% v26	44,4	,0	50	27,3
	DE 6 A 15 AÑOS	fr esperada	2	2	,9	5
		% experiencia	20	40	40	100
		% v26	11,1	22,2	50	22,7
	DE 16 A 30 AÑOS	fr esperada	4,5	4,5	2	11
		% experiencia	36,4	63,6	,0	100
		% v26	44,4	77,8	,0	50
TOTAL	fr esperada	9	9	4	22	
	% experiencia	40,9	40,9	18,2	100	
	% v26	100	100	100	100	

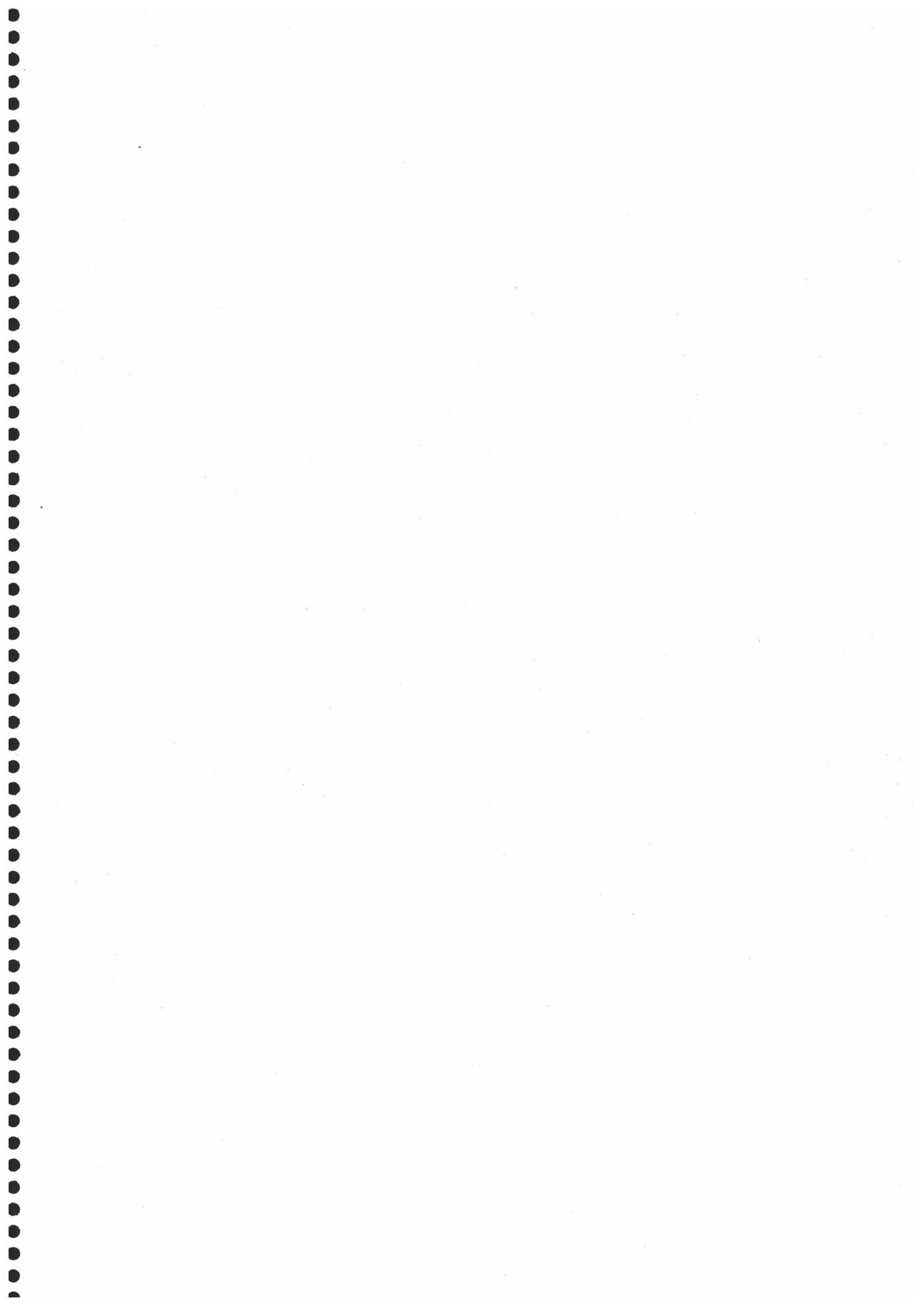
Tabla 46. Análisis de contingencia de la experiencia.

En resumen, son los profesores entre 6 y 15 años los que afirman favorecer bastante o mucho en los alumnos las prácticas en acciones reflexivas. Los más jóvenes reconocen la pobreza de su actuación y los más mayores, en algunas cuestiones toman una posición de bastante estimulación y en otras, de poca.

Las variables a las que le es inherente una gran estimulación en los supervisores menos expertos, puesto que ellos manifiestan que no las asumen, son: que los alumnos examinen los valores que transmiten, que hagan planes para mejorar la actuación en clase, que recojan información sobre la efectividad de su enseñanza y que formulen hipótesis sobre su actuación.

Los más expertos anuncian su disparidad de criterios, excepto que los alumnos elaboren planes que mejoren la actuación en clase, que no incitan, el resto sí creen alentarlas bastante. Los profesores con 5 a 15 años lo estimulan todo.

FASE 2^a:
ESTUDIOS DE
CASO



CAPÍTULO 6

DISEÑO DE UN MODELO DE SUPERVISIÓN REFLEXIVA

1. ORIGEN

Como se ha visto en los resultados del capítulo anterior, la labor del profesor universitario se pone en entredicho, al menos en lo tocante a ciertas actuaciones a la hora de tutorizar a los alumnos que realizan el Prácticum.

Ante esta situación, se nos plantea la urgente necesidad de tomar partido y experimentar alguna solución. Decidimos diseñar un modelo de supervisión, que nosotros apoyamos en tres pilares: uno, que siguiera, por un lado, la secuencia metodológica en espiral que propone la Investigación Acción, basadas en el modelo inglés de Elliot (1990), el americano de Goyette y Lessard-Hébert (1988), el australiano de Kemmis y McTaggart (1988) y el español de Pérez Serrano (1990,1998) y como argumenta Bullough (2000) es una metodología prometedora tanto para la formación universitaria como para profesores en ejercicio ; otro que tuviese en cuenta las fases de la Supervisión, coincidente con la supervisión clínica, supervisión de desarrollo y el ciclo reflexivo de Smyth (1989, 1991); y por último, la consideración de la reflexión como elemento formativo en la formación inicial.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El Modelo de Supervisión Reflexiva es un híbrido de la filosofía de la Investigación Acción, de algunos modelos de Supervisión y de la Reflexividad como un medio y un fin a alcanzar.

De la *investigación acción* nos atraían todas las ideas que postulaba Jacob (1985) que este tipo de investigación se enclavaba en el mundo real, que los grupos de personas con los que se trabaja están dentro de su contexto habitual, que se persigue un cambio efectivo, que es un proceso que se lleva a pequeña escala en sus inicios y que además, aclara recíprocamente la teoría y la práctica.

La variedad de métodos por los que podíamos optar -en particular elegimos el estudio de casos-, la concepción no lineal del tiempo, es decir, las fases se concatenan de forma circular o espiral, la flexibilidad en las técnicas de recogida de datos y por último, la atribución de unión entre la teoría y la práctica de la que hace gala o la concepción que, según recoge Goyette y Lessard-Hébert (1988), defienden algunos autores como una investigación aplicada, han sido sin duda, elementos que no han hecho más que confirmar nuestra elección de la investigación acción.

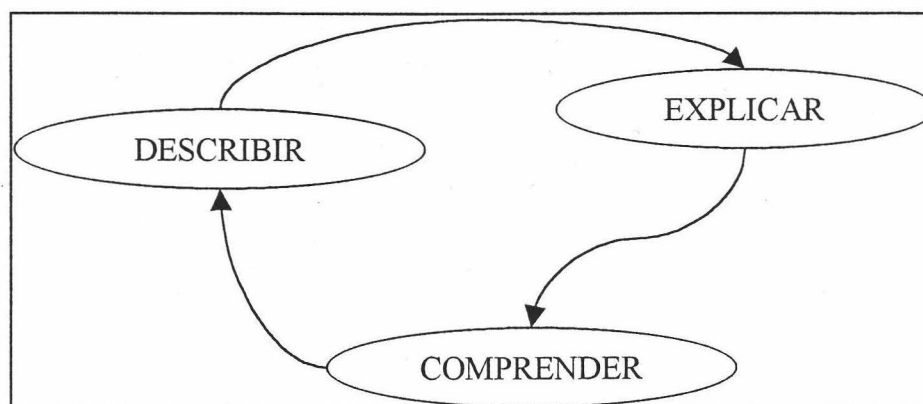


Gráfico 11. Proceso de Investigación Acción según Goyette y Lessard-Hébert.

Por otro lado, también nos interesaban las finalidades que quedarían a nuestro alcance en esta investigación que, según manifiestan los anteriores autores, son la investigación, la acción y por último, la formación-perfeccionamiento. Es decir, en virtud de esta metodología los practicantes de ella adquirirían destrezas, analizarían la teoría y afrontarían la resolución de problemas. Para esos mismos autores, el proceso de investigación acción se reduciría básicamente a describir, explicar y comprender la situación. Estas tres acciones se concretarían en seis pasos: 1) una exploración y un análisis de la experiencia; 2) un enunciado de un problema de investigación; 3) la planificación de un proyecto; 4) la realización de este; 5) la presentación y análisis de los resultados; y 6) la interpretación, conclusión y toma de decisiones.

Para Kemmis y McTaggart (1988:14) la investigación acción es “una investigación participativa, colaboradora, que surge de la clarificación de preocupaciones compartidas en un grupo. La gente describe sus preocupaciones, explora qué piensan los demás e intenta descubrir qué puede hacerse. En el curso de la discusión, deciden sobre qué cosa podría operarse y adoptan un proyecto de grupo. El grupo identifica una preocupación temática. La preocupación temática define el área sustantiva en la que el grupo decide centrar su estrategia de mejora. Los miembros del grupo planifican la acción conjunta, actúan y observan individual o colectivamente y reflexionan juntos. Reformulan más críticamente planes informados mientras el grupo edifica conscientemente su propia comprensión”. Estos investigadores australianos entienden la investigación acción como un proceso cíclico que se resume en cuatro fases: diagnóstico y reconocimiento de la situación, desarrollo de un plan de acción, observación sobre cómo va el plan y la reflexión. Su esquema gráfico sería:

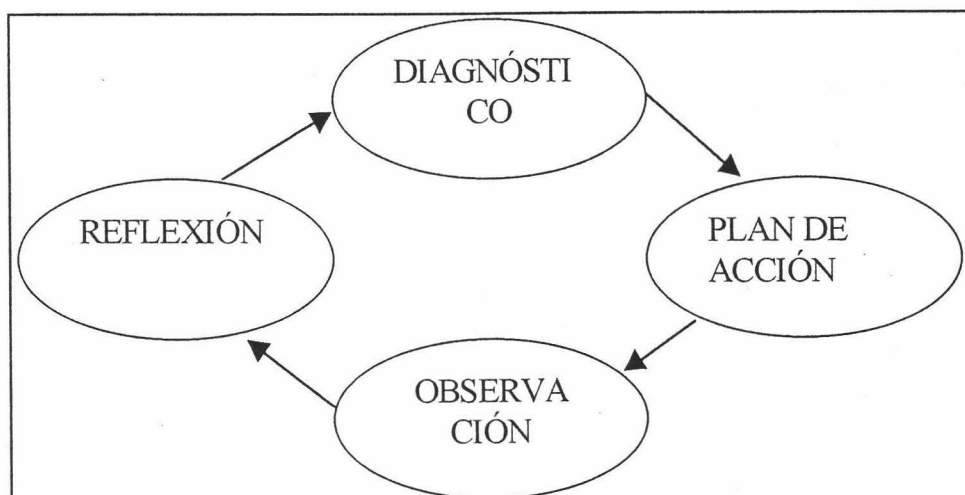


Gráfico 12. Proceso de Investigación Acción según Kemmis y McTaggart.

Ellos se basan en la propuesta de Lewin, que como podemos observar, va muy en la línea del proceso de peldaños en espiral donde cada uno de ellos responde a la planificación, acción y evaluación del resultado de la acción.

Elliott (1990) también propone una línea de investigación acción cíclica, con las siguientes fases: 1) identificación de una idea general y descripción del problema a investigar; 2) exploración o planteamiento de hipótesis-acción; y 3) construcción de la planificación general con su puesta en marcha, su evaluación y su revisión del plan general.

Para Marcelo, Mingorance y Sánchez (1991) la investigación acción pasaría por la identificación de necesidades, la planificación y la evaluación. Aunque en todos se recalca el carácter cíclico, nos interesa mucho más la importancia que se le da a la reflexión, como en la aportación de Escudero (1987), pues para él, la investigación acción giraría en torno a la identificación inicial del problema o tema sobre el que trabajar, analizando con detalle un plan estratégico de actuación, a la elaboración de un plan de actuación creando las circunstancias para ello, al control del curso, las incidencias, las consecuencias y los resultados y a la reflexión crítica sobre lo que sucedió, intentando elaborar una cierta teoría situacional y personal de todo el proceso. Esta última parte es la que apoya, sin duda, nuestra pretensión: que los alumnos lleguen a su teoría final.

De forma genérica, la investigación acción iría pareja a un modelo de espiral en ciclos sucesivos: diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión-evaluación (Colás, 1992). El modelo de López de Ceballos (1989) se traduce a seis pasos: 1) la acción que es la finalidad que se desea alcanzar; 2) la pregunta, la incógnita que hay que despejar para conseguir la acción deseada; 3) la hipótesis, el intento de respuesta a la pregunta y las variables que son los factores que hacen cambiar la respuesta a la pregunta; 4) los indicadores que son los datos que hay que verificar para invalidar o confirmar la hipótesis; 5) la instrumentación, los medios teóricos y prácticos para estudiar y medir los indicadores; y 6) la teoría que supone la organización de los conceptos que determinan la orientación de la investigación y su traducción en la determinación de la acción.

Pérez Serrano (1990:46) sostiene que “existe un resurgir de la investigación acción, que intenta unir aspectos que hasta ahora habían estado separados estructuralmente dentro de la investigación: teoría y práctica”. Precisamente este espacio nos ofrece múltiples posibilidades de mejora y perfeccionamiento en educación. Para ella, este tipo de investigación es un “proceso circular de indagación y análisis de la realidad, en el que partiendo de los problemas prácticos y desde la óptica de quien los vive, procedemos a una reflexión y actuación sobre la situación problemática con objeto de mejorarla, implicando en el proceso a los que viven el problema, quienes se convierten en autores de la investigación” (p.58). Para esta autora la investigación acción pasa por las siguientes fases: 1) organización del grupo, compromiso por el trabajo y respeto de reglas; 2) descubrimiento del problema; 3) objetivos generales y específicos del estudio; 4) planteamiento de la hipótesis acción; 5) dinámica para probar esta: elección de instrumentos, selección de la muestra, análisis de los datos y representación de estos; 6) interpretación de los resultados; 7)

informe; y 8) cambios producidos en la práctica. Posteriormente (Pérez Serrano, 1998), estos ocho pasos, los reduciría a: a) diagnosticar y descubrir una preocupación temática 'problema'; b) construcción de un plan; c) puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona; d) reflexión, interpretación e integración de los resultados y replanificación.

Para García (1999:211) la investigación acción es un "proceso de investigación mediante el cual la comunidad toma parte del análisis (investigación) de su propia realidad y apunta a promover una transformación social (acción) en beneficio de sus propios participantes que desean modificar las condiciones en que se desenvuelve su vida". Sigue el mismo autor diciendo que "la investigación acción es una actividad educativa que se plantea la superación entre la teoría educativa (investigación) y la praxis educativa (acción) a través de la acción social y educativa". Nuestro modelo de supervisión reflexiva pretende ser un instrumento que supere tal dicotomía teoría-práctica, a través de la propia acción educativa. Para este autor, el ciclo de la investigación se reduciría a la observación, el juicio y la actuación.

Blández (1986:15) sostiene que "uno de los modelos de investigación que más ayuda pueden proporcionar al docente, y que mejor se adapta al acto educativo, es la investigación acción [...]. La investigación acción propicia la reflexión del profesorado sobre su práctica docente, conduciéndole a introducir cambios con el fin de mejorarla".

En cuanto a la *supervisión*, debemos decir que es la piedra angular del Modelo. Como expone Villar (1990:123) "es clave para entender cómo se da retroacción al alumno en formación de su conocimiento práctico". Se manifiesta, por tanto, la preocupación por hacer posible que se integre el conocimiento teórico del alumno con el práctico. Así como también entendemos, que será el supervisor, uno de los encargados de retroalimentar al alumno durante el Prácticum. Entronca totalmente con nuestra opción, cuyo deseo es que el alumno relacione sus conocimientos adquiridos en la teoría con los de la práctica, llegando a reconsiderar los primeros.

La supervisión, incluso, como nosotros la entendemos, es una forma de colaboración entre las personas implicadas en un proceso común, cuyo objeto es la mejora de la formación. La manera en la que se colabora y para lo que se colabora es lo que hace que haya diferentes tipos de supervisión, que ya hemos comentado en el capítulo dos. En nuestro caso, colaboran, al mismo nivel, supervisor y supervisados, además, lo hacen de forma reflexiva y además, para el mismo fin, que es la mejora de su propia formación y de la situación en la que están implicados. Especialmente, el

modelo bebe de las fuentes de la supervisión clínica y, si seguimos la clasificación de Angulo (1999), de la supervisión crítica, representada por Smyth (1991). Si prescindimos de esta última etiqueta, nos referiríamos, simplemente, al ciclo reflexivo de Smyth.

La primera, la clínica, sigue una secuencia de indagación, conformada por cuatro pasos. Lo que nos ha interesado, no es tanto la secuencia como tal, sino el trasfondo de cada uno. El primero es la conferencia pre-observación, que se caracteriza por que el supervisor ayuda al docente (en nuestro contexto, al alumno en prácticas) para que exprese las cuestiones sobre las que dirigirá su observación, aunque también el docente puede centrarse en algo que el supervisor quiere que se estudie. Comprobaremos en la segunda parte de este capítulo, la puesta en práctica de Modelo de Supervisión Reflexiva, cómo tanto en el Caso 2 como en el 4, los alumnos en prácticas observaban temas a propuesta del supervisor; el segundo paso, la observación, cuyo sentido es describir la situación elegida. Esta idea es la que da pie a nuestro Modelo, ya que es crucial que los alumnos en prácticas 'observen'; el tercero es el análisis. En este paso se examinan e interpretan las descripciones de forma conjunta entre el supervisor y el supervisado; y el cuarto, la conferencia post-observacional, ambos implicados cuentan con información suficiente de la realidad como para iniciar un diálogo reflexivo sobre qué determinación tomar.

La segunda, supone una estrategia de perfeccionamiento para el profesor, sin embargo en nuestro modelo incluye al supervisor y supervisado. Destaca esta línea de supervisión la investigación y la reflexión sobre la actuación diaria en clase y la consideración de la colaboración y diálogo entre profesores. Si lo traducimos a la propuesta que aquí exponemos, el supervisor investigará, reflexionará, colaborará y dialogará con el supervisado sobre el tema en liza. La secuencia de su proyecto de formación se divide en descripción, información, confrontación y reconstrucción. La descripción plantea una serie de exigencias: aunque es una fase de aproximación a la realidad, sí se identifica la situación sobre la que se actuará e implica un nivel de argumentación, pues al narrar se organiza el pensamiento en torno a la trama ¿qué hago?, ¿cómo lo hago?. El supervisor conducirá la supervisión teniendo en cuenta su actuación práctica, su contexto, sus esquemas de conocimiento, sus creencias y sus intenciones.

Con la información, el supervisor busca las teorías que guían la práctica relatada, lo cual supone su teoría sobre ese aspecto de la enseñanza. Tal búsqueda está alentada por interrogantes como ¿qué significa esto, por qué y para qué lo hago?.

Tendrán que deslindar, supervisor y supervisado, lo que dice que guía la práctica, lo que desea y lo que la orienta realmente. Se comenzará a establecer un nexo entre la práctica y la teoría.

La confrontación hace explícitos los principios teóricos subyacentes. Se consigue con preguntas como ¿qué hay detrás de esto?, ¿qué consecuencias comporta?, ¿qué grado de coherencia tiene?. El objetivo es que cuestione y haga cuestionarse al alumno supervisado la práctica y las teorías implícitas, pues el conocimiento por sí solo no implica cambio de actitud. Se inicia un proceso dialéctico, debate-consenso, inducido a hallar soluciones en el que se contrastan las informaciones que posean.

La reconstrucción analiza la situación con lemas como ¿qué se podría hacer diferente?, ¿que se mantendría?, ¿cómo se podría cambiar?; y planifica propuestas de mejora de forma consensuada. El profesor reestructura y transforma su práctica docente, sus supuestos básicos y los argumentos para justificarlos. Establece un nuevo marco de acción y reelabora críticamente su experiencia práctica y teórica. El supervisor y el supervisado redefinen sus teorías originarias, pero ya fundamentadas en la práctica.

La *reflexividad* es el tercer apoyo sobre el que se sustenta el modelo. Bullough (1989:15) la entiende como un “concepto resbaladizo que sirve a dos funciones a las que debe prestar atención cualquier programa de desarrollo de profesorado: representa simultáneamente una meta a conseguir (el profesor como profesional o práctico reflexivo, alguien que está dispuesto y es capaz de reflexionar) y un medio para conseguir el fin (la reflexión)”. Compartimos esta opinión y tratamos de reflejarla en nuestra proposición. La reflexividad se orienta a la indagación, a la resolución de problemas y a la mejora de la práctica. Aquella implica un alto componente crítico, de implicación y compromiso; toda vez que requiere de un proceso y de estrategias que faciliten la reflexión y el análisis de la realidad.

Del mismo modo, nos sirvió de gran ayuda el ciclo reflexivo de Colton y Spert-Langer (1993), recogido por De Vicente (1995:62) que se desarrolla en cuatro fases: se observa y recoge información sobre la práctica o contexto; se analiza e interpreta según el conocimiento profesional del implicado; se desarrollan hipótesis explicativas de la práctica; se comprueban las hipótesis y se ponen en acción; y se vuelve a comenzar el ciclo. Como se aprecia, esta propuesta exige que el profesor, en este caso, el supervisor, se implique más de lo cotidiano, que quiera incorporar las nuevas

informaciones a su conocimiento profesional previo, que tome decisiones, que además, se den condiciones de flexibilidad y responsabilidad social y que exista un ambiente colegial.

El proceso cíclico que diseñó Kolb (1984) constituido por cuatro fases, nos muestra que el aprendizaje no puede tener lugar sin la reflexión y que esta debe estar unida con la acción: 1) Experiencia concreta: los futuros docentes descubrirán situaciones problemáticas en el contexto del aula; 2) Observación y reflexión: ante el problema, el tutor asume el papel de investigador, selecciona y analiza información y reflexiona sobre la experiencia hasta comprenderla; 3) Reconceptualización abstracta: se trata de desarrollar estrategias alternativas e hipótesis de investigación que permitan resolver el problema; y 4) Experimentación activa: se ponen a prueba los supuestos y se reconceptualiza el comportamiento.

Otro investigador que se apoya en los ciclos de reflexión acción y contrasta la teoría, es Whiteheas (1994). Nos interesaba de él que incluyera reflexiones escritas y extensas conversaciones para que los alumnos exploraran las contradicciones y reconstruyeran las teorías educativas que explican su desarrollo educativo.

La formación del profesorado basada en la reflexión es aquella que los profesores

Los elementos de un proceso reflexivo incluyen, para Ross (1989), cinco pasos: 1) Reconocimiento de un dilema educativo; 2) Responder a un dilema reconociendo las similitudes con otra situación y las cualidades únicas de la situación particular; 3) Estructurar y reestructurar el dilema; 4) Experimentar con el dilema para descubrir las consecuencias e implicaciones de varias soluciones; y 5) Examinar las consecuencias deseadas y no deseadas de una solución implementada y evaluar la solución para determinar si las consecuencias son deseables o no. Más adelante describiremos el Modelo de Supervisión Reflexiva y apreciaremos cómo esta secuencia queda recogida.

Se trata de que los estudiantes en prácticas, reflexionen sobre ideas presentadas en la clase, sobre sus experiencias en el prácticum diarias y sobre su propia experiencia práctica educativa en los colegios. Tal y como se hace en el programa PROTEACH (Ross, 1989) de la universidad de Florida que tiene como prioridad el desarrollo de la reflexión crítica, lo cual implica definir la naturaleza de la reflexión, identificar estrategias para fomentar la reflexión entre los estudiantes

universitarios y valorar el impacto de los esfuerzos realizados.

El programa Learning to Teach Mathematics (LTTM) (Borko y Mayfield, 1996) pone en evidencia la relación entre el profesor cooperante, el supervisor y el alumno en prácticas, para aprender a enseñar. La sugerencia es que los programas educativos de enseñanza dirigidos a alumnos principiantes tienen que repensar el papel del supervisor. Este debe usar su tiempo limitado en las escuelas para ayudar a los profesores cooperantes a llegar a ser educadores enseñantes, es decir, ellos podrán guiar y ayudar a integrar las ideas de la teoría y las basadas en la investigación procedentes de las clases de la Universidad. En este programa los alumnos reciben feedback de los cooperantes y supervisores-en menor medida- sobre los componentes de sus lecciones, sugerencias sobre nuevos caminos para pensar en la enseñanza y aprendizaje y estimulación para reflexionar sobre su propia práctica.

Los proyectos IT-INSET y 'School-based training in the PGCE' (Graves, 1990) citado en Gutiérrez y Rodríguez (1992), tienen en común la colaboración entre los profesores de la universidad y los de los centros. Pero, el primero, especialmente es interesante por la importancia que concede a la práctica reflexiva. Para los implicados en este programa, uno de los principios generales fundamentales es el análisis de la práctica y la aplicación de la teoría, que puede derivar del estudio académico, de la investigación o de la experiencia diaria. Este punto presenta bastante conexión con nuestro modelo de supervisión reflexiva. Los alumnos observan de la práctica y aplican la teoría, o sea, analizan la práctica desde la teoría, revisando artículos e iniciando un proceso de investigación para profundizar más y llegar a formular una teoría propia.

Con nuestro modelo de Supervisión deseábamos que además de favorecer la reflexión, se apoyara en esta para conseguirlo. Tuvimos en consideración los criterios para valorar el nivel de reflexión, ofrecido por Ross (1989):

CRITERIOS DE VALORACIÓN DEL NIVEL DE REFLEXIÓN	
Nivel 1	<ul style="list-style-type: none"> - El alumno provee muy poco análisis detallado de la práctica. - No provee datos sobre las razones que hay detrás de la conducta educativa. - Enumera ejemplos de clase de profesores que usan o no procedimientos recomendados, pero sin ninguna discusión e impacto en el aprendizaje de los alumnos. - Declara acuerdo con una posición tomada en un artículo, poniendo gran acento en la solución como curación mágica.
Nivel 2	<ul style="list-style-type: none"> - Critica la práctica desde una perspectiva, sin reconocer que múltiples factores puede ser responsables de los resultados. - Analiza la práctica educativa, pero no suministra razones sobre la causa de las diferencias.
Nivel 3	<ul style="list-style-type: none"> - Visión de las cosas desde múltiples perspectivas. - Evalúa las decisiones en términos de propósitos conflictivos. - Observa un problema simultáneamente desde la perspectiva de varias personas (padre, profesor, alumno). - Considera que las decisiones de la enseñanza dependen del contexto, del profesor, alumnos... - Describe un estilo de enseñanza que influye en la habilidad para alcanzar otros fines en otros momentos del día. - Reconsidera que las acciones educativas tienen un gran impacto en el momento de la instrucción. - Analiza la práctica desde bastantes artículos de investigación.

Tabla 47. Criterios para valorar el nivel de reflexión según Ross.

A la hora de diseñarlo también nos interesó la Escala de Pensamiento Reflexivo de Siens y Ebmeier (1996). Intentamos que el Modelo de Supervisión Reflexiva contemplara los diferentes niveles de reflexión, de forma que en las primeras sesiones del Modelo se alcanzaran unos niveles, de suerte que al finalizarlo, se consiguiera toda la escala completa. El supervisor y el supervisado creemos que pasarán por diferentes estadios de reflexión, al mismo tiempo que van practicando el Modelo de Supervisión en las horas de tutoría. Tales niveles de reflexión son:

ESCALA DE PENSAMIENTO	
Nivel 1	no lenguaje descriptivo
Nivel 2	simple, descripción profana, no experta
Nivel 3	eventos etiquetados con términos apropiados
Nivel 4	explicación con tradición de preferencia personal
Nivel 5	explicación con principios o teoría
Nivel 6	explicación con principios, teoría y consideración de factores contextuales
Nivel 7	explicación con la consideración del problema ético, moral y político

Tabla 48. Escalas de Pensamiento de Siens y Ebmeier.

Otro asunto que quisimos reflejar en el Modelo fue la diferenciación que proponen Muñoz, Cifuentes y de la Fuente (2001) sobre los procesos cognitivos. Ellos distinguen entre operaciones cognitivas simples y complejas, desde el prisma de las teorías del aprendizaje constructivista, concretamente de la teoría del procesamiento de la información. Y piensan que los aprendizajes deben apoyarse en la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas. Tras esta lógica, ellos quisieron averiguar cuál era la cota de reflexión que los alumnos al terminar las prácticas lograban. Para ello, analizaron las memorias de prácticas de los alumnos, intentando desvelar los procesos mentales supuestamente articulados en ellas. Y el resultado se resume en esta tabla:

OPERACIONES COGNITIVAS	
Procesos cognitivos simples	Análisis
	Síntesis
	Comparación
	Relación causa-efecto
Procesos cognitivos complejos	Formulación de hipótesis
	Transferencia
	Inferencia
	Interrogantes
	Juicio crítico

OPERACIONES COGNITIVAS	
	Evaluación

Tabla 49. Operaciones cognitivas de Muñoz, Cifuentes y De la Fuente (2001)

Por último, también se reconoce en nuestro modelo los cuatro estadios de la reflexión que propone Domingo y Fernández (1999: 16):

NIVELES DE REFLEXIÓN	
Improvisación o irreflexión	Dejarse llevar por los acontecimiento en la comodidad del determinismo y de la reproducción, ya sea por encontrarse desbordado, por autodefensa o desencanto.
Rutinas	Esquemas básicos instaurados para agilizar las respuestas en la práctica. Se presenta como respuestas automáticas e interiorizadas en torno a experiencias previas y prácticas habituales. Se basan en lo que ha ido bien y lo que ya se ha experimentado como útil. No obstante, puede ser fruto de una destreza, dominio y maestría personal, o expresión de un modo de cumplir o sobrevivir.
Reflexión cotidiana	Se produce en torno a preguntas y cuestiones sencillas relacionadas con su acción docente diaria: qué pasó, cómo, por qué, qué evidencias tengo de ello, qué relaciones se pueden ver, de qué otra manera es posible.
Reflexividad	Siguiendo un proceso consciente de profundización, concienciación, implicación, colaboración, encuentro y transformación personal, profesional y de la práctica.

En definitiva, deseábamos que en nuestra propuesta sobre Supervisión Reflexiva, las personas acabaran mejorando o adquiriendo estrategias de reflexión (reflexión), sabiendo participar en o planificar un proceso de mejora sustentado en la conexión teoría-práctica y en el diálogo entre los implicados, en este caso supervisor, alumno en prácticas y profesor cooperante (supervisión) y sabiendo cambiar su contexto de trabajo de forma rigurosa y sistemática (investigación-acción)

3. MODELO DE SUPERVISIÓN REFLEXIVA

Este modelo nace para que los alumnos en prácticas y los supervisores reflexionen sobre su participación en la práctica, sean capaces de relacionar la teoría con la práctica. Se asienta, como ya hemos apuntado, en el proceso de la Investigación Acción, pues este tipo de investigación, es sistemático, se orienta a la acción y conduce a las personas a teorizar y conceptualizar sobre su práctica (Oja y Smulyan, 1989). Y, como además sugiere Pérez Serrano (1998:151), "la investigación acción es un elemento clave en la formación y en el perfeccionamiento permanente, pues es capaz de unir la teoría y la práctica en la resolución sistemática de los problemas". También se sustenta en la investigación reflexiva que propone Moral (1997:135) que tiene "como fin el conseguir que el alumno verifique los principios teóricos que supone fundamentan el problema práctico que se plantea al principio de la investigación, y que esto sea la base para la construcción de un conocimiento profesional y una reconstrucción de la teoría personal acerca del tema o problema práctico que se investiga". Además de ser un "ciclo en espiral que puede realizarlo un práctico-investigador solo o un grupo" (Goyette y Lessard-Hébert, 1988:193), pues el cambio que provoca la investigación acción puede ser social e individual.

La investigación acción aspira a la unión de la teoría práctica, la finalidad del cambio y de la formación. Ofrece a los estudiantes la "oportunidad de relacionarse con la teoría, así como ser un vehículo para la reflexión y una oportunidad para aprender de la experiencia" (Bullough, 2000:141). Aquella, en palabras de Kemmis y McTaggart (1988:10) proporciona un medio para trabajar que vincula la teoría y la práctica en un todo único: ideas en acción. La práctica necesita de la teoría, pero también se puede actuar por intuición y por vocación; la teoría requiere la habilidad de retención, de reflexión y de superación de localismos. La teoría se nutre de la práctica, la cual a su vez modifica a la teoría; aunque también la teoría se centra en la práctica y esta a su vez se contrasta con la teoría. Como dirían los anteriores autores "hay que pensar globalmente y actuar localmente" (p.24).

Ante a la falta de preparación sistemática y específica para la tutoría del Prácticum de los profesores de la Universidad, este modelo abre una vía alternativa para ello, en la línea de la reflexión en y sobre la acción. El conocimiento profesional de los docentes debe forjarse en un complejo proceso de conocimiento en la acción (saber hacer) y de reflexión en y sobre la acción (saber pensar, investigar) (Elliott, 1990).

El modelo divide tareas para el alumno en prácticas y para el profesor universitario, el cual actuará en calidad de catalizador del proceso y potenciará la autocomprensión y la responsabilidad de los prácticos (Pérez Serrano, 1990). Como decimos, procura la posibilidad al alumno de mostrar qué ha aprendido en las clases en la facultad. Los alumnos formularán hipótesis sobre la enseñanza y las comprobarán en ambientes simulados o clínicos -en la universidad- y en situaciones reales -las aulas de los colegios-. Ellos deben probar, reflexionar y revisar hasta definir su estilo de enseñanza (Roth, 1989).

Nuestra propuesta, al igual que el modelo de supervisión clínica, intensifica la práctica reflexiva tanto en los futuros profesores como en los profesionales expertos. El proceso de supervisión ocupará al estudiante en la identificación de problemas, en la inferencia, en el análisis, en la reflexión, en la resolución de problemas y en el desarrollo de estrategias alternativas. Esto implica que haya un supervisor o un colega experto que sepa enlazar el conocimiento para la acción, el componente crítico de la indagación y la práctica reflexiva.

También nuestro modelo de supervisión presenta una dimensión educativa y formativa que señala la investigación acción en cuanto a conjunto de acciones destinadas al fin de la reflexión y la mejora. Como dice Pérez Serrano (1990:89) la investigación acción educativa queda concebida como un proyecto de acción formado por programas de acción vinculados a las necesidades detectadas por los prácticos -docentes- y/o equipos de investigación

García (1997:388) piensa que “está claro que las variables de contexto deben ser siempre tenidas en cuenta (políticas institucionales, contexto de Universidad, facultad, departamento, contexto social-político-económico general o particular). Al mismo tiempo, es preciso avanzar en la definición de una modelo de calidad universitaria, sobre la base de indicadores relacionales de funcionalidad, eficacia y eficiencia”. Nosotros creemos que nuestro modelo contribuye a la mejora de la calidad universitaria, pues constituye una vía de entrenamiento en la investigación, un camino para reflexionar sobre la teoría y la práctica que repercute directamente en el alumno en prácticas, y además, conforma la regularización de las tutorías del supervisor universitario, dotándolas de contenido y de metodología. Nuestro modelo también contempla las variables del contexto. Por un lado, la Universidad encuentra serias dificultades para acceder a los Centros; por otro, estos son reticentes a las intromisiones. El uso de este modelo entraña la peligrosa posibilidad de manipular los contextos. Es decir, de considerar o no considerar la implicación directa del supervisor

con el Centro donde desarrollan los alumnos su Prácticum.

El profesor universitario supervisa la labor del alumno en las horas de tutoría que a los efectos deben reflejar en su desempeño docente: 6 horas para un profesor a tiempo completo. Compartimos la idea de Michavila (2000) quien dice que la evaluación y el seguimiento de los resultados deben ser revisados por medio de seminarios, grupos de trabajo, documentos de reflexión, etc. Todo ello ocupa tiempo, que ha de ser cuantificado y reconocido en las obligaciones laborales de los profesores. Sería razonable que cada docente con dedicación completa destinase a estas tareas, entre 2 y 3 horas a la semana, establecidas legalmente como parte de su labor en la universidad. Nosotros, los docentes, tenemos que volver a enamorarnos de nuestra misión.

Se contemplan las tres características comunes a toda investigación acción (Pérez Serrano, 1990), tales como la práctica, pues parte de problemas prácticos; la reflexión, pues intenta pensar, actuar, conocer y estudiar esa práctica; y la mejora pues pretende la autocrítica, la indagación, la comprensión y el cambio. Si trasplantamos estas características a nuestro modelo veríamos que en él se refleja la parte práctica, pues los alumnos detectan el problema o el asunto que les interese, durante su periodo de prácticas en el aula; también la reflexión, porque el alumno tiene que buscar literatura, sumergirse en ella, analizar la teoría encontrada y explicar hipótesis; por último la mejora, también la recoge, porque al final ha debido transmutarse su concepción, vendrá una reconstrucción final de su teoría tras el análisis de lo acontecido hasta el momento. La mejora personal se traducirá en su rendimiento profesional y resolución del problema.

Como hemos detallado, las fases comunes en las distintas versiones de la investigación acción (identificar el problema, planificar, actuar, observar y reflexionar), de la investigación reflexiva (Moral, 1997), de la supervisión (conferencia pre-observación, observación, análisis, conferencia post-observación) y del ciclo reflexivo (descripción, información, confrontación y reconstrucción) de Smyth (1991) se reflejan en nuestro Modelo, en espiral, si bien presenta algunos apartados novedosos:

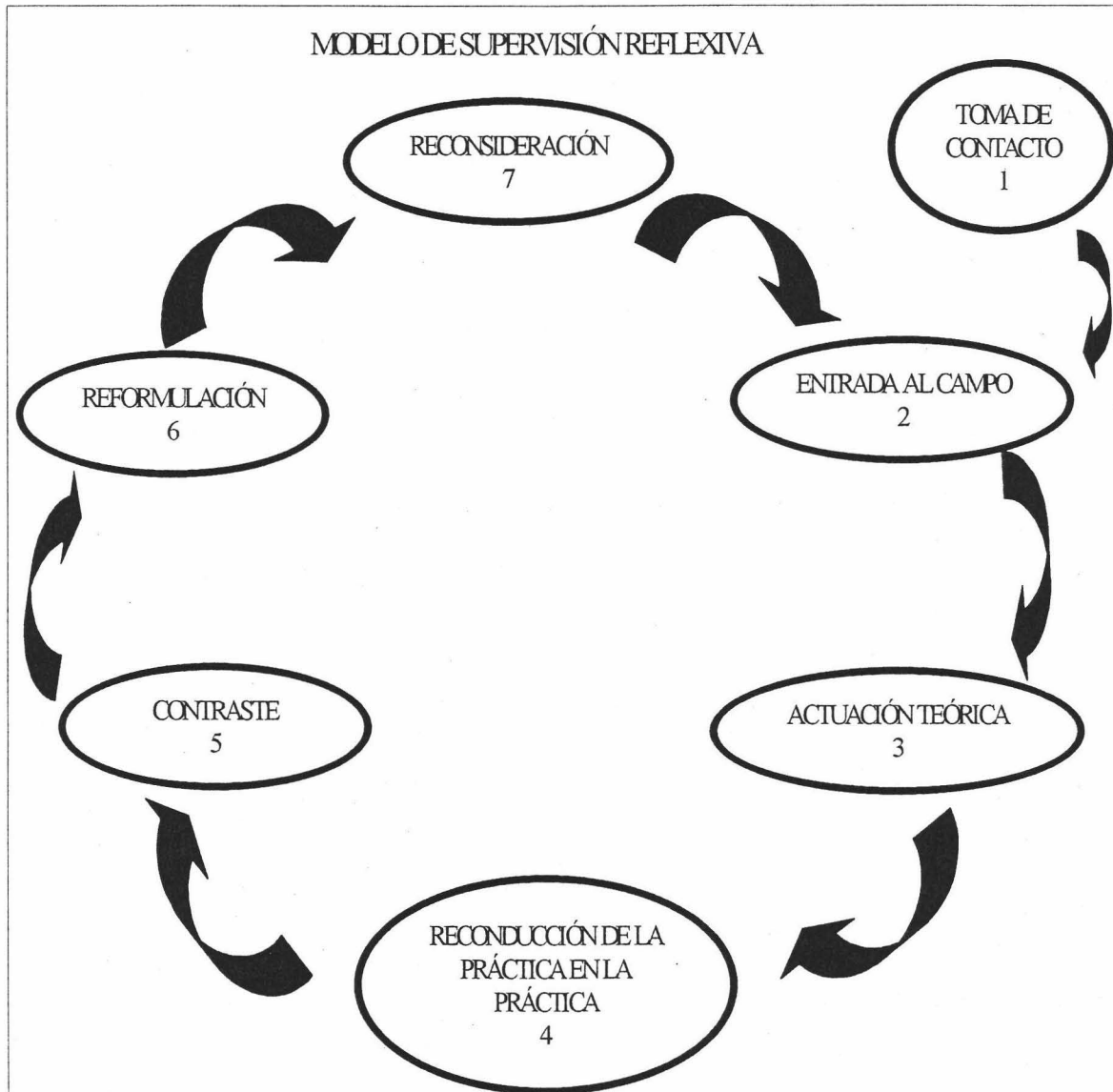


Figura 13. Modelo de Supervisión Reflexiva.

La secuencia más detallada de este Modelo de Supervisión Reflexiva, para su puesta en práctica, comprende una serie de pasos, que se reparten en diversas sesiones de trabajo que corresponden casi cada una, a una sesión de tutoría. La siguiente figura muestra la secuencia. Si observamos la fase 2, está conformada por la 2a y la 2b; la 3, por la 3c, 3d y 3e; la 4, por la 4f, 4g y 4h; la 5, por la 5i; y la 6, por la 6j.

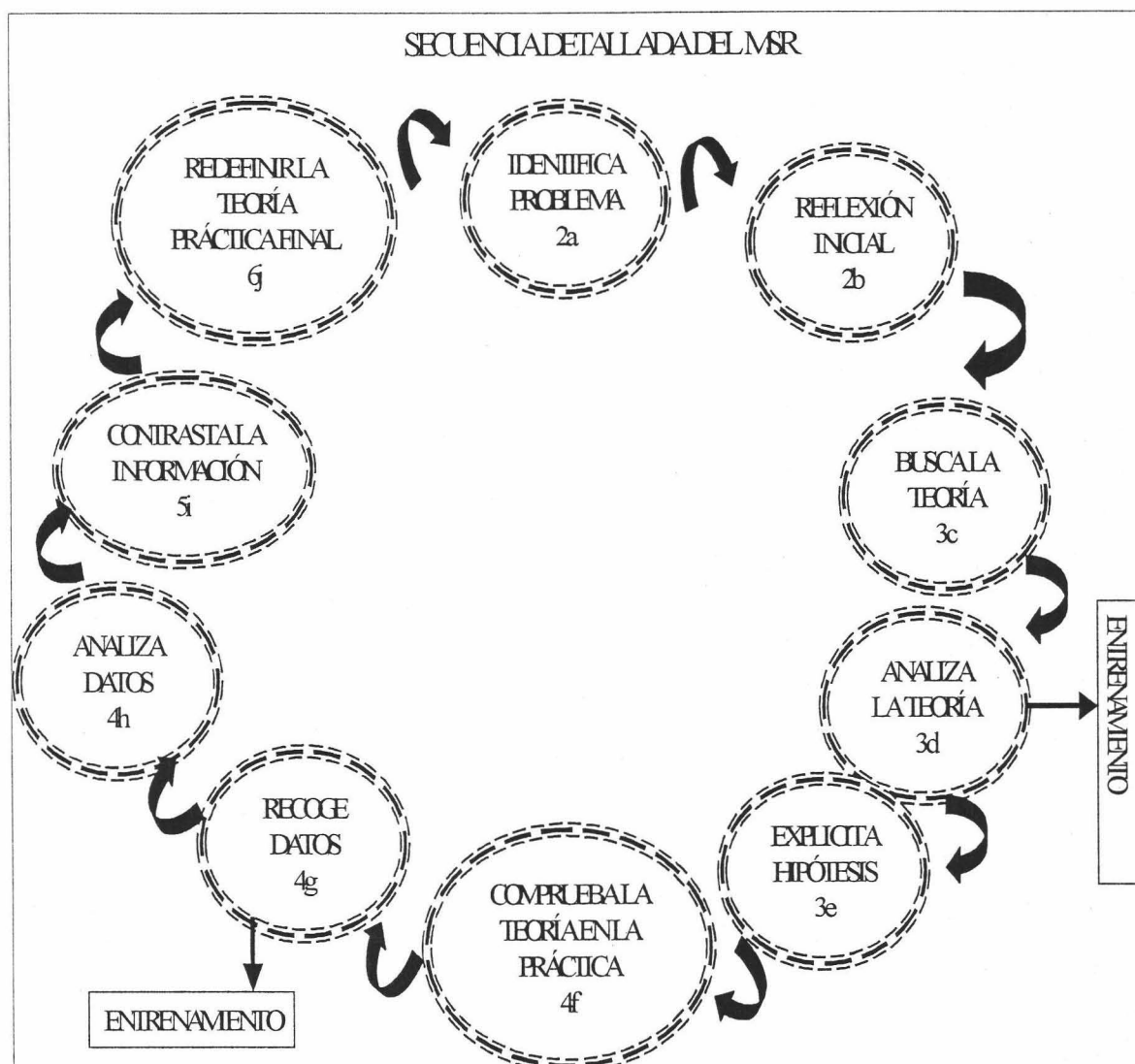


Figura 14. Secuencia detallada del Modelo de Supervisión Reflexiva.

El significado de cada sesión, lo presentamos a continuación:

1. Toma de Contacto:

Es el momento en el que se conocen el profesor universitario y los alumnos a los que supervisará. En este primer contacto se aquilata la importancia del Prácticum, por sus créditos, pero también por la oportunidad de desarrollo profesional que presenta. Se comenta el contenido, la metodología con la que se procederá, la evaluación, las horas de tutoría... En definitiva, se cultivará un ambiente de trabajo relajado, tranquilo y crítico. El supervisor transmitirá confianza, allanará todo obstáculo a la comunicación fluida entre él, el profesor cooperante (vía telefónica) y el alumno; y como también opina Blández (1996), se mantendrá una actitud abierta ante la

reflexión.

2. Entrada al Campo:

a) Identifica el problema

Nuestro modelo se encaminará al estudio de cuestiones o problemas de la práctica que surjan a los alumnos una vez en el aula. No obstante se les advierte, que no pretendemos trastocar el orden social existente, sino que nos ceñimos a la mejorar de una situación concreta particular o a la resolución de un problema individual o de un pequeño grupo. Por tanto, el asunto que interese estudiar será una necesidad sentida de la realidad educativa en la que el alumno y el profesor del aula están inmersos. Es conveniente que el problema aflore de la experiencia de los implicados -alumno y profesor del aula- y que no sea muy general. Estaríamos abogando por una supervisión de campo. La entrada al mismo será de tres formas (Roth, 1989): los alumnos registran los eventos de forma descriptiva, identifican dos o tres juzgados como significativos haciendo una descripción del porqué y analizan detalladamente un evento crítico.

Pueden existir muchas formas de seleccionar el problema, bien a través de una reflexión conjunta grupal, bien por la observación sistemática, tras las aclaraciones después de una conferencia (Borko y Mayifield, 1995), bien por observación participante, bien por un informe o bien por un documento concreto. En nuestro programa se aconseja la opción de la observación.

Los tópicos, según las anteriores autoras, que más tratan los supervisores, son la dirección de una clase, si los estudiantes se mueven por la clase o permanecen en el sitio, si saben atraer y cautivar la atención del aula, si controlan la situación o si utilizaron sistemas de recompensas.

b) Reflexión inicial

Desenmascarar las creencias y valores que sostienen la actuación del práctico, a través de procesos de reflexión como son el modelamiento y la discusión (Moral, 1997) o preguntando sobre el asunto problemático en clase, como plantea la supervisión 'developmental' (Glickman y Gordon, 1987) o recurriendo a los instrumentos de contextualización y descripción sugeridos por Domingo y Fernández (1999) o la técnica de pensar en voz alta de Borko y Shavelson (1988).

Los alumnos en prácticas, guiados por el profesor universitario, no perderán el horizonte de para qué quieren estudiar el tema en cuestión. Definirán el objetivo y los principales aspectos a examinar, es decir, en qué quieren profundizar o qué desean resolver.

3. Actuación Teórica:

c) Buscar la teoría

El supervisor pretende que se clarifique la teoría o elementos teóricos que fundamentan el tema de estudio. Se sobrepasa la primera impresión del alumno, estimulándolo a que reflexione. Para ello se transita la vía teórica -estaríamos en la línea de una supervisión de laboratorio-, la cual consiste, por un lado, en que tanto los supervisores como los alumnos en prácticas hagan acopio de documentos y artículos que aporten información; y por otro, presenten, por ejemplo, estudios de caso para delimitar el conocimiento que se tiene sobre el tema de estudio. En palabras de Roth (1989) el estudio de casos es especialmente útil para la adquisición de ideas y estrategias y para el estímulo del pensamiento con la lectura, pues conecta la teoría a la práctica en ambientes reales. Esta técnica anima a los alumnos a reflexionar sobre situaciones, a preguntar por qué, a relatar lo que ocurre según su sistema de creencias y a probarlo. Stenhouse (1987) cree que los estudios descriptivos de casos de cualquier tipo, proporcionan una referencia documental para el debate de la práctica.

Y la vía experimental, la cual induce a indagar en la propia experiencia y extraer el conocimiento explícito y al empleo del discurso analítico, para que nos ayude a la detección de los elementos que se interrelacionan en el tema de estudio.

d) Analizar la teoría

En este momento, alumnos y supervisores se entrenan en una técnica de análisis de datos, como es el Análisis de contenido. Una vez que han ensayado la técnica sobre un tema ficticio, aunque de gran interés tanto para el alumno como para el supervisor, analizan todo el material teórico que han recopilado, sus creencias y sus notas, hasta conformar un sistema de categorías y códigos. Reflexionan sobre este sistema, interrogándose sobre una serie de preguntas, hasta que erijan una teoría personal basada en los datos buscados sobre el tema de estudio. Esta teoría tomará cuerpo y se desglosará en principios explicativos a través de los mapas cognitivos elaborados con las categorías establecidas, lo cual posibilitará plasmar de forma gráfica las

relaciones entre los eventos (Colás, 1992).

El entrenamiento se realiza sobre el tema de la disciplina o sobre cómo reacciona y se desenvuelve el profesor ante la falta de atención o sobre las contestaciones inadecuadas por parte de los alumnos del aula. Elegimos el entrenamiento sobre ese tema, porque como considera Smyth (1984), citado por Marcelo, Mingorance, Sánchez (1991), es una posible área en la que centrar la observación desde la supervisión (de entre las dieciséis que propone). Además es un problema que preocupa y desborda a los profesores noveles, y sin duda, prestarán su máxima atención y su mayor interés en el proceso. Coincide en esta idea Veenman (1984), citado por Rosales y Vázquez (1988), quien en una revisión de investigaciones sobre la fase de adaptación personal y profesional de los alumnos en prácticas y de profesores noveles, pone de relieve que los problemas más intensamente experimentados por aquellos son los relativos al "mantenimiento de la disciplina en clase", la motivación de los alumnos, la adaptación a sus características individuales, la evaluación de los aprendizajes, las relaciones con la comunidad, la organización del trabajo en clase y la disponibilidad y utilización de materiales.

e) Explicar las hipótesis

Supervisores y alumnos en prácticas enuncian lo que desean comprobar, referido al tema de estudio, en forma de propósito o de hipótesis. Para ello, reflexionan sobre las hipótesis siguiendo una serie de criterios para la formulación, pues como dice Pérez Serrano (1990), la hipótesis nace de la reflexión y del análisis de la problemática, tanto en el plano teórico como en el práctico.

Las instrucciones que se dan para ello, son que formulen oraciones simples, relacionando los códigos del mapa. A continuación, se les invita a que seleccionen, de todos los enunciados, los que realmente interesa verificar y se les indica que reflexionen sobre las relaciones y proposiciones finales, siguiendo unos criterios (Moral, 1997). Resumirán la teoría a la que han llegado, en un objetivo o en una afirmación para poder localizarlo en la práctica del aula.

4. Reconducción de la Práctica en la Práctica a través de la teoría:

f) Comprobar la teoría en la práctica

La teoría no la presentamos como algo separado y regulador de la acción, sino

como un elemento que ilumina, orienta y anima la práctica en la dinámica de la acción-reflexión (Pérez Serrano, 1990). La información teórica, sintetizada en hipótesis o enunciados, modificará la actuación práctica, tanto en cuanto nos incite a reflexionar sobre el tema de estudio e incluso nos conduzca a mejorarlo. Pensemos que estamos conectando la teoría analizada con lo que está ocurriendo en la práctica del aula. Para reflexionar sobre el tema, tendremos que informarnos de cómo se desenvuelve este en la práctica, lo cual da pie a la siguiente etapa, fase o actividad: recogida de datos.

g) Recoger datos

El supervisor y el alumno contarán con un dossier donde se retratan una gran variedad de instrumentos para recopilar datos: documentos escritos, observación, diario, anecdotario, lista de control, escalas de estimación y entrevistas. Son instrumentos cuyo diseño no es complicado y cuya forma de captar información es rápida. En función de la situación que atraiga al alumno, decidirá uno, asesorado por el profesor universitario, para su diseño y elaboración y por el profesor colaborador del aula para su diseño y puesta en práctica.

h) Analizar datos

Los datos conseguidos se analizan con el procedimiento en el que fueron entrenados. Si se ha optado por un tipo de instrumento, cuyos datos son numéricos, como la lista de control, entonces se procede a narrar la información, para que se aplique el análisis de contenido. Los pasos que se siguen son la descomposición de los datos en categorías, la conexión de estas y la síntesis de estas relaciones en proposiciones explicativas de forma gráfica, mediante el mapa cognitivo.

5. Contraste de la Información:

i) Contrastar la información

En este momento el profesor universitario ayuda al alumno en su aportación teórico-interpretativa. Como dice Pérez Serrano (1990) cuando se interpretan los datos se debe hacer una reflexión sistemática y crítica de todo el proceso para contrastarlos con la teoría y con los resultados prácticos.

Se aconseja que comparen las categorías surgidas de la revisión teórica con las de la práctica, obtenidas tras pasar el instrumento concreto; que comparen qué

categorías han surgido y su definición; que comparen las representaciones gráficas gracias a la teoría y las nacidas de la práctica tras el análisis de la información; y que cotejen las hipótesis formuladas a partir del análisis de la teoría con la verificación de estas en la práctica.

Gracias a este modo de actuar el alumno intuye la posible conexión de la teoría con la práctica, más aún cuando el tema que le ha preocupado, debiera haber brotado de la práctica. También podrá palpar la dificultad de la relación posible, del esfuerzo que todos deben hacer -profesor del aula, profesor universitario y alumno- para mantener la conexión.

6. Reformulación Final:

j) Redefinir la teoría práctica final

El fin no es la generalización, sino -fiel a la línea interpretativa- la comprensión de la situación particular y la acuñación de una teoría propia. Con el modelo, los alumnos reafirman o mudan su teoría inicial, reconstruyen otra o perfeccionan su teoría. Todo ello gracias a la supervisión y a la reflexión aplicada sobre los procesos, problemas, resultados y efectos.

La teoría práctica final constituye la unión entre la información de la teoría y de la práctica y unen su conocimiento teórico con el práctico (Griffiths y Tann, 1992). El supervisor mediante una actuación basada en la reflexión ha guiado el proceso para que su supervisado encuentre nuevas relaciones entre las variables de estudio, analice, sintetice y dé significado amplio a la información obtenida, conectándola con otros conocimientos y contextos genéricos.

7. Reconsideración Final

Los implicados en el proceso de supervisión reflexiva valorarán y enjuiciarán cuáles han sido los logros y beneficios obtenidos y las dificultades vividas. Por supuesto, interesa hacer mención explícita a cuáles serían las mejoras que habría que introducir. Se trata de que los implicados reflexionen sobre el proceso seguido, como hemos dicho, sobre los efectos personales que ha producido el modelo (cómo se ha sentido...) y sobre qué piensa acerca de la supervisión, qué le ha aportado...

A estas alturas se vuelve a iniciar el proceso por el punto dos, es decir, volver

al campo y detectar otra nueva situación sobre la que reflexionar. Pero ya la habilidad reflexiva se ha entrenado, por tanto resultará más fácil recoger información o ser más consciente de las situaciones o más sensibles hacia los demás o utilizar una amplia variedad de técnicas.

4. DESCRIPCIÓN DETALLADA DEL MODELO Y MODO DE UTILIZACIÓN

4.1. APLICACIÓN DE FORMA INDIVIDUAL (es el que hemos experimentado)

La aplicación de forma individual significa que el modelo se desarrolla con un alumno o dos de prácticas. Participa el supervisor y esto no es inconveniente para que lo haga el profesor cooperante, si así lo desea, como podremos comprobar con el estudio de Caso 1. Aunque esta primera manera, está pensada para que se complete el modelo, a pesar de que el profesor cooperante no contribuya con su ayuda.

Nosotros estamos totalmente convencidos de que se obtendría más fruto del modelo si colaboraran entre sí los tres implicados en el Prácticum, de hecho, queremos que sea una futura línea de investigación. La colaboración dicen Holland, Clift, Veal, Johnson, McCarthy (1992) es un concepto que liga la supervisión y la formación inicial y que adopta diversas formas y combinaciones de personas. También manifestamos nuestro acuerdo con la propuesta de Zabalza y Cid (1998) y Ferreres (1998) sobre la necesidad de trabajar de forma conjunta, implicándose los tres agentes en obtener lo máximo en el Prácticum.

Dentro de un proceso de colaboración, uno de los colaboradores tomará la iniciativa para iniciarlo y otro de facilitarlo (Pugach y Johnson, 1990). En nuestra investigación, el supervisor inicia la supervisión con el alumno en la Facultad y el profesor cooperante le facilita su labor, aportando la información necesaria e implicándose con el alumno y con aquel si se desplazaba al colegio.

4.1.1. MODELO DE SUPERVISIÓN REFLEXIVA PARA EL PROFESOR UNIVERSITARIO

En este punto, mostramos cómo se ha ido poniendo en práctica el modelo. Se notará cómo a cada sesión de tutoría, le corresponde el desarrollo de una fase del

modelo. Presentamos la secuencia tal y como se le ofreció al profesor supervisor universitario.

TUTORÍA PRIMERA: IDENTIFICAMOS LA SITUACIÓN QUE INTERESA AL ALUMNO

DELIMITAMOS EL TEMA SOBRE EL QUE SE ACTUARÁ

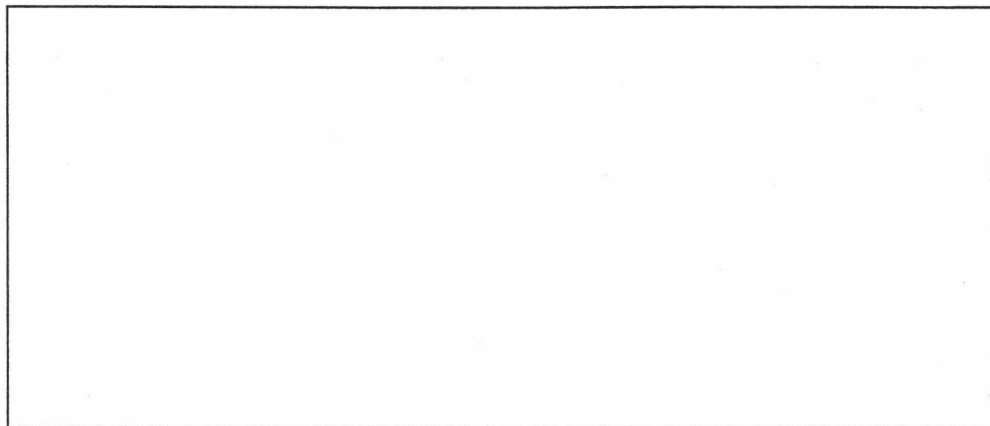
- Creamos un clima/hábito de trabajo creativo y compartido.
- Favorecemos un clima de confianza para mitigar la timidez.
- Animamos a que observe el aula.

Lunes	
Martes	
Miércoles	
Jueves	

- Brainstorming:

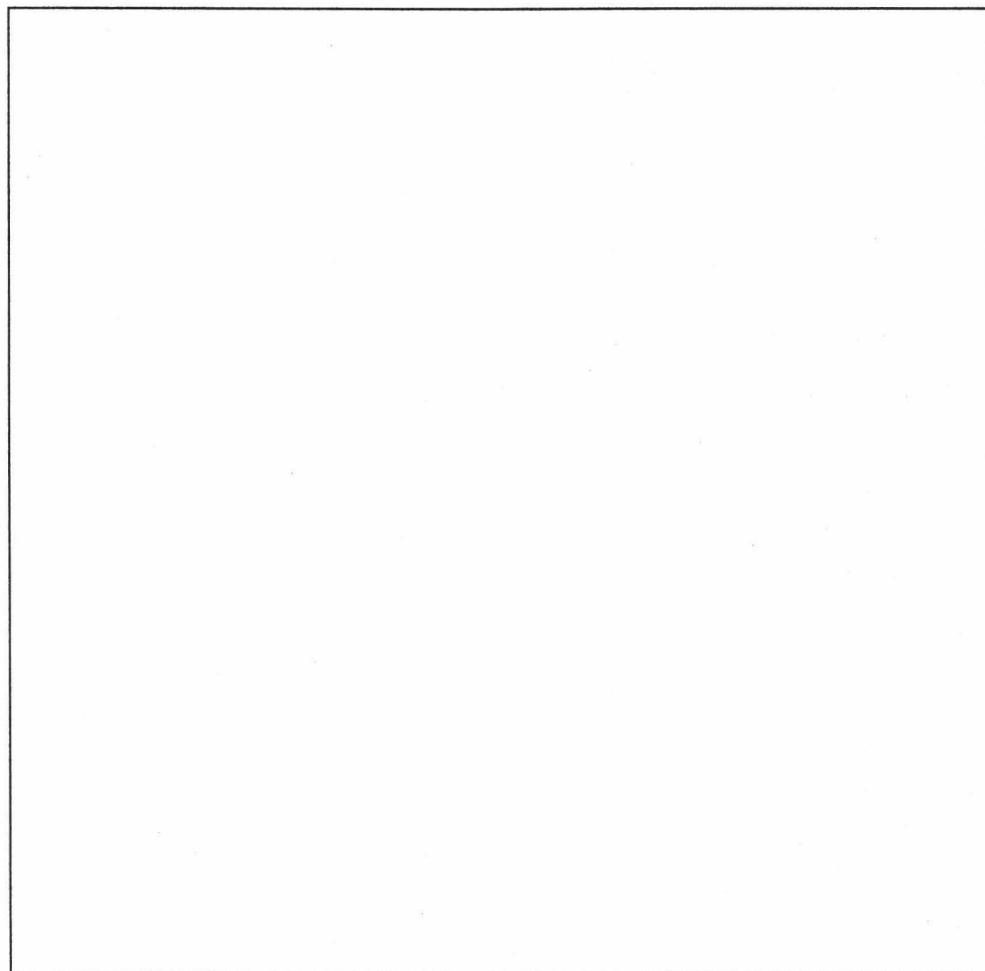
Viernes	
---------	--

- Identificamos los rasgos más significativos de los temas que han surgido.



TUTORÍA SEGUNDA: REFLEXIÓN INICIAL CONJUNTA

- Introducimos al alumno en la teoría o en los principios básicos del tema a estudiar.



- Estimulamos la exteriorización del sistema de creencias que tiene el alumno, sobre el tema que se quiere trabajar: utilizamos para ello, la técnica de modelamiento y la de discusión de forma que el estudiante exponga sus criterios, sus opiniones, se sostenga un diálogo compartido y se reflexione de forma conjunta.

MODELAMIENTO

Haz explícito su pensamiento.

Enseña al estudiante a analizar sus experiencias pasadas y hazle manifestar su teoría personal.

Utiliza la técnica de pensar en voz alta.

Rememora situaciones de cuando tú eras aprendiz, maestro...

DISCUSIÓN

Haz que los alumnos expresen sus opiniones.

Favorece la reflexión de forma individual.

Fomenta el diálogo entre pares de personas para articular distintos puntos de vista.

Mantén un talente abierto.

Respetar las opiniones de los alumnos.

Cultiva un clima agradable.

TUTORÍA TERCERA: ENCONTRAMOS LAS BASES TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAN LA ACTUACIÓN DEL ALUMNO

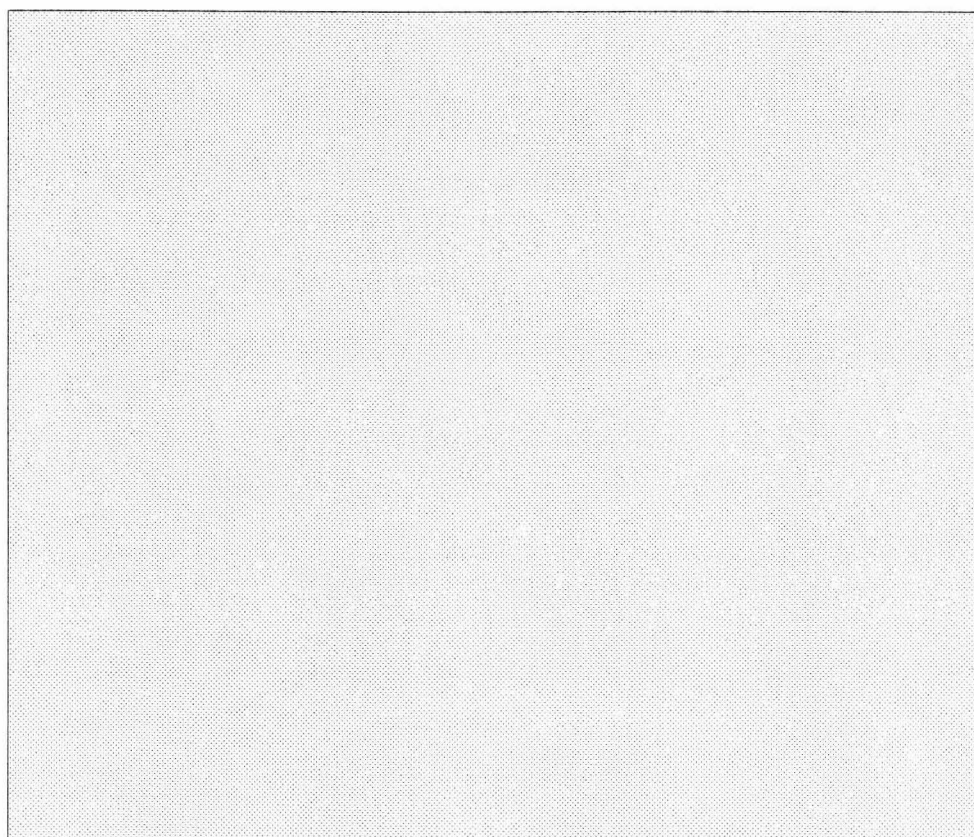
CLARIFICAMOS EL PUNTO DE PARTIDA

- Clarificamos la teoría o los elementos teóricos que fundamentan el tema de investigación, de forma que promovamos procesos metacognitivos, reflexión en equipo y toma de conciencia. Para ello, vamos más allá de la primera impresión del alumno y de sus creencias e intentamos averiguar cuál es su grado de conocimiento sobre el tema. Además, si lo han adquirido por vía teórica o por experiencia.
- Estimulamos la búsqueda de una teoría que fundamente el tema que les ha interesado estudiar:

A) VÍA TEÓRICA	B) POR EXPERIENCIA
Busca documentos, artículos...donde se fundamente el problema de estudio	Indaga en tu propia experiencia y extrae tu conocimiento implícito sobre el tema a estudiar: formulando nuevas interpretaciones, relacionando conceptos nuevos, observados...
Presenta estudios de caso: con dilemas para delimitar el tipo de conocimiento que se tiene sobre el tema a estudiar	Usa el discurso analítico en grupo: se lleva a cabo un proceso de pregunta-respuesta sobre el tema; es un trabajo reflexivo más que la defensa de una postura; supone buscar la comprensión profunda del problema más que aclarar la situación

A) PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO			
COINCIDENCIAS	DISCREPANCIAS	SOLUCIÓN	
		Del estudio	Para su caso

APORTACIÓN TEÓRICA: Listado de Revistas. Presentamos el listado de la hemeroteca y seleccionamos las pertinentes.



POR EXPERIENCIA

Estimulación del recuerdo y argumentación.

TUTORÍA CUARTA: ANALIZAMOS LA TEORÍA BUSCADA: ENTRENAMIENTO

TAREA PARA EL ENTRENADOR DE SUPERVISORES

Explicamos las partes del proceso de análisis de contenido.

1) DESCOMPONER LOS ELEMENTOS ESENCIALES DE LA TEORÍA RECOPIADA

- * Proceso de categorización: consiste en aislar elementos conceptuales con significado particular.
- * Las categorías son unidades mínimas de significado que tienen la función de reducir la información y estructurarla.
- * Cada categoría lleva asociado un código de letras.
- * Las categorías se definen según el contexto donde se acuñan.
- * Método de codificación deductivo: categorías elegidas desde el conocimiento teórico de los investigadores.
- * Método de codificación inductivo: categorías elegidas en el proceso mismo de análisis, es decir, derivadas de los datos.

2) RELACIONAR LOS ELEMENTOS DE LA TEORÍA

Para ello se procederá a la representación gráfica de los datos, pues así disfrutaremos de una visión rápida, jerárquica e interrelacionada, con el empleo de los mapas cognitivos. Después se sintetizan en proposiciones explicativas que otorgan un significado personal a la teoría. Al final esta representación gráfica del punto de partida (buscar la teoría...), la contrastaremos con la fase de verificación de hipótesis, en definitiva, con datos reales (de los datos de la práctica).

A modo de entrenamiento, facilitamos al supervisor una información teórica transcrita sobre *la disciplina*, el alumno la categorizará y codificará, hasta que construya una propuesta teórica explicativa de lo que quiere estudiar. El alumno sólo tiene resuelto el primer párrafo; el segundo lo trabajará para entrenarse. No es necesario que coincida con las categorías presentadas, sólo se muestran a título de ejemplo.

TEORÍA

La disciplina es un tema que preocupa a los profesores y especialmente a los alumnos de Magisterio que comienzan sus prácticas de enseñanza. El interés radica, por una parte, en la angustia que supone para muchos educadores inexpertos tener que dedicar más tiempo a la actividad de disciplina y control del aula que a actividades de enseñanza (PRE); por otra, resulta imprescindible cierto orden para la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje (REQ). De esto podemos decir que la disciplina es importante por su doble naturaleza: corrección de conductas perturbadoras y adiestramiento en autodirección de las conductas positivas, es decir, la autodisciplina como medio de interiorizar el control externo (Beltrán, 1993; Mayor y otros, 1993) (NDI). Según afirma Hargreaves (1977) el objetivo fundamental de la educación es el aprendizaje y en su función están la disciplina y el control por ser importantes para el rendimiento académico y su formación integral (OBJ).

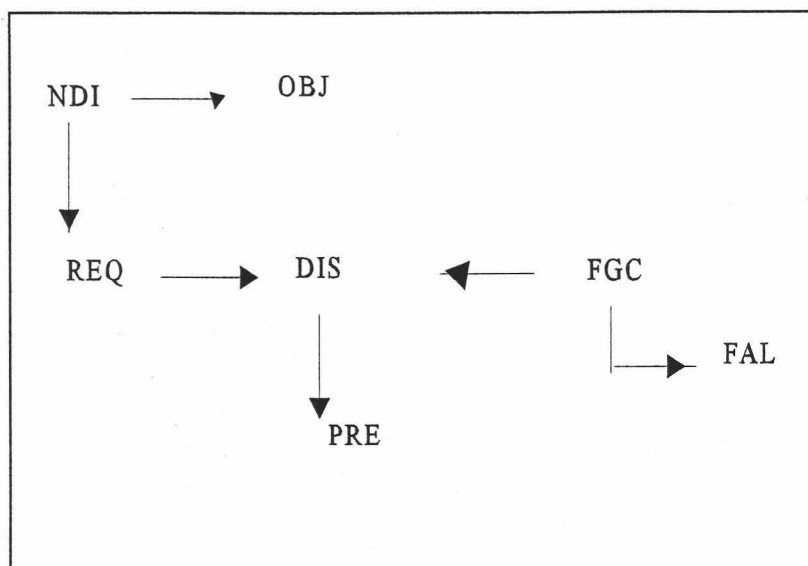
Para Tanner (1980) 'la disciplina consiste en un conjunto de estrategias educativas diseñadas para integrar en un modelo de comportamiento, que tiende en sus líneas generales a la socialización y al aprendizaje, lo estático y lo dinámico, lo establecido y lo emergente del proceso de enseñanza-aprendizaje' (DIS).

Al analizar la conducta disruptiva partimos del principio de multicausalidad, porque son diversas las fuentes que pueden generar problemas dentro del ámbito escolar, y más concretamente en el aula. Podemos dividir en cuatro las fuentes originarias del conflicto (FGC):

FACTOR ALUMNO. Según Casamayor (1989) hay que distinguir tres tipos de causas: causas de adaptación (inseguridad, dependencia, bajo autoconcepto), causas afectivas (apático, pasivo, rebelde) y causas académicas (desmotivación, desinterés y bajo rendimiento) (FAL).

DESCOMPONEMOS, MEDIANTE UNA CODIFICACIÓN INDUCTIVA, LA TEORÍA QUE HEMOS ELABORADO CON LOS CASOS TEÓRICOS ANALIZADOS, CON LAS OBSERVACIONES QUE HEMOS REALIZADO Y LA TOMA DE NOTAS		
CATEGORÍA	DEFINICIÓN	CÓDIGO
Inicio prácticas	Las preocupaciones del alumno al inicio de las prácticas	PRE
Requisitos enseñanza	Condicionantes para que se dé el proceso de enseñanza-aprendizaje	REQ
Objetivo	Objetivos de la educación, referidos a control de aula, disciplina, rendimiento académico	OBJ
Necesidad disciplina	La importancia de que haya disciplina para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje	NDI
Disciplina	Estrategias para trabajar la conducta	DIS
Fuentes conflicto	Las situaciones que generan conflictos de disciplina	FGC
Factor alumno	Situaciones problemáticas originadas por los alumnos, como inadaptación, desmotivación...	FAL

PRINCIPIO EXPLICATIVO: es importante la disciplina para que se desenvuelva el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues constituye tanto un objetivo de la educación a conseguir como un requisito que hay que tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje y saber que hay situaciones que generan problemas en el aula, bien por el alumno (no se adapta, está desmotivado), bien...



TUTORÍA QUINTA: ANALIZAMOS LA TEORÍA BUSCADA

- Tras el entrenamiento, se procede con los datos transcritos de las tutorías anteriores.
- Reconducimos a los alumnos en prácticas, en el proceso de conexión entre los elementos surgidos, categorías y códigos, de la búsqueda teórica y los invitamos a que la conexión -fruto de su reflexión- la hagan en voz alta y la expresen de forma gráfica a través de un mapa cognitivo.

TUTORÍA SEXTA: EXTRAER DE LOS PRINCIPIOS EXPLICATIVOS TEÓRICOS, LO QUE QUIERES COMPROBAR EN LA ACTUACIÓN PRÁCTICA

- Se reducirá o resumirá la teoría que poseemos hasta ahora en causas, en consecuencias de lo que ocurrirá, en posibles soluciones...todo en formato de hipótesis.
- Las definiciones de hipótesis que explicaremos a los alumnos serán: que es una fórmula para comprobar en la práctica; que pueden ser las relaciones más típicas entre los códigos que representan las categorías; que es una expresión

del conocimiento, que se genera del proceso de categorización y que son extraídas de las síntesis finales, donde queda expresada la esencia de la teoría que fundamenta la práctica.

- Una vez definidas, procuraremos que el alumno contraste sus hipótesis con los criterios siguientes:

•QUÉ CATEGORÍAS NO APARECEN EN LAS HIPÓTESIS
•LAS HIPÓTESIS REFLEJAN CONEXIONES TRIVIALES
•LAS CONEXIONES PUEDEN SER INVESTIGADAS
•QUÉ ACCIONES SE HARÍA PARA INVESTIGAR: OBSERVACIONES, ENTREVISTAS, CUESTIONARIOS...

TUTORÍA SEXTA: COMPROBAMOS LAS BASES TEÓRICAS EN LA PRÁCTICA DEL AULA

RECOGIDA DE DATOS

Para probar las bases teóricas, en la práctica del aula, se necesitan datos. En este punto, el supervisor guía el proceso de construcción de un instrumento de obtención de datos, estudia las condiciones de pasación de este e indaga en el hecho de que el alumno elija uno u otro instrumento.

El alumno puede recopilar información a través de:

- Documentos escritos: notas que él vaya tomando, revisión de documentos oficiales...
- La observación: se especifica a los prácticos que se clasifica en participante, cuando el observador puede interpretar la situación que investiga; y no participante cuando el observador expone los datos de forma sistemática y no interpreta. El supervisor recomendará a los alumnos que seleccionen la situación a la que dirigirán su atención, que anoten absolutamente todo lo que vean y si se deciden por una observación participante, que cuenten qué efecto le causa lo que está observando.
- El diario: el supervisor les aclarará que este puede ser un cuaderno o tener otro tipo de formato, en el que se van haciendo anotaciones durante un periodo de tiempo más o menos largo y de forma regular. El observador registra aquellas conductas que cree de interés, también las impresiones, interpretaciones y explicaciones.
- Anecdotario: registra hechos o comportamientos relevantes. La descripción de los hechos es lo que se denomina *anécdota*. Se recogen a lo largo del tiempo y se archivan de forma cronológica para su posterior evaluación. Las anécdotas se deben recoger lo antes posible, tal y como se han producido. Si se incluyen respuestas verbales de los alumnos observados, estas se reflejarán con exactitud. La descripción será espejo del contexto ambiental en que se produce y se redactará con brevedad y claridad.
- Lista de control: informa de la presencia o ausencia de una determinada conducta, pero no se hace eco de la frecuencia con que se produce ni la calidad de la misma. Lo que se registra son comportamientos, la realización o no de las actividades propuestas, incluso los objetivos propuestos. Se necesita una selección previa de una serie de conductas. Es conveniente que la lista se redacte de forma ordenada, atendiendo a algún criterio que sea útil para su posterior interpretación.

- Escalas de estimación: se denominan escalas de clasificación. Están constituidas por una serie de ítems a evaluar, a cuya derecha hay una serie de rangos entre los que habrá que elegir el más adecuado. Se pueden determinar con valoraciones de grado (muy bajo, bajo, normal, alto; no iniciado, en desarrollo, conseguido; 0, 1, 2, 3, 4) y de frecuencia (nunca, a veces, siempre). Para evitar la tendencia a evaluar en medidas centrales, se dará un número par de opciones de rango. Se debe reseñar que cuantos más rangos establezcamos, más precisa será nuestra observación. Las escalas de estimación pueden ser gráfica, numérica y descriptiva. En la escala *gráfica* aparece una línea recta en la que se asigna a algunos de sus puntos distintos rangos o valores para evaluar las conductas; en la *numérica* las conductas se evalúan con valores numéricos a los que se puede asignar previamente una valoración cualitativa; en la *descriptiva* se presentan algunas frases que permiten una valoración amplia y se ha de elegir la que más se adapte a las observaciones realizadas.
- Entrevista: El objetivo es conocer puntos de vista, interpretaciones y opiniones de la gente. Puede ser de dos tipos, estructurada y no estructurada (informal o abierta), según las preguntas estén previamente planificadas en un guión o no. En el primer caso, la libertad de acción está constreñida puesto que las preguntas y respuestas oscilan entre unos márgenes previstos; mientras que en el segundo no se limita el número ni el tipo de preguntas, sino que se van planteando al tiempo que transcurre la entrevista. El supervisor informará a sus supervisados de que para hacer una entrevista primero se tendrá muy claro el tema y el objetivo de la entrevista y cómo se usará la información; así como de la importancia de que se cree un clima de confianza, empatía, atención e intención por comprender al entrevistado; y un formato de preguntas claras (Hopkins, 1989; Woods, 1987).

TUTORÍA SÉPTIMA: ANALIZAMOS DATOS

- A esta información proveniente de la práctica, también le aplicamos el análisis de contenido. Para ello, se transcribirán los resultados de los instrumentos que así lo requieran. El producto final será una relación de categorías y códigos, definición de categorías, mapas cognitivos de las relaciones entre categorías y relación de proposiciones que explican las conexiones entre las categorías. La salvedad es que los datos ahora están cimentados en la práctica y no en la teoría ni sacados de la teoría, como ocurrió en los primeros momentos.

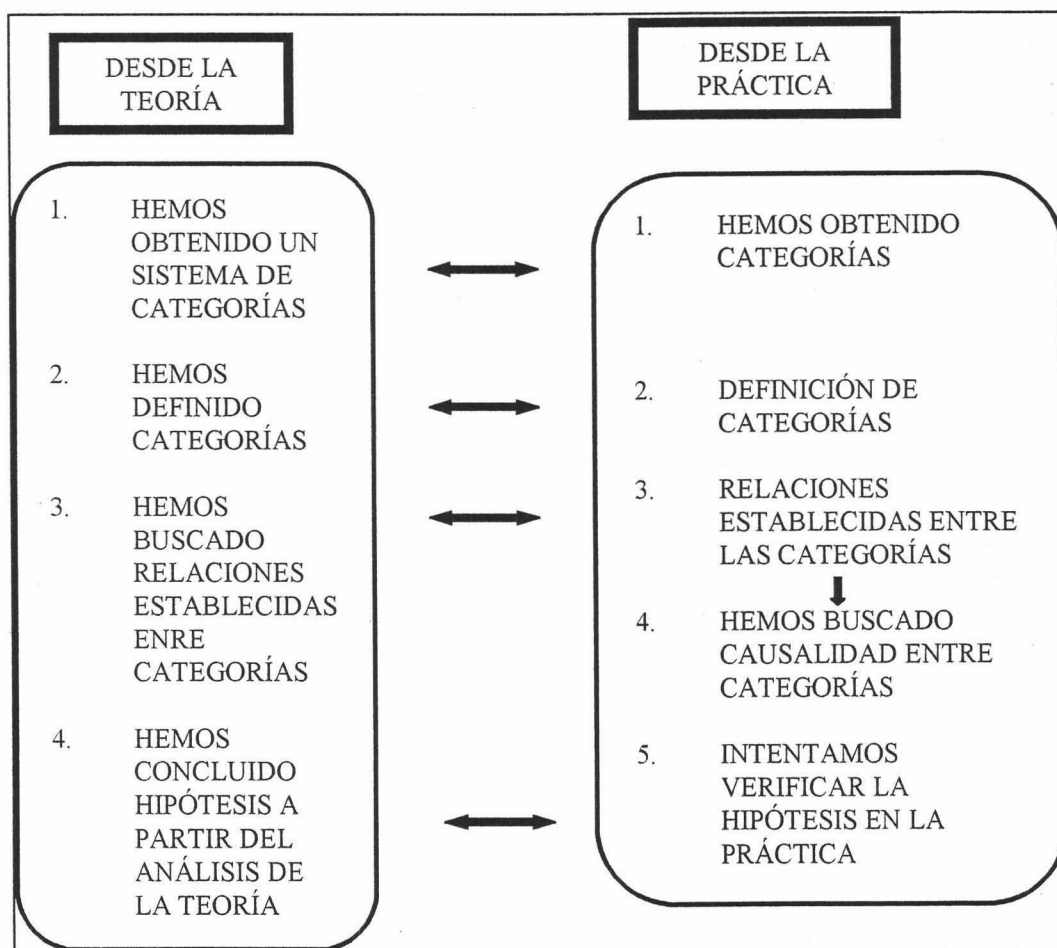
- Nos preguntaremos de forma crítica, en todo el proceso, si los datos escogidos son relevantes, si la presentación de los datos clarifica las relaciones, si su presentación estimula el análisis y si las interpretaciones desentrañan y explican los datos. El esquema que seguimos aparece en esta tabla:

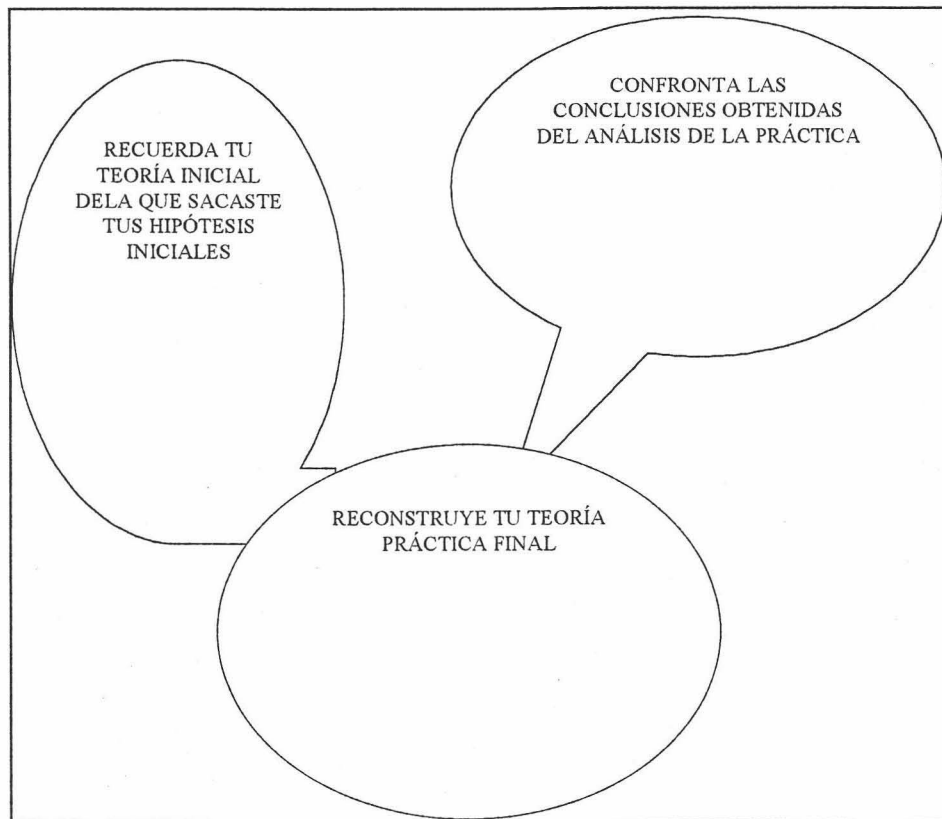
ANÁLISIS DE LOS DATOS		
NUESTRO PROCESO	Descomponer datos en categorías	Listado de categorías y códigos
		Definición de categorías
	Conectar categorías con relaciones causales y sistemáticas	Gráficos representativos de estas relaciones
	Sintetizar en expresiones o proposiciones explicativas	

TUTORÍA OCTAVA: CONTRASTAMOS EL ESTUDIO DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA, CONFRONTAMOS LOS RESULTADOS Y REVISAMOS LA TEORÍA INICIAL QUE FUNDAMENTABA LA PRÁCTICA

Hasta aquí el proceso de análisis seguido en la parte teórica y la parte práctica es el mismo: establecer categorías, establecer códigos, definir categorías, conectar estas relaciones de causalidad y representar de forma gráfica (mapas) el sistema de relaciones. Así hemos llegado a la construcción de hipótesis, principios teóricos y prácticos que ahora debemos verificar.

- Contrastaremos entonces la información que nos llega por la vía teórica y la obtenida por la vía de la práctica. Reconducimos la reflexión del alumno sobre si nota muchas discrepancias entre el sistema de categorías, entre las relaciones y la verificación de la proposición





- La confrontación de los resultados, comparando el mapa cognitivo de la teoría con el de la práctica, nos garantiza una visión personal del tema. Para ello se reescribirá la hipótesis inicial, las conclusiones a las que se llegaron y se elaborará la teoría final, pues la teoría se elabora a partir de la reflexión y el examen de la práctica.

4.1.2. MODELO DE SUPERVISIÓN REFLEXIVA PARA EL ALUMNO DE PRÁCTICUM

Las actividades que aparecen entran en horario de tutoría, al igual que el programa enfocado al profesor universitario. Este queda como sigue:

TUTORÍA PRIMERA: IDENTIFICA LA SITUACIÓN QUE TE INTERESA

1. ¿Qué estoy observando?
2. ¿Qué es lo que me preocupa?
3. ¿Reconozco algo de lo que he estudiado en la Facultad?
4. ¿Tengo claro cuál es el problema que me interesa?
5. ¿Sé identificarlo por su nombre correcto?
6. ¿Qué cree el profesor cooperante?
7. Observo:

Lunes	qué ocurre durante todo el día	
Martes	qué ocurre justo hasta el recreo	
Miércoles	qué ocurre en el recreo	
Jueves	qué ocurre después del recreo	
Viernes	recapitula la información	

TUTORÍA SEGUNDA: REFLEXIÓN INICIAL

EXPÓN tus ideas:

¿Qué opinas sobre este hecho?
¿Cómo lo recuerdas cuando tú estudiabas?
¿Cómo lo resolvía tu maestro, cómo lo hacía... cuando tú estudiabas?
¿Qué piensas ahora?
¿Podrías proponer alguna idea o solución recordando lo que has estudiado en la carrera?

TUTORÍA TERCERA: ENCUENTRA LAS BASES TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAN TU ACCIÓN

¿DESDE DÓNDE PARTO?

VÍA TEÓRICA: a) Estudio de casos

Coincidencias con tu caso	Discrepancias con tu caso	Solución	
		Del estudio	Para tu caso

b) Aportación teórica. Listado de revistas seleccionadas

POR EXPERIENCIA

Estimulación del recuerdo o argumentación

TUTORÍA CUARTA: VAMOS A ANALIZAR LA TEORÍA BUSCADA: ENTRENAMIENTO

Te vamos a entregar una información teórica transcrita sobre *la disciplina*, la vas a categorizar y codificar, de forma que tú construyas una propuesta teórica explicativa de lo que quieres estudiar.

TEORÍA

La disciplina es un tema que preocupa a los profesores y especialmente a los alumnos de Magisterio que comienzan sus prácticas de enseñanza. El interés radica, por una parte, en la angustia que supone para muchos educadores inexpertos tener que dedicar más tiempo a la actividad de disciplina y control del aula que a actividades de enseñanza (PRE); por otra, resulta imprescindible cierto orden para la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje (REQ). De esto podemos decir que la disciplina es importante por su doble naturaleza: corrección de conductas perturbadoras y adiestramiento en autodirección de las conductas positivas, es decir, la autodisciplina como medio de internalizar el control externo (Beltrán, 1993; Mayor y otros, 1993) (NDI). Según afirma Hargreaves (1977) el objetivo fundamental de la educación es el aprendizaje y en su función están la disciplina y el control por ser importantes para el rendimiento académico y su formación integral (OBJ).

Para Tanner (1980) 'la disciplina consiste en un conjunto de estrategias educativas diseñadas para integrar en un modelo de comportamiento, que tiende en sus líneas generales a la socialización y al aprendizaje, lo estático y lo dinámico, lo establecido y lo emergente del proceso de enseñanza-aprendizaje'.

Al analizar la conducta disruptiva partimos del principio de multicausalidad, porque son diversas las fuentes que pueden generar problemas dentro del ámbito escolar, y más concretamente en el aula. Podemos dividir en cuatro las fuentes originarias del conflicto:

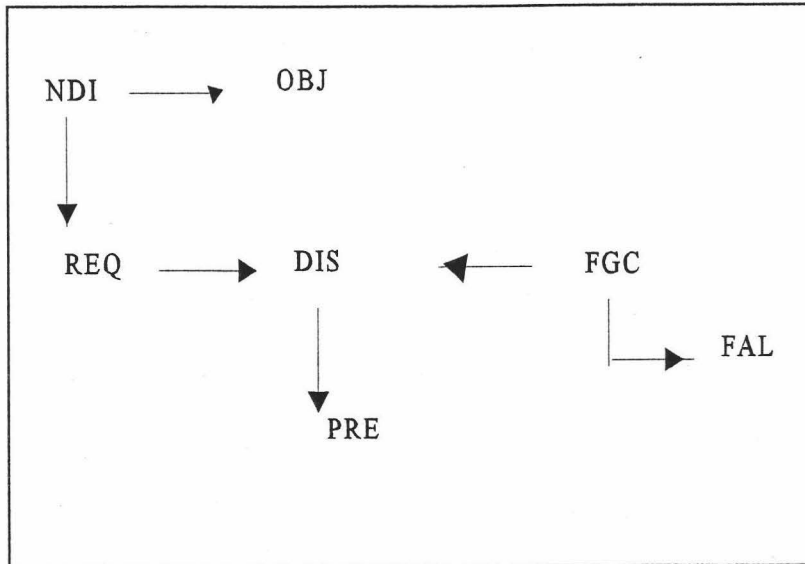
FACTOR ALUMNO. Según Casamayor (1989) hay que distinguir tres tipos de causas: causas de adaptación (inseguridad, dependencia, bajo autoconcepto), causas

afectivas (apático, pasivo, rebelde) y causas académicas (desmotivación, desinterés y bajo rendimiento).

PROPUESTA DE CATEGORÍAS:

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	CÓDIGO
Inicio prácticas	Las preocupaciones del alumno al inicio de las prácticas	PRE
Requisitos enseñanza	Condicionantes para que se dé el proceso de enseñanza-aprendizaje	REQ
Objetivo	Objetivos de la educación, referidos a control de aula, disciplina, rendimiento académico	OBJ
Necesidad disciplina	La importancia de que haya disciplina para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje	NDI

PRINCIPIO EXPLICATIVO: es esencial la disciplina para la existencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues esta constituye tanto un objetivo de la educación a conseguir, como un requisito que hay que tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por tanto, hay que ser consciente de que hay situaciones que generan problemas en el aula, bien por el alumno (no se adapta, está desmotivado), bien....



TUTORÍA QUINTA: ANALIZAMOS LA TEORÍA BUSCADA

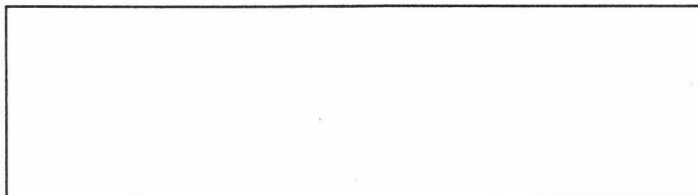
Sobre las transcripciones que tienes, la teoría que has elaborado de los casos teóricos analizados, junto con las observaciones y la toma de notas, aplica un análisis de contenido de forma que desgranes la información en códigos y categorías y las relaciones a través de un mapa cognitivo. Ve narrándolo en voz alta.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	CÓDIGO

TUTORÍA SEXTA: EXTRAER DE LOS PRINCIPIOS EXPLICATIVOS TEÓRICOS, LO QUE QUIERES COMPROBAR EN LA ACTUACIÓN PRÁCTICA

Quiero comprobar que:

Me gustaría comprobar si:



Contrasta tus hipótesis con estos criterios, para ahondar más en tu reflexión, preguntándote si tus hipótesis obedecen tales criterios o no, y en ese supuesto, por qué crees tú que ocurre eso:

- QUÉ CATEGORÍAS NO APARECEN EN LAS HIPÓTESIS
- LAS HIPÓTESIS REFLEJAN CONEXIONES TRIVIALES
- LAS CONEXIONES PUEDEN SER INVESTIGADAS
- QUÉ ACCIONES SE HARÍA PARA INVESTIGAR: OBSERVACIONES, ENTREVISTAS, CUESTIONARIOS...

TUTORÍA SEXTA: COMPROBAR LAS BASES TEÓRICAS EN LA PRÁCTICA

RECOGIDA DE DATOS

Para probar las bases teóricas, en la práctica del aula, se necesitan datos. En este punto, el supervisor guía el proceso de construcción de un instrumento de obtención de datos, estudia las condiciones de pasación de este e indaga en el hecho de que el alumno elija uno u otro instrumento.

El alumno puede recopilar información a través de:

- Documentos escritos: notas que él vaya tomando, revisión de documentos oficiales...
- La observación: se especifica a los prácticos que se clasifica en participante, cuando el observador puede interpretar la situación que investiga; y no participante cuando el observador expone los datos de forma sistemática y no interpreta. El supervisor recomendará a los alumnos que seleccionen la situación a la que dirigirán su atención, que anoten absolutamente todo lo que vean y si se deciden por una observación participante, que cuenten qué efecto le causa lo que está observando.
- El diario: el supervisor les aclarará que este puede ser un cuaderno o tener otro tipo de formato, en el que se van haciendo anotaciones durante un periodo de tiempo más o menos largo y de forma regular. El observador registra aquellas conductas que cree de interés, también las impresiones, interpretaciones y explicaciones.
- Anecdótico: registra hechos o comportamientos relevantes. La descripción de los hechos es lo que se denomina *anécdota*. Se recogen a lo largo del tiempo y se archivan de forma cronológica para su posterior evaluación. Las anécdotas se deben recoger lo antes posible, tal y como se han producido. Si se incluyen respuestas verbales de los alumnos observados, estas se reflejarán con exactitud. La descripción será espejo del contexto ambiental en que se produce y se redactará con brevedad y claridad.
- Lista de control: informa de la presencia o ausencia de una determinada conducta, pero no se hace eco de la frecuencia con que se produce ni la calidad de la misma. Lo que se registra son comportamientos, la realización o no de las actividades propuestas, incluso los objetivos propuestos. Se necesita una selección previa de una serie de conductas. Es conveniente que la lista se redacte de forma ordenada, atendiendo a algún criterio que sea útil para su posterior interpretación.
- Escalas de estimación: se denominan escalas de clasificación. Están constituidas por una serie de ítems a evaluar, a cuya derecha hay una serie de rangos entre los que habrá que elegir el más adecuado. Se pueden determinar con valoraciones de grado (muy bajo, bajo, normal, alto; no iniciado, en desarrollo, conseguido; 0, 1, 2, 3, 4) y de frecuencia (nunca, a veces, siempre). Para evitar la tendencia a evaluar en medidas centrales, se dará un número par de opciones de rango. Se debe reseñar que cuantos más rangos establezcamos, más precisa será nuestra observación. Las escalas de estimación pueden ser gráfica, numérica y descriptiva. En la escala *gráfica* aparece una línea recta en la que se asigna a algunos de sus puntos distintos

rangos o valores para evaluar las conductas; en la *numérica* las conductas se evalúan con valores numéricos a los que se puede asignar previamente una valoración cualitativa; en la *descriptiva* se presentan algunas frases que permiten una valoración amplia y se ha de elegir la que más se adapte a las observaciones realizadas.

- Entrevista: El objetivo es conocer puntos de vista, interpretaciones y opiniones de la gente. Puede ser de dos tipo, estructurada y no estructurada (informal o abierta), según las preguntas estén previamente planificadas en un guión o no. En el primer caso, la libertad de acción está constreñida puesto que las preguntas y respuestas oscilan entre unos márgenes previstos; mientras que en el segundo no se limita el número ni el tipo de preguntas, sino que se van planteando al tiempo que transcurre la entrevista. El supervisor informará a sus supervisados de que para hacer una entrevista primero se tendrá muy claro el tema y el objetivo de la entrevista y cómo se usará la información; así como de la importancia de que se cree un clima de confianza, empatía, atención e intención por comprender al entrevistado; y un formato de preguntas claras (Hopkins, 1989; Woods, 1987).

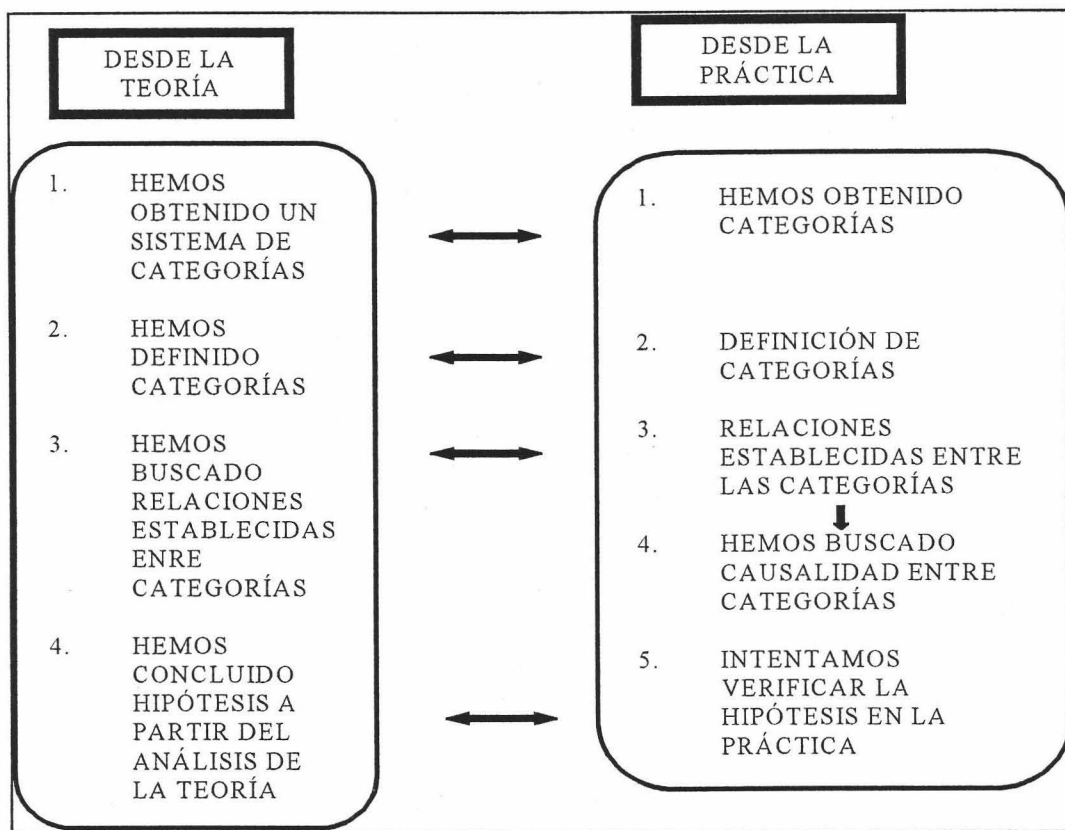
TUTORÍA SÉPTIMA: ANALIZA DATOS

Analiza los datos que has recogido con los instrumentos que has elaborado y aplicado en tu tiempo de práctica, siguiendo los pasos que a continuación aparecen y que ya conoces:

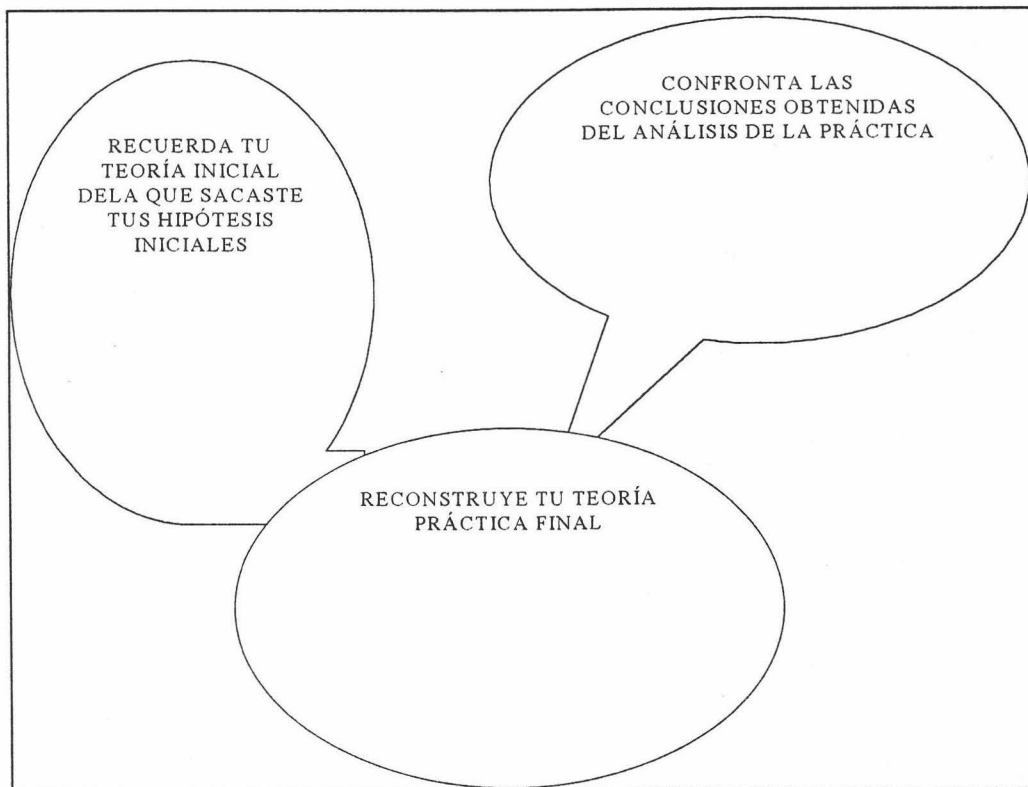
ANÁLISIS DE LOS DATOS	
Descompón los datos en categorías	Listado de categorías y códigos
	Definición de categorías
Conecta las categorías buscándoles relaciones causales y sistemáticas	Gráficos representativos de estas relaciones (mapas)
Sintetizar estas relaciones en principios o proposiciones explicativas	

TUTORÍA OCTAVA: CONTRASTA EL ESTUDIO DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA, CONFRONTA LOS RESULTADOS Y REVISAS LA TEORÍA INICIAL QUE FUNDAMENTABA TU PRÁCTICA

- Lee en voz alta este cuadro y fijate bien en la secuencia:



- Piensa en voz alta y dirige tu atención y tu reflexión sobre lo que estás observando. Te recomendamos que tengas delante tu mapa cognitivo teórico y el práctico. Busca tu hipótesis inicial y las conclusiones a las que has llegado y elabora tu teoría final, que resultará de la reflexión y del examen de la práctica.



4.2. UTILIZACIÓN EN PEQUEÑOS GRUPOS

Hemos probado nuestro modelo con supervisores que supervisaban a una o dos personas, pero no con equipos de supervisión más numerosos. El modelo, si hubiéramos de supervisar a un grupo pequeño, sufriría ciertas variaciones en alguna de las sesiones de tutoría.

En el comienzo del proceso, el supervisor convocaría a sus alumnos de prácticas a una reunión genérica, en la que se explicaría cómo serían supervisados, donde se presentarían -si es que aún no se conocen-, donde contarían a qué Centros se les ha asignado, donde manifestarían sus expectativas y donde expresarían cómo creen que es su grado de preparación. Y además, se les comunicaría las primeras instrucciones: se les aconseja que observen su aula, que conversen con su tutor del colegio y se fijen en algún tema o problema para profundizar en aquel o resolver este.

La siguiente convocatoria, tras una semana en el centro, vuelve a congrega a todos los alumnos. El grupo se reúne y conversa sobre su práctica docente, guiados por preguntas como: ¿qué dificultades docentes tenemos?, ¿con qué estamos satisfechos?...Cada uno expone qué asunto llama su atención, qué problema ha encontrado..., de tal modo, que el supervisor agrupará por afinidad temática, aunque no sean exactamente igual, a los alumnos (Blández, 1996). El supervisor decidirá qué días de la semana se juntarán para continuar el proceso de supervisión y a qué hora.

Ya en la tutoría segunda, divididos por temas comunes, se abordan los asuntos. Cada grupo puede que exija formas de reflexión distintas:

- Crítica de lecturas de documentos escritos y narrados por los propios alumnos o de otros, proporcionados por el supervisor, que suscitan preguntas; se toman decisiones sobre la fuerza de los argumentos dados en los documentos (Ross, 1989).
- Escribir documentos sobre lo que se hace: ayuda a analizar los componentes de la práctica competente y a analizar la enseñanza desde la teoría y desde diferentes perspectivas contextuales. Las historias de vida o autobiografías son medios para revelar las creencias personales en la formación universitaria (Graham, 1989).
- Experiencias de campo (Roth, 1989) para que integren la teoría y la práctica procurándoles la oportunidad para reflexionar sobre la práctica observada en el contexto de la teoría y la práctica observada en el contexto de la práctica. El objetivo principal es preguntar por qué y ahondar en la racionalidad de lo

- observado.
- La simulaciones sobresalen en la preparación de prácticos reflexivos. Estas permiten la práctica de estrategias y el uso de conocimiento en ambientes que se aproximan al contexto real (Roth, 1989).
 - Los seminarios sobre enseñanza al estudiante ofrecen una oportunidad para la promoción de la práctica reflexiva. Es el terreno donde los alumnos aguzan su perspectiva crítica y reflexiva, donde se entrará en el proceso dialéctico de si la teoría es usada para informar a la práctica o viceversa. Es un espacio donde el supervisor introducirá nuevos elementos de análisis, a medida que los prácticos así lo requieran.

En la tutoría tercera, el supervisor aportará la información necesaria para cada temática, sirviéndose de algunas estrategias anteriores. En la tutoría cuarta, que es donde se entrena en el Análisis de Contenido, cabe la opción de preparar a todos los alumnos a la vez o de mantener la separación existente. Igual ocurre con la tutoría quinta y sexta. Y para la séptima y octava sería preferible el retorno a los grupos por afinidad, pues probablemente serán más reducidos en número y se seguirá mejor el proceso de supervisión reflexiva.

El supervisor, por tanto, tiene que conducir el proceso de supervisión de todos sus alumnos. El problema inminente es de organización, pues tendrá que distribuir sus horas de tutoría para atender alumnos del prácticum, a los que él da clase, más toda la gestión burocrática a la que se dedica parte de esas horas.

4.3. UTILIZACIÓN EN GRAN GRUPO

Tampoco hemos comprobado la resistencia de este modelo de supervisión con grupos amplios. Lo único que podemos matizar es cómo entendemos nosotros que se modificaría el Modelo.

Consideramos que las tutorías también son un espacio y un tiempo de formación para el alumno universitario. Tal y como está concebido el Prácticum en la actualidad, con todas sus limitaciones, un gran grupo, prácticamente podría ser supervisado sólo en horas de tutoría y es cuando cobra más sentido nuestro modelo de supervisión.

Tras la primera tutoría, una vez se ha dicho a los alumnos que observen su aula y que dialoguen con su tutor del Centro, podemos toparnos con tres situaciones como mínimo. Una, en la que no hay parecido alguno entre los asuntos que preocupen; dos,

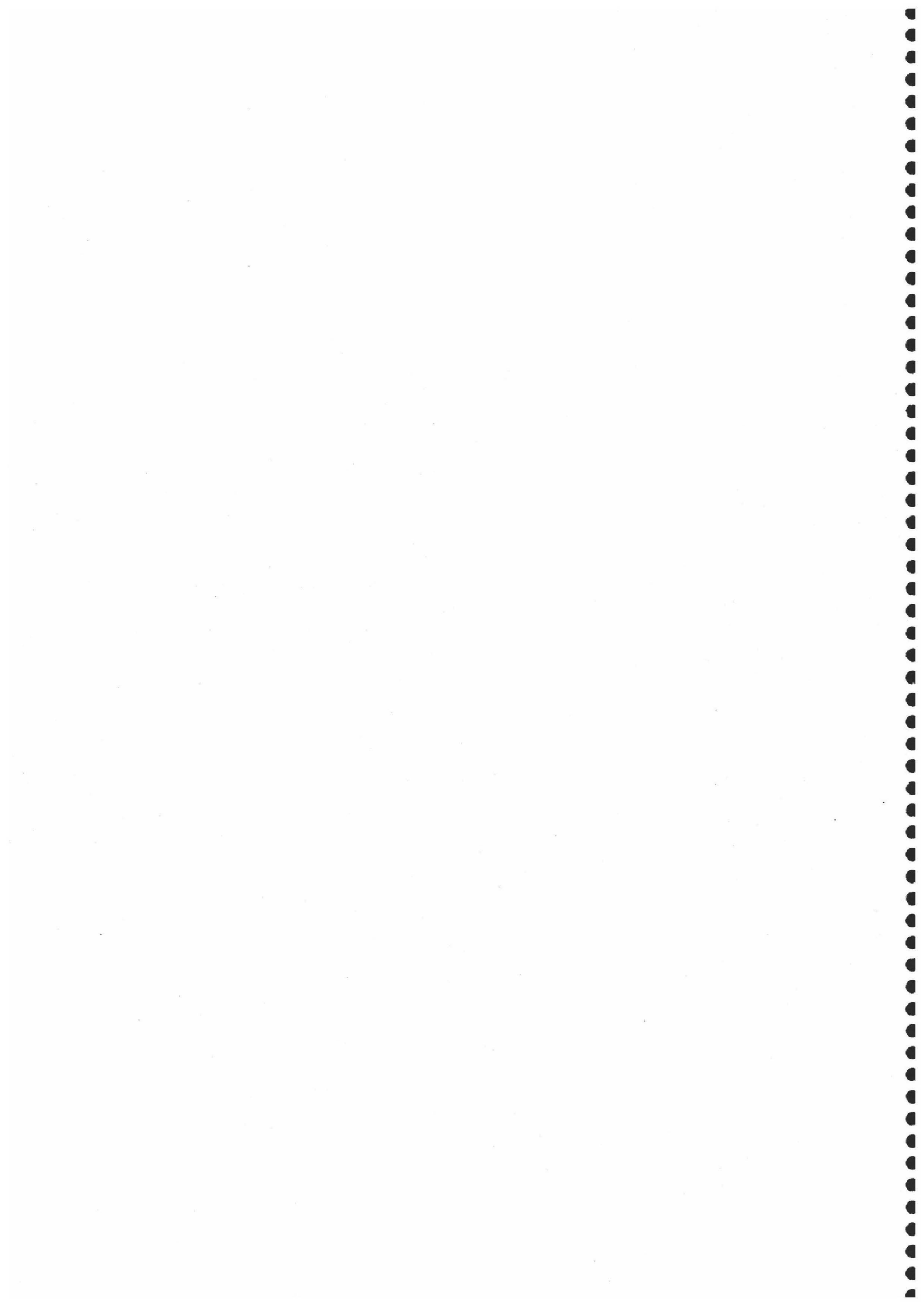
que haya afinidad temática total; y tres que se agrupen en torno a algunos temas. Para este último caso, se actuaría como si fuesen pequeños grupos, ya comentada en el epígrafe anterior; el segundo tipo, es tan ideal como irreal, pues es prácticamente imposible que a un gran grupo, seguramente de colegios y cursos diferentes, les preocupe lo mismo. No supondría ningún problema pues se seguiría el Modelo de supervisión en todas sus sesiones y con todo el grupo a la vez. La única consideración sería que se fracturaría el grupo en más pequeños, únicamente, por cuestiones de operatividad.

Y la primera opción, sí plantea un estudio más profundo, pues hay que supervisar a todos los alumnos. Las tutorías segunda y tercera requieren una gran dedicación del supervisor. Tiene que lograr que los alumnos mediten sobre sus observaciones y delimiten el tema en el que van a investigar. Por otro lado, a su cargo correrá la aportación del soporte teórico necesario o al menos se volcará en que los alumnos lo busquen. Pensamos que sería idóneo practicar estrategias que permitan que todo un grupo reflexione conjuntamente. Algunas de ellas son estas:

- Uso de datos sobre equivocaciones de los estudiantes para cambiar el pensamiento de estos: el supervisor ofrecerá una cuestión errónea y los alumnos tendrán la posibilidad de reflexionar sobre esta; además servirá para analizar la forma de discurrir de los alumnos y discutir en clase (Ross, 1989).
- Reuniones con todos los alumnos para que aprendan unos de otros (Borko y Mayfield, 1995), dialoguen entre ellos y expongan sus problemas y cómo han podido solucionarlos.
- Experiencias clínicas o de laboratorio trabajadas con la proyección de vídeos, donde se somete a análisis la información que se transmite, se incide en algunos aspectos y se recuerdan otros.
- El sistema de Roth (1989) llamado Lecciones de Enseñanza Reflexiva (RTL) es un modo de preparación para la práctica reflexiva. Se divide un gran grupo en grupos de 4 a 6 personas. Una de ellas, expone al pequeño grupo restante, una lección de enseñanza reflexiva a su manera, durante 10 ó 15 minutos. Se pregunta al enseñante y a su grupo de alumnos por el grado de satisfacción. Con los resultados, el gran grupo discute y reflexiona sobre lo acontecido.

Todas estas técnicas conllevan, irremediablemente, que se subdivida el grupo para que funcione efectivamente y que recurramos a algunas técnicas de dinámica de grupos.

En cambio, la sesión cuarta en la que se prepara para el análisis de contenido, la quinta, donde los alumnos analizan sus informes, la sexta, en la que cada alumno resume su análisis en proposiciones, decide lo que quiere comprobar en su práctica y diseña el instrumento para ello, la séptima, que supone otro análisis de contenido, y la octava, donde se contrastan los datos teóricos y prácticos, el supervisor podrá realizarlas con todo el grupo a la vez. No dudamos de que conducir a un gran grupo por estas sesiones, será medida de la paciencia y repercutirá en el esfuerzo mental de todos los involucrados.



CAPÍTULO 7

PUESTA EN PRÁCTICA DEL MODELO: ESTUDIOS DE CASO

1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Las hipótesis y las declaraciones de objetivos delimitan el enfoque y reducen en gran medida el interés por la situación. Algunos autores utilizan “temas como estructura conceptual y las preguntas temáticas como las preguntas básicas de la investigación para obligar la atención a la complejidad y a la contextualidad” (Stake, 1998:26). Los temas como sinónimo de *issues*, de situación problemática con cierto sentido de litigio, pueden ser buenas preguntas de investigación para organizar un estudio de casos. Así que nuestro tema de investigación se perfila sobre estos interrogantes: cómo encontrar sentido a la teoría y a la práctica y cómo podemos utilizar la investigación y la reflexión para ello. Por tanto, los objetivos de esta investigación son: en primer lugar, construir un Modelo de Supervisión Reflexiva capaz de lograr que la teoría se vea reflejada en la práctica a través de la investigación, y que, a su vez, esta sirva para la reconstrucción de aquélla; en segundo lugar, poner en práctica el Modelo de Supervisión Reflexiva; en tercer lugar, constatar que este modelo de supervisión es una vía alternativa para la tutorización del Prácticum; y en cuarto lugar, comprobar que este modelo fomenta la reflexión.

La concreción de estos objetivos, más generales, en otros más específicos resultaría de la siguiente forma:

- 91 Que el modelo de supervisión reflexiva se consolide como un instrumento que ayude a los profesores de la universidad a guiar el proceso de unión de la teoría con la práctica en los alumnos que tutoriza.
- 92 Que los alumnos en prácticas que sean guiados en su proceso de reflexión a través del modelo de supervisión reflexiva, pueden reconstruir la teoría desde la práctica.

- 93 Que el modelo de supervisión reflexiva aumente la reflexividad de los alumnos en prácticas.
- 94 Que el modelo de supervisión reflexiva aumente la reflexividad del profesor universitario.

2. MUESTRA

Contamos con cinco supervisores que conformaron los cinco estudios de caso, de los cuales llegaron sólo cuatro hasta el final. Hablaremos de profesor 1, 2, 3 y 4 y de alumno 1, 2, 3, 4, 5 y 6 o de caso 1, 2, 3 y 4, para mantener su anonimato. La adscripción de los alumnos a sus supervisores es aleatoria y la designa la Comisión de Prácticas. Nosotros sólo tuvimos que elegir a los profesores pues los alumnos estaban adjudicados. Con la selección de esta muestra no buscamos la uniformidad, sino las máximas variaciones, que nos permitieran obtener la mayor información, que fundamentara nuestro diseño y nuestra teoría.

	PROFESOR UNIVERSITARIO	ALUMNOS QUE SUPERVISA
CASO 1	PROFESORA 1	ALUMNA 1
CASO 2	PROFESORA 2	ALUMNO 2
CASO 3	PROFESORA 3	ALUMNA 3
		ALUMNA 4
CASO 4	PROFESOR 4	ALUMNA 5
		ALUMNA 6

Tabla 50. Estudios de caso que participaron en la segunda fase de la investigación.

Queríamos casos que se acomodaran a la información derivada del cuestionario, en la primera fase de la investigación. Colaboraría un profesor experto, un profesor más novato y un profesor intermedio; así también queríamos un profesor de Primaria y otro de Lengua Extranjera que supervisarán en su especialidad y otros de Infantil para esta especialidad, pero de formación genérica, del departamento de Didáctica y Organización Escolar o de Didáctica de la Lengua, pues las dos primeras son las especialidades que según la opinión de los alumnos más les estimulan a la reflexión. Por tanto, nos atraía la idea de que participaran profesores que conocieran sobre la reflexión.

2.1. CARACTERÍSTICAS DEL CASO 1

Este caso lo protagoniza una profesora y una alumna en prácticas. Esta cursa la especialidad de Primaria y responde al intervalo de 20 a 25 años. Su supervisora es una profesora que pertenece al departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y casi toda su docencia la lleva a cabo con alumnos de la especialidad de Educación Primaria. Su edad responde al intervalo de 36 a 40 años y es una docente que cuenta en su haber con una experiencia profesional de más de 16 años. Para nuestra investigación, este caso 1, será el más experto.

2.2. CARACTERÍSTICAS DEL CASO 2

El caso segundo está compuesto por una profesora y un alumno que estudia la especialidad de Lengua Extranjera-Inglés y que se sitúa en el intervalo de 20 a 25 años. La profesora está entre los 36 a 40 años y posee una experiencia docente de 6 a 15 años. Es miembro del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura e imparte su docencia especialmente en la especialidad de Lengua Extranjera, pero también en Educación Primaria, Educación Física y Educación Musical. En nuestra investigación este caso respondería al estudio de experiencia intermedia.

2.3. CARACTERÍSTICAS DEL CASO 3

El tercer caso está configurado por una profesora y dos alumnas de Educación Infantil, que como en los casos anteriores, se sitúan en la franja de edad de 20 a 25 años. La edad de la profesora, que depende del departamento de Didáctica y Organización Escolar, es de 26 a 35 años y su experiencia profesional de 1 a 5 años. Su labor docente la ejerce en todas las especialidades, por el carácter troncal de sus asignaturas y singularmente en Educación Infantil. Siguiendo la lógica de los casos anteriores, este respondería al ejemplo de supervisor novato.

2.4. CARACTERÍSTICAS DEL CASO 4

El último caso está integrado por un profesor y dos alumnas en prácticas de Educación Infantil e igualmente entre 20 y 25 años. El profesor, que forma parte del departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura, cuenta con menos de 5 años de experiencia profesional y se ubica entre los 26 y 35 años. Casi toda su docencia se desarrolla en Educación Infantil, aunque una pequeña parte en Educación Primaria. También este caso lo situaríamos entre el supervisor novato.

2.5. CONTEXTO DE ACCIÓN DE LA MUESTRA

Nuestros casos supervisarán alumnos de prácticas de la etapa de Infantil y de Primaria. Es muy importante la labor que aquellos pueden ejercer en estos periodos educativos, puesto que con su acción contribuirán a que los futuros profesores aprendan y refuercen las habilidades necesarias para actuar conforme a las características de las etapas.

Los objetivos que lograrán los alumnos del aula una vez finalizada la etapa de Educación Infantil y de los que deben tener conocimiento los supervisores, para recordarlos y potenciarlos en los alumnos en prácticas, son (González, Guinea, Cermeño, 1995:67):

- A. Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo, formándose una imagen positiva de sí mismos, valorando su identidad sexual, sus capacidades y limitaciones de acción y expresión, y adquiriendo hábitos básicos de salud y bienestar.
- B. Actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales, adquiriendo progresivamente seguridad afectiva y emocional y desarrollando sus capacidades de iniciativa y confianza en sí mismos.
- C. Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio, aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los demás.
- D. Establecer vínculos fluidos de relación con los adultos y sus iguales, respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración.
- E. Observar y explorar el entorno inmediato con una cantidad de curiosidad y cuidado, identificando las características y propiedades más significativas de los elementos que lo conforman y alguna de las relaciones que se establecen entre ellos.
- F. Conocer algunas manifestaciones culturales de su entorno, desarrollando actitudes de respeto, interés y participación hacia ellas.
- G. Representar y evocar aspectos diversos de la realidad, vividos, conocidos o imaginados y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que ofrecen el juego y otras formas de representación y expresión.
- H. Utilizar el lenguaje verbal de forma ajustada a las diferentes situaciones de comunicación habituales para comprender y ser comprendidos por los otros, expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos, avanzar en la construcción de significados, regular la propia conducta e influir en la de los demás.
- I. Enriquecer y diversificar sus posibilidades expresivas mediante la utilización de los

recursos y medios a su alcance, así como apreciar diferentes manifestaciones artísticas propias de su edad.

Esta etapa que comprende de los cero hasta los seis años, se organiza en dos ciclos de tres años cada uno, de cero a tres y de tres a seis. Y los pilares básicos son: el carácter voluntario; la enseñanza personalizada, ya que cada niño tiene su ritmo y estilo de maduración, desarrollo y aprendizaje; la educación apropiada y adaptada para los niños con necesidades educativas específicas; la posibilidad de adaptaciones curriculares dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales; el ciclo como unidad curricular temporal de programación y evaluación; la estrecha coordinación con la etapa de Primaria; la función educativa de los centros como complemento de la que ejerce la familia; y la estrecha cooperación con los padres a fin de tener en cuenta la responsabilidad fundamental de estos.

La evaluación de este periodo: se llevará a cabo teniendo en cuenta los objetivos educativos mediante la observación directa y sistemática; será global y continua y tendrá un carácter formativo, regulador, orientador y autocorrector del proceso educativo; se expresará en términos cualitativos; establecerá las previsiones necesarias para informar periódicamente a las familias sobre el progreso de los niños; se materializará con los informes continuos y final del tutor.

En cuanto a las finalidades de la etapa de Educación Primaria, siguiendo a los mismos autores, se concretan en:

- * Adquirir los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de la acción en su medio.
- * Favorecer el desarrollo corporal, afectivo, social e intelectual del niño, consolidando los aprendizajes básicos que le permitan abordar con seguridad y confianza los nuevos aprendizajes de la etapa posterior.
- * Procurar que el niño realice los aprendizajes necesarios para vivir e integrarse en la sociedad de forma crítica y creativa, procurando que este aprendizaje le resulte gratificante.

Los objetivos que conseguirán los alumnos del aula y que estimularán los profesores son:

- “Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y, en su caso, la lengua de la comunidad autónoma, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como en una lengua extranjera.

- * Comunicarse a través de medios de expresión oral, verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando el razonamiento lógico, verbal y matemático, así como la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.
 - Utilizar en la resolución de problemas sencillos los procedimientos oportunos para obtener información pertinente y representarla mediante códigos, teniendo en cuenta las condiciones necesarias para su solución.
- Identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando tanto los conocimientos y los recursos materiales disponibles como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa.
- * Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas.
- Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos y asumir las responsabilidades que correspondan.
- * Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.
- Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social y contribuir a la defensa, conservación y mejora de medio ambiente.
- * Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respecto hacia el ejercicio de este derecho.
Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida” (p.73).

Esta etapa comprende seis años académicos, desde los seis a los doce años, organizados en tres ciclos, de seis a ocho, de ocho a diez y de diez a doce. Para la evaluación se atenderán a los objetivos y los criterios establecidos, será continua y global y tendrá un carácter formativo y orientador del proceso educativo. Las apreciaciones sobre el progreso de los alumnos en el aprendizaje se expresará en términos de ‘progresó adecuadamente’ y ‘necesita mejorar’.

3. PROCEDIMIENTO

Para esta segunda parte de la investigación, nuestras posiciones teóricas metodológicas virarían hacia planteamientos interpretativos. Deseábamos comprender el fenómeno de la supervisión como vía para unir la teoría y la práctica, 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. No pretendemos la generalización sino el desarrollo de conocimientos ideográficos (Colás, 1992), así como tampoco llegar a abstracciones universales sino como dice Erickson (1989) a universalidades concretas a través del estudio y la comparación de estudios de caso. En suma, qué puede ser universal y qué puede ser único y específico en cada situación. La teoría que surja tendrá un carácter inductivo fruto de la conexión entre todas las evidencias empíricas.

La distinción entre métodos cuantitativos y cualitativos es una "cuestión de énfasis -ya que la realidad es la mezcla de unos y otros. En cualquier estudio etnográfico, naturalista, hermenéutico u holístico (por ej. en cualquier estudio cualitativo) la enumeración y el reconocimiento de la diferencia de cantidad ocupan un lugar destacado. Y en cualquier estudio estadístico o experimento controlado (por ej. en cualquier estudio cuantitativo) son importantes el lenguaje natural con que se describen y la interpretación del investigador" (Stake, 1998:41). Los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control; los investigadores cualitativos subrayan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe, con su propia interpretación directa, haciendo hincapié en el carácter holístico de los fenómenos. Se sabe que la pretensión de los investigadores cualitativos es realizar una investigación subjetiva. Pero como dice Stake (1998), no se considera que la subjetividad sea un fallo que hay que eliminar, sino un elemento esencial de comprensión.

Nuestra propuesta para poner en práctica el Modelo de Supervisión Reflexiva se basa en el estudio de casos. Su elección viene justificada, en palabras de Lincoln y Guba (1985) citados por Colás (1992) porque proporciona descripciones densas, esenciales para retratar mejor la situación y porque facilita la comunicación de información entre los participantes. Siguiendo la clasificación que sugiere la autora, responderíamos a los Estudios de Casos Múltiples, pues suponen estudiar dos o más sujetos, situaciones o fenómenos. Efectivamente, como ya hemos apuntado, partimos de más de dos sujetos, pues son cuatro estudios de caso, los cuales se ofrecieron voluntariamente, una vez que conocieron en qué dinámica participarían. Ciertamente es que

no se informó a todo el profesorado de la Escuela de Magisterio, sino a personas que por su mayor o menor experiencia o por el grado de implicación y preocupación en los asuntos del Prácticum, pudieran ser mejores candidatos. Necesitábamos profesores comprometidos en la mejora del Prácticum. Nuestras situaciones o fenómenos también son múltiples, ya que se ponen en juego tanto un proceso de supervisión como un proceso de reflexión.

Merriam (1988) citado por Marcelo (1995:451) ha definido el estudio de casos como “una descripción y análisis holístico e intensivo de una entidad simple, un fenómeno o una unidad social”. Pero para Stake (1998) la investigación con estudios de caso no es un investigación de muestras, sino que la primera obligación es comprenderlo. Esto se traduce en que se escojan aquellos que sean fáciles de abordar y donde las indagaciones a las que se llegue, sean bien acogidas, así como que las personas estudiadas estén dispuestas a dar su opinión sobre determinadas situaciones. Nuestros cuatro estudios de caso, atendiendo a las recomendaciones anteriores, cumplían estos requisitos. Los constituían profesores de la Facultad de Educación y Humanidades a los que les entusiasmó el proyecto y a los que les atrajo la idea de experimentar algo nuevo.

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso en particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es y qué hace. “Los casos particulares no constituyen una base sólida para la generalización a un conjunto de cosas, pero de los casos particulares, las personas pueden aprender muchas cosas que son generales” (Stake, 1998:78). Un estudio de casos particular puede ser generalizable en la medida en que el lector puede aplicarlo a su caso concreto; es lo que el anterior autor llama generalización naturalística. Es decir, damos la oportunidad a los lectores para que hagan sus propias interpretaciones del caso, a pesar de que nosotros ofrezcamos la nuestra. El estudio cualitativo de casos es una investigación de carácter personal, ya que se hace un estudio profundo de las personas y se fomenta que el investigador aporte su propia perspectiva a la interpretación. Como dice el anterior autor, la calidad y la utilidad de la investigación no depende de su capacidad de ser reproducida, sino del valor de los significados que han generado el investigador o el lector. En esta línea, Cook y Reichardt (1986:11) dicen que “hacer ciencia, descubrir ‘verdades científicas’ de las que se puedan derivar principios para la interpretación, comprensión e intervención científicamente fundamentadas sobre los fenómenos estudiados, deja de ser exclusividad del paradigma estadístico-experimental”.

Debemos pues, reconocer que el estudio de casos es subjetivo, que se apoya en la experiencia previa y en el valor que atribuimos a las cosas. No obstante, para evitar al máximo falsas percepciones y el error de las conclusiones, se recurre a la triangulación. Por eso los investigadores reconocen que es necesario no sólo ser exacto en la medición de los acontecimientos, sino también lógico en la interpretación del significado de las mediciones. Los distintos tipos de triangulación (Colás, 1992) que existen son: a) triangulación de las fuentes de datos: observamos si el fenómeno o caso sigue siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios o cuando las personas interactúan de forma diferente; b) triangulación del investigador: hacemos que otros investigadores observen la misma escena o el mismo fenómeno; c) triangulación de la teoría: elección de los coobservadores, revisores con puntos de vista teóricos alternativos; d) triangulación metodológica: con enfoques múltiples dentro del mismo estudio, desde la observación, la entrevista y la revisión de documentos; y e) revisión de los interesados donde se pide al actor que examine escritos en borrador en los que se reflejan actuaciones suyas. En nuestros estudios de caso, se contempla tanto la triangulación metodológica, pues el tema de estudio se aborda desde distintas perspectivas (alumno, profesor cooperante y supervisor) y diferentes instrumentos (el Modelo de Supervisión Reflexiva, la entrevista y el mapa cognitivo); como la revisión de los interesados, dado que los sujetos contaban con los trabajos transcritos de las sesiones y les posibilitaba la revisión.

De todos es sabido que para los trabajos que siguen una línea interpretativa, los criterios que impregnan de rigor las investigaciones son los señalados por Guba (1983) y Colás (1992), en referencia a la credibilidad, la transferibilidad o aplicabilidad, la consistencia o dependencia y la neutralidad o confirmabilidad: a) la credibilidad se equipara a la validez interna (procura eliminar posibles fuentes de invalidez, aumentando la posibilidad de que los datos sean hallados creíbles, emplear la observación persistente, la triangulación); b) la transferencia se iguala a la validez externa, es decir, el grado en que pueden aplicarse los descubrimientos de una investigación a otros sujetos y contextos (utilizar la descripción densa y recogida abundante de datos); c) la consistencia es como la replicabilidad, es decir, repetición de resultados cuando se realizan investigaciones en los mismos sujetos e igual contexto (triangulación de métodos, dividir en dos el equipo y las fuentes de información, auditor externo, réplica paso a paso, delimitar el contexto, describir las técnicas de análisis de datos...) y d) la confirmabilidad como la fiabilidad externa, es decir, garantía de que los descubrimientos de una investigación no están sesgados por motivaciones, intereses y perspectivas del investigador (todos los métodos anteriores

son válidos: triangulación, observación... y explicar el posicionamiento del investigador). En nuestros estudios de caso, estaría contemplada la credibilidad ya que usamos la triangulación metodológica y la de sujetos (alumnos, supervisor y cooperante), la transferencia por cuanto es fácil que otros profesores supervisores experimenten con el Modelo y la confirmabilidad pues se intenta evitar sesgos.

El procedimiento que seguimos, lo más rigurosamente posible, 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 cooperante 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.

En estas reuniones, mediante una grabadora, registrábamos las reflexiones verbales y las que quedaban reflejadas por escrito (Blández, 1996) tanto del supervisor como del alumno. Las primeras "son reflexiones interiorizadas que se expresan a través de las palabras, por tanto, suelen ser las que se originan cuando la reflexión pasa a ser colectiva" (p.60). Las segundas son "reflexiones interiorizadas que se expresan a través del lenguaje escrito. En este caso, el pensamiento fluye a través de la mano" (p.60). La reflexión interiorizada es la que "se realiza mentalmente, sin proyectarla hacia el exterior" (p.60)

Durante las dos horas de la sesión, el supervisor y el alumno completaban un cuadernillo, el cual secuenciaba el Modelo de Supervisión Reflexiva por días de tutoría, especificando qué actividades corresponde realizar en cada sesión de tutoría. Los participantes iban discutiendo y rellenando simultáneamente, en función de la tarea que se les solicitara. Con ese material, ambas partes descubrirían situaciones interesantes por problemáticas o por singulares, trabajarían contenidos teóricos, expondrían sus conjeturas, las contrastarían en la práctica y reconsiderarían todo el proceso y los principios desde donde partieron, con la constante de la reflexión y de la sistematización de la investigación.

4. INSTRUMENTOS

"A algunos investigadores les gusta ir al campo de trabajo sin ideas preconcebidas, dispuestos a empaparse de cualquier cosa que ocurra. Otros muchos

piensan que desarrollan mejor su trabajo con una preparación completa para concentrarse en unas pocas cosas, aunque con una disposición abierta a acontecimientos imprevistos que revelen la naturaleza del caso” (Stake, 1998:53). Nosotros nos decantamos por la segunda opción. Para esta investigación pusimos en marcha el MSR desarrollando toda su secuencia y además empleamos también la entrevista.

4.1. MODELO DE SUPERVISIÓN REFLEXIVA (MSR)

Cada una de las sesiones de este modelo se desarrollaban en horas de tutoría, en forma de cuaderno que tanto supervisor como práctico rellenaban, a modo de *dialogue journaling* (Schiller, 1994) y sobre el que reflexionaban tras recordar las sesiones previas y centraban las siguientes. El diálogo estructurado (Pugach y Johnson, 1990) que se emplea para dotar de significado los textos escritos, de forma conjunta, además sirve para desarrollar la práctica reflexiva. Fue requerido en nuestro caso como un recurso estimulador del diálogo en las sesiones dispuestas para ese día.

Como hemos dicho, cada sesión ocupaba dos horas, aunque algunas necesitó más tiempo. Compartimos el pensamiento de Zabalza y Cid (1998:21) quienes afirman que “la naturaleza formativa del Prácticum depende, justamente, del ejercicio de la tutoría que lleve anexa. Sin tutoría no hay PRÁCTICUM”. Estos autores aseguran que la formación inicial, especialmente, se enriquece cuando se media en ella, a través de los tutores. En cualquier caso, es necesario formar a los tutores (supervisores y cooperantes) en esta función, lo cual implica diseñar modelos, programas, desarrollarlos y contar con los recursos para ello. Moon (1998) se cuestiona la preparación y el entrenamiento de los formadores de profesores, básicamente en el ámbito de los conocimientos y habilidades precisos para proporcionar un adecuado apoyo.

La buena tutoría, para los anteriores autores, “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). “La tutoría debe significar ante todo, un apoyo sistemático al futuro profesor en el largo camino de su desarrollo profesional, y esto significa ayudar al futuro profesor a ver los nexos entre la teoría y la práctica”(p.33).

Cada día de tutoría introducíamos una grabadora para registrar las reuniones, las discusiones y los diálogos surgidos entre el supervisor y el alumno, motivadas por el MSR. Las grabaciones, como dice Kemmis y McTaggart (1988:137), "nos proporciona grandes cantidades de información útil que puede someterse a un análisis minucioso". Aunque las cintas de audio son de gran utilidad para recoger las palabras exactas empleadas, el coste de la transcripción y lo molesta que resulta, tanto para el investigador como para el protagonista de la grabación, las hacen desaconsejables, pero a pesar de todo no desdeñamos la grabación. En cambio, esos inconvenientes no son tales, para aquellos investigadores que encuentran que pueden pensar mejor, reflexionar e indagar, si hay un magnetófono en marcha (Stake, 1998).

4.2. ENTREVISTA

La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples. El investigador necesita tener un plan detallado, porque es fácil no ser capaces de hacer las preguntas adecuadas y difícil dirigir a los entrevistados hacia los temas elegidos. En nuestro caso, no nos servían respuestas simples de sí o no, necesitábamos una opinión profunda sobre la situación.

Se define la entrevista, según Sierra (1985:317), acogiéndose a lo que dice el diccionario de Sociología de Fairchild, como "la obtención de información mediante una conversación de naturaleza profesional". Nuestra opción ha sido practicar la entrevista profunda y focal (p. 318), la cual "se orienta a investigar en profundidad una determinada cuestión -concreta- del entrevistado". Por ello el entrevistador procuraría que las manifestaciones del entrevistado giraran alrededor de la cuestión precisa. Para Colás (1992) las entrevistas focalizadas suponen prever los temas que van a ser tratados por los entrevistados antes de la entrevista, así se asegura que se cubren los temas más relevantes, aunque el entrevistador decide la secuencia y el estilo de las preguntas en el curso de la misma. En nuestro caso, los entrevistados hacían una reconsideración final sobre el MSR, su viabilidad, sus dificultades, sus consecuencias...

Según Pérez Juste (1995:94) la viabilidad de un programa viene "condicionada por la acomodación y la congruencia del programa con ciertas características de la institución y de su personal, e incluso, del marco social en que la institución se halle encuadrada. En los criterios a utilizar podemos destacar el realismo en sus metas fruto de la adecuación a medios y recursos -humanos, técnicos y materiales- y su aprovechamiento mediante su adecuada dinamización, plan y orden".

Así, las dimensiones sobre las que versó nuestra entrevista final fueron:

DIMENSIONES DE LA ENTREVISTA	
Dificultad	¿Has tenido dificultad a la hora de ponerlo en práctica?
	¿Has tenido dificultad por el vocabulario, la terminología?, ¿es demasiado específico?
Entrenamiento	¿Ha sido suficiente el entrenamiento que has tenido o te hubiese gustado disponer de más tiempo?
	¿Es una rutina difícil de adquirir?
	¿Te han bastado las sesiones de 3/4 de hora o 1 hora que has tenido con los alumnos?
	¿Son difíciles las estrategias propuestas sobre la reflexión?
	¿Has aprendido algo?
	¿Qué concretamente?
	¿Habrá aprendido algo el alumno?
Viabilidad	¿Es un proceso meticuloso?
	¿Tú crees que es viable?
	¿Es difícil llevarlo a la práctica?
	¿Qué inconvenientes ves en su puesta en práctica?
	¿De todas las fases, cuál te ha gustado más, te ha resultado más fácil y concreta ?
	¿De todas las fases, cuál te ha resultado más difícil o crees que ha costado más trabajo desarrollarla?
Impacto	¿Crees que este proceso tiene importancia para el desarrollo profesional del maestro?
	¿Le será útil haber sido capaz de comparar la teoría y la práctica y reducirla?
	¿Pone de manifiesto las carencias del profesor universitario el sentirse incapaz de guiar un proceso de reflexión?
	¿Cuál es la misión del profesor universitario que la diferencia del profesor de los colegios?

DIMENSIONES DE LA ENTREVISTA	
	¿Las funciones del profesor universitario deberían encaminarse a observar sólo, a guiar, a modificar, a solucionar, a motivar a los alumnos, a organizarlos, a valorar su personalidad...?
	¿Qué diferencias encuentras entre las funciones del tutor y el colaborador? ¿Quién aporta más? ¿por qué?

Tabla 51. Dimensiones de la entrevista final.

Las entrevistas se pasaron a los profesores de la facultad para que opinaran, como hemos dicho, sobre el MSR. Se hicieron en los despachos de la facultad, fuera del horario de tutoría para evitar interrupciones y aunque tanto Sierra (1985) como Woods (1987) son de la opinión de que el entrevistador escoja el lugar de la entrevista, que este sea agradable y acogedor, de modo que facilite la comunicación, nosotros no tuvimos ese problema pues fueron ellos los que eligieron lugar, fecha y hora. Como buscábamos la máxima colaboración, les contamos antes de iniciar la entrevista cuál era el objeto de esta, lo que se pedía de él y los motivos que la justificaban y la hacían de interés para él.

5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

5.1. TÉCNICA DE ANÁLISIS: EL ANÁLISIS DE CONTENIDO

En palabras de Wolcott (1990) citado por Stake (1998:77) “en la investigación cualitativa, el trabajo fundamental no consiste en poder acumular el máximo de datos, sino en podar, en librarse de la mayor parte de los datos que se acumulan. Esto supone no dejar de aventar para separar el trigo de la paja. El truco consiste en descubrir lo esencial para revelarlo después en un contexto suficiente”.

El análisis de contenido es una técnica de investigación que consiste en el análisis de la realidad social a través de la observación y del análisis de los documentos que se crean en el seno de las sociedades (García, Ibáñez y Alvira, 1989). La definición clásica del análisis de contenido es la realizada por Berelson (1952), a quien se remiten los tres autores anteriores, quien señala que “es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación” (p.384). Aunque Holsti (1969), del que también se hacen eco los anteriores, concreta, años más tarde, la definición como cualquier técnica de investigación que sirva para hacer inferencia mediante la identificación sistemática y

objetiva de características específicas dentro de un texto.

Krippendorff (1990), ya en los ochenta, califica el análisis de contenido como una técnica de investigación que se utiliza para hacer inferencias reproducibles y válidas de los datos al contexto de los mismos. Este autor argumenta que al análisis de contenido pertenece una metodología propia pues posee una lógica de composición, una forma de razonamiento y ciertos criterios de validez.

En definitiva, el análisis de contenido, que en palabras de Sierra (1985) estaría dentro de la metodología observacional, tiene como fin describir las comunicaciones de una manera sistemática y objetiva; aunque en el análisis de contenido los mensajes no contienen un único significado. Sin embargo, siempre es posible contemplar los datos desde múltiples perspectivas, especialmente si son de naturaleza simbólica. Además no es necesario que exista coincidencia acerca de los significados.

En la actualidad se reconoce que el análisis de contenido puede pretender tanto un fin descriptivo como un fin inferencial y puede utilizar tanto técnicas de análisis cuantitativo como cualitativo; también hay acuerdo en que el análisis no está limitado al contenido manifiesto de los mensajes sino que puede extenderse a su contenido latente; y también, en que los análisis de contenido deben someterse, como todo análisis, a pruebas de validez y fiabilidad. De nada sirve haber realizado un análisis de contenido aparentemente perfecto desde una perspectiva metodológica, si los resultados no son válidos, si a la postre no reflejan la realidad que se ha pretendido captar. Pues un análisis de contenido es válido en la medida en que las descripciones e inferencias realizadas se mantienen en pie cuando se las confronta con datos obtenidos en forma independiente (García, Ibáñez y Alvira, 1989). Y es que el análisis de contenido debe realizarse en relación con el contexto de los datos y justificarse en función de este (Krippendorff, 1990).

Para este mismo autor, los criterios de fiabilidad para el análisis de contenido, serían la estabilidad (cuando a un mismo codificador se le solicita codificar dos veces un conjunto de datos en momentos distintos; se le llama congruencia o consistencia), la reproducibilidad (es el grado en que puede recrearse en circunstancias diferentes, en otros lugares y con la intervención de codificadores distintos; llamado acuerdo intersubjetivo o de consenso) y la exactitud (es el grado en que sus resultados son lo que se planeaba que fueran). La fiabilidad se expresa como una función del acuerdo alcanzado entre los codificadores sobre la asignación de las unidades a las diversas categorías. Si dicho acuerdo es total para todas las unidades, está garantizada la

fiabilidad. En nuestros estudios de caso y para nuestro análisis de contenido observaremos tanto los criterios de estabilidad y congruencia, el de reproducibilidad y consenso, como el de exactitud.

Los campos científicos a los que se aplica el análisis de contenido son entre otros a la Educación, Antropología, Filología, Lingüística, Historia, Psicología y Psiquiatría. Las aplicaciones del análisis de contenido en estos campos se concretan según Berelson (1952) citado en Krippendorff:

- Para describir tendencias en el contenido de las comunicaciones.
- Para seguir el curso de estudios académicos.
- Para establecer las diferencias internacionales en materia del contenido de las comunicaciones.
- Para comparar los medios o niveles de comunicación
- Para verificar en qué medida el contenido de la comunicación cumple los objetivos.
- Para construir y aplicar normas relativas a las comunicaciones.
- Para colaborar en operaciones técnicas de una investigación (por ejemplo, codificar preguntas abiertas en las entrevistas de encuestas).
- Para exponer las técnicas de la propaganda.
- Para medir la legibilidad de los materiales de una comunicación.
- Para poner de relieve rasgos estilísticos.
- Para identificar los propósitos y otras características de los comunicadores.
- Para determinar el estado psicológico de personas o de grupos.
- Para detectar la existencia de propaganda.
- Para obtener información política y militar.
- Para reflejar actitudes, intereses y valores de ciertos grupos de la población.
- Para revelar el foco de la atención.
- Para describir las respuestas actitudinales y conductuales frente a las comunicaciones.

5.2. PROCEDIMIENTO PARA ANALIZAR LA INFORMACIÓN: SECUENCIA METODOLÓGICA

Los fenómenos que se quieren medir en investigación educativa a veces no se pueden observar directamente; es ineludible la medición de las variables con el uso de 'indicadores'. No podemos ponderar directamente la inteligencia..., lo que hacemos es inferir estas propiedades a partir de la observación de unos supuestos 'indicadores' del comportamiento que se desea medir. Un 'indicador' es un instrumento que pone de

manifiesto un comportamiento inobservable (Calvo, 1990). Nosotros hemos observado cómo supervisan de forma reflexiva los alumnos y los supervisores a través de su conducta, su pensamiento, sus discusiones, sus razonamientos, sus creencias... Toda esta información está grabada, recordemos, y transcrita; por tanto son notas que impera analicemos. Será el análisis de contenido la herramienta que se vislumbra como la elegida para codificar o etiquetar estos datos.

Un dato es una unidad de información registrada en un medio duradero, que puede analizarse mediante técnicas explícitas y es pertinente con respecto a un problema determinado. No perdamos de vista que la condición primordial para la reproducibilidad de un proyecto de investigación es que cada uno de sus componentes sea descrito de forma explícita. Así las instrucciones de registro explícitas según Krippendorff (1990) comprenderán: las características de los observadores (codificadores, jueces) que intervienen en el proceso de registro; la capacitación y preparación que estos observadores reciben con el fin de prepararse para la tarea; la sintaxis y la semántica del lenguaje de datos utilizado, incluyendo en caso necesario un esbozo de los procedimientos cognitivos, que se han de emplear para dividir los mensajes en categorías; y la administración de las planillas de datos. Los observadores o codificadores, deben estar familiarizados con la naturaleza del material que han de registrar, pero además deben ser capaces de manejar fiablemente las categorías y términos que componen el lenguaje de datos.

Según esto, las fases del análisis de contenido (Krippendorff, 1990), pasa por la siguiente secuencia:

2. Se compilan preguntas afines al estudio. Se basan en multiplicidad de fuentes: conocimiento general del autor, parámetros de los esquemas de ciencia social...
3. Establecida y ordenada una serie provisional de dimensiones a priori, estas se examinan, critican y modifican por el autor, los ayudantes u otros colegas profesionales.
4. Se aplica estas dimensiones a una muestra del material que debe codificarse, lo cual da como resultado la supresión de dimensiones, la reformulación de otras y el añadido de otras. El análisis de contenido puede abordar una gran volumen de información, gracias a los ordenadores que permiten leer gran cantidad de datos digitales y ejecutar operaciones lógicas a gran velocidad, especificadas por un programa. Nosotros emplearemos el programa de análisis de datos AQUAD five.
5. Las dimensiones se someten a un pretest para asegurarse que estas no se superponen entre sí y que serán claras e inequívocas para garantizar un alto

- grado de acuerdo en cuanto a lo que codificar.
5. Consideración definitiva de las dimensiones y categorías. Estas serán exhaustivas y mutuamente excluyentes.
 6. Resumen de los datos, con una representación que procure una comprensión, relación e interpretación mejores.
 7. Descubrir en los datos las relaciones.
 8. Relación de los datos obtenidos con el análisis de contenido con los obtenidos a partir de otros métodos o situaciones.

En definitiva, el análisis de contenido exige el diseño de un procedimiento de codificación. Este, afirma López Aranguren (1992:396), es un “proceso por el que los datos brutos son sistemáticamente transformados y clasificados en categorías que permiten la descripción precisa de las características importantes del contenido”. Las categorías se ajustarán al problema y al contenido del estudio, reflejarán los objetivos de la investigación, serán exhaustivas; así que todas las unidades de registro se encasillarán, se excluirán mutuamente, serán independientes de forma que la colocación de una categoría no influya sobre la clasificación de otra. Por tanto, el investigador quizá no pueda anticipar todas las categorías del análisis y las formas de expresión antes de haber obtenido y examinado el material.

En concreto, nuestra manera de proceder fue como a continuación relatamos. El material originado en las sesiones y entrevistas se transcribió y se trató en el procesador Corel Perfect, ocupando un amplio número de páginas de texto que se sometió a una rigurosa categorización y codificación. En este punto, debemos reconocer que el paso de la codificación de unidades textuales a categorías conceptuales supone una operación de carácter inferencial muy compleja, profunda, lenta y densa.

El esquema seguido en este proceso de categorización y codificación se ajustó al modelo inductivo propuesto por Miles y Huberman (1984) que distinguen cuatro componentes básicos: a) la recogida de datos; b) la reducción de datos; c) la representación de datos; y d) la elaboración de conclusiones y la verificación. También en esta línea se dirige la propuesta de Krippendorff (1990): a) la formulación de los datos: determinación de las unidades, muestreo y registro; b) la reducción de datos; c) la inferencia: procedimientos analíticos; d) el análisis y la verificación de las hipótesis concernientes a las relaciones entre estas y los resultados obtenidos.

En la fase ‘reducción de datos’ las actividades fueron las siguientes (Taylor y

Bogdan, 1986): a) la búsqueda de categorías examinando los datos: el investigador lee repetidamente los textos, con objeto de identificar temas, ideas, intuiciones...que se anotarán en el margen del texto escrito; b) la generación de una lista provisional de categorías y los códigos que las representan (abreviaturas o símbolos aplicados a un segmento de información). Para codificar los textos, de acuerdo con Bardin (1986), estos se dividieron en unidades con significado, es decir, frases o conjunto de sentencias de las transcripciones que tenían sentido propio, en relación a determinados tópicos. En nuestro caso, nosotros codificamos las transcripciones surgidas de la puesta en práctica del Modelo de Supervisión Reflexiva. 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...

En resumen, el proceso de categorización que consiste en aislar elementos conceptuales con significado particular, requiere de categorías, que son unidades mínimas de significado, las cuales a su vez se definen según el contexto donde se extraigan, con la misión de reducir la información y estructurarla. Cada categoría lleva asociado un código que agiliza el proceso de análisis. Se puede codificar según el método deductivo donde las categorías son elegidas desde el conocimiento teórico de los investigadores o desde el método inductivo, en el que las categorías surgen en el proceso mismo de análisis, es decir, son derivadas de los datos. Nosotros seguimos principalmente el método inductivo puesto que las categorías se han generado a lo largo del proceso investigador. Pero no en puridad, ya que en cierto grado participa el método 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 propone Muñoz, Cifuentes y De la Fuente (2001).

La complejidad que significó manipular tal volumen de textos escritos, exigió la utilización de un programa de ordenador para el análisis de datos cualitativos. Con tal voluntad, se seleccionó el AQUAD five de Huber (1997) para la reducción, representación de datos, contraste de hipótesis y para la verificación.

Antes de comenzar a categorizar las transcripciones se numeraron los textos en AQUAD. A partir de este momento, se codificó el material escrito de acuerdo con alguna categoría previamente establecida y con las que íbamos acumulando, hasta conseguir que todos los textos escritos estuvieran categorizados, y por ende, codificados. El listado final de categorías, con sus correspondientes códigos, que surgió del análisis, es el que a continuación presentamos:

CÓDIGO	CATEGORÍA	DEFINICIÓN
ACNS	ADAPTACIÓN CURRICULAR	modificaciones en el currículum de alumnos del aula con necesidades educativas especiales.
ACTUD	ACTUACIÓN DIDÁCTICA	intervención en el aula del alumno en prácticas: metodología a la que recurre, actividades que desarrolla.
AGPC	APRENDIZAJE POR COMPAÑEROS	aprendizaje guiado por los mismos niños del aula, los cuales se ayudan unos a otros.
ANALI	ANÁLISIS SUPERVISOR	el supervisor desgrana la situación, la ejemplifica y cuenta sus percepciones, sus pensamientos, sus intentos de solución previa y reconduce la situación.
ANAPR	ANÁLISIS ALUMNO EN PRÁCTICAS	el alumno en prácticas examina la situación y cuenta sus percepciones, sus pensamientos y sus intentos de solución previa.
APGPD	APRENDIZAJE DESCUBRIMIENTO	aprendizaje guiado por el profesor del aula para que los propios niños lleguen por sí mismos a unos resultados .
APLIC	APLICACIÓN INSTRUMENTO	puesta en marcha de un instrumento para recoger datos y las consecuencias que pueda tener su aplicación.
APLIT	APLICACIÓN DE LA TEORÍA	el alumno en prácticas recurre a los conocimientos teóricos de forma consciente en el aula y a petición del supervisor.
APOAP	APOYO ALUMNO PRÁCTICAS	el alumno en prácticas programa pensando en el alumno del aula, le da ánimo y apoyo.
APORT	APORTACIÓN TEÓRICA	el supervisor ofrece información teórica sobre el tema al práctico.
APOYO	PROFESOR APOYO	actuación del profesor de apoyo sobre los alumnos con más retraso.
APREN	APRENDIZAJE	aprendizaje que ha adquirido el supervisor poniendo en práctica el modelo de supervisión reflexiva.

CÓDIGO	CATEGORÍA	DEFINICIÓN
APSIG	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	importancia de que el alumno aprenda algo en el aula y sepa adaptarlo en otro contexto distinto del original.
AULA	AULA	opinión del alumno en prácticas sobre cuántos niños están escolarizados en el aula, cómo trabajan y su implicación.
CATEG	CATEGORIZAR	proceso de categorización y enumeración de categorías.
CAUCA	CAUSALIDAD CATEGORÍAS	la direccionalidad entre las categorías y explicación de las relaciones de causa y efecto entre estas.
CLARI	CLARIFICACIÓN	conclusiones y juicio crítico sobre la causalidad de las categorías.
COMPA	EQUIPARACIÓN ENTRE ÁREAS	el alumno en prácticas hace una comparación entre las áreas, sobre la dificultad que cada una opone.
COMPO	COMPORTAMIENTO O ALUMNO	cómo se comportan los alumnos en el aula y las relaciones de liderazgo.
COMPS	COMPARACIÓN SITUACIONES	el supervisor o el práctico establecen comparaciones entre Centros, niños y expresan sus sentimientos ante diferentes vivencias
CONDI	CONDICIONES TRABAJO	conlleva crear un ambiente distendido de trabajo y relacionar el trabajo que se hace con la memoria final.
CONOS	CONOCIMIENTO TEÓRICO	conocimiento del supervisor, tras el análisis de la teoría que ha efectuado.
CREEN	CREENCIA HIPÓTESIS	opinión del supervisor sobre qué es una hipótesis.
DESCR	DESCRIPCIÓN ACTUACIÓN	descripción de cómo se actúa sobre un área, sobre un problema en cuestión, sobre el alumno del aula y las actividades que se realizan.

CÓDIGO	CATEGORÍA	DEFINICIÓN
DETEC	DETECCIÓN DEL PROBLEMA	planteamiento de un problema, enumerando los hechos que preocupan de forma que se intenta dar una explicación, inducida por el supervisor.
DIFIN	DIFICULTADES INVESTIGACIÓN	contratiempos que surgen en el proceso de supervisión y de investigación.
DIFSR	DIFICULTADES SUPERVISIÓN REFLEXIVA	contrariedades vistas por el práctico y el supervisor en la supervisión, entendidas tales como obstáculos personales, inconvenientes del profesor, dudas sobre vocabulario específico, mentalidad del profesorado y dificultad en el orden del proceso.
DURAC	DURACIÓN	tiempo que ha durado el trabajo conjunto del supervisor y el alumno en prácticas.
EJEM	EJEMPLIFICACIÓN PROCESO CATEGORIZACIÓN	se ilustra con ejemplos cómo se va desarrollando el proceso de categorización.
ENTRE	TIEMPO ENTRENAMIENTO	tiempo empleado por el entrenador para entrenar al supervisor y al alumno en prácticas para llevar a cabo el modelo de supervisión, y discusión sobre su suficiencia o no.
ENUNH	ENUNCIADO HIPÓTESIS	formulación clara de hipótesis o de principios explicativos surgidos del análisis de la teoría.
ESTCO	ESTRATEGIA CÓMPLICE	el alumno en prácticas se hace cómplice con los niños de clase, haciéndoles ver que su aprobado depende del comportamiento que tengan ellos.
ESTDM	ESTRATEGIA DILEMA MORAL	el alumno se pone en situación, personalizando la solución o el problema, en él mismo o en alguien cercano a él.
ESTES	ESTRATEGIA ESCUCHA ACTIVA	el profesor escucha al alumno y le hace ver que no es el culpable de la situación.
ESTIN	ESTRATEGIA INDUCTIVA	los alumnos experimentan la inducción a la norma.

CÓDIGO	CATEGORÍA	DEFINICIÓN
ESTMC	ESTRATEGIA MODIFICACIÓN CONDUCTA	modo en la que se cambia el comportamiento del alumno del aula.
ESTRA	ESTRATEGIAS TEÓRICAS	estrategias extraídas de la teoría que transmite el supervisor al alumno en prácticas.
ESTUC	ESTUDIO DE CASO	estrategia que consiste en un caso para que comparen, discrepen y busquen coincidencias.
ESTZO	ESTRATEGIA REFUERZO	estrategia que usa el premio una vez realizada la conducta deseada.
EVAAC	EVALUACIÓN PRÁCTICA	evaluación de la actuación práctica en el aula, cómo se enseña, cómo se controla el aula.
FASR	SUPERVISIÓN REFLEXIVA	el supervisor comenta qué pasos se han seguido hasta el momento y qué se va a hacer a continuación en el desarrollo del proceso de supervisión en el que están inmersos.
FUNSU	FUNCIÓN SUPERVISOR	funciones que desempeña el supervisor según su opinión.
GUIRE	GUÍA REFLEXIÓN	importancia de la conducción de la reflexión por el supervisor, de forma que hace que el práctico conecte la teoría estudiada y analizada y la práctica contrastada.
HIPOT	FORMULACIÓN HIPÓTESIS	proceso de discusión y de diálogo hasta llegar a la formulación de las hipótesis.
IMPAC	IMPACTO	impronta o huellas dejadas por el modelo en el supervisor y en el alumno de prácticas.
INDUC	INDUCCIÓN REFLEXIÓN	el supervisor estimula al alumno en prácticas a que reflexione, lo incita a que se ponga en situación, lo alienta para que recuerde situaciones pasadas o conocimientos que el supervisor le ha mostrado en sesiones anteriores.

CÓDIGO	CATEGORÍA	DEFINICIÓN
INFEA	INFERENCIA ALUMNO EN PRÁCTICAS	el alumno en prácticas hace ilaciones con las premisas y datos que va obteniendo.
INFES	INFERENCIA SUPERVISOR	el supervisor establece ilaciones de premisas y datos que recoge.
INTAP	INTERROGANTES DEL PRÁCTICO	preguntas, dudas y problemas del alumno en prácticas que le van surgiendo al hilo de la teoría y de la práctica, de forma que las analiza.
INTSA	INTERROGANTES SUPERVISOR ÁREAS	preguntas precisas del supervisor sobre las áreas de conocimiento.
INTSN	INTERROGANTES SUPERVISOR NIÑOS	preguntas concretas que hace el supervisor sobre los niños de la clase.
INTSP	INTERROGANTES SUPERVISOR PRÁCTICO	preguntas específicas que articula el supervisor sobre el práctico en distintas situaciones.
INTSU	INTERROGANTES SUPERVISOR	preguntas genéricas que plantea el supervisor para reconducir el tema de estudio, ir reflexionando y obteniendo el máximo de información.
JUICI	JUICIO CRÍTICO	se evalúa una situación desde el conocimiento teórico, revisada la teoría y el conocimiento práctico.
MAPAP	MAPA COGNITIVO PRÁCTICO	representación de relaciones entre categorías salidas de los datos obtenidos de la recogida de información en la práctica.
MAPAT	MAPA COGNITIVO TEÓRICO	representación de relaciones entre categorías salidas del análisis de la teoría
METOD	METODOLOGÍA	discusión y aclaración conceptual sobre las distintas metodologías de investigación.

CÓDIGO	CATEGORÍA	DEFINICIÓN
MODEP	MODELO PRÁCTICAS	opinión del supervisor sobre el modelo de Prácticum en el que trabaja, su desarrollo, sus dificultades y problemas.
NIVCO	NIVEL CONOCIMIENTO	lo que los alumnos del aula conocen en relación a las áreas u otros conocimientos.
ORGAT	ORGANIZACIÓN TIEMPO	cómo se organiza el horario, cuál es el tiempo para programar y para realizar las actividades.
ORGAU	ORGANIZACIÓN AULA	distribución de los recursos, los alumnos, los espacios y el nivel de ruido.
PRCOO	PROFESOR COOPERANTE NIÑOS	opinión y la actuación del profesor cooperante sobre sus alumnos del aula.
PROTO	COOPERANTE PRÁCTICOS	opinión y actitud del profesor cooperante sobre las prácticas y los alumnos en prácticas.
PROCO	PROFESOR COOPERANTE	funciones que desempeña o debería ejercer según el profesor supervisor.
PUESP	PUESTA EN PRÁCTICA	el alumno en prácticas lleva a la práctica la solución propuesta.
RECAU	CAUSA-EFECTO	se ejemplifican situaciones donde se actúa así por una causa o por efecto de algo.
RECOS	RECONOCIMIENTO O SUPERVISOR	el supervisor reconoce en la teoría, su actuación en la práctica.
RECOT	RECONOCIMIENTO O TEÓRICO	el alumno en prácticas ratifica con ejemplos sobre cosas que hace en la práctica, lo que el supervisor le dice, o bien el supervisor ejemplifica la teoría con la práctica.
REFBI	REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍA	recomendaciones al alumno en prácticas para consultar bibliografía, de modo que la teoría que obtenga sirva para ampliar conocimientos y para que la incluya en la memoria final.

CÓDIGO	CATEGORÍA	DEFINICIÓN
RELAP	RELACIÓN PADRES	grado en el que se involucran los padres en el proceso educativo de sus hijos, relación con los profesores del colegio.
RESUL	RESULTADOS	datos obtenidos después de aplicar la solución buscada o tras la aplicación de un instrumento de recogida de datos.
RETEP	RELACIÓN TEORÍA PRÁCTICA	proceso de conexión y vínculo entre la teoría estudiada y la práctica observada, experimentado tanto por el supervisor como por el práctico, reconociendo este proceso y su importancia.
RETRA	TRANSFERENCIA	trasladar la teoría hacia la práctica y la práctica hacia la teoría.
RUTIN	RUTINA	dificultad o facilidad para adquirir el hábito de llevar a cabo todo el proceso de supervisión reflexiva.
SINTS	SÍNTESIS SUPERVISOR	resume lo que se ha dicho y hecho hasta el momento y reconduce la tarea al alumno en prácticas.
SOLUA	SOLUCIÓN DEL PRÁCTICO	enumeración de posibles vías de resolución de un problema, tratándolo desde la observación o desde su experiencia previa.
SOLUS	SOLUCIÓN SUPERVISOR	son posibles vías para resolver una situación, recomendaciones para que ponga en práctica el práctico.
SUPEI	INVESTIGACIÓN	guía por parte del supervisor de la relación entre el proceso de supervisión y el proceso de investigación, su importancia y su necesidad.
TEOCO	TEORÍA CONTRASTADA	apoyo, como justificación, en una teoría o aplicación de esta, ofrecida por la literatura.
TEOIN	TEORÍA INTUIDA	apoyo, como justificación, en una teoría o aplicación de esta, fruto de los conocimientos previos.

CÓDIGO	CATEGORÍA	DEFINICIÓN
TEORI	TEORIZAR	proceso de diálogo entre el supervisor y el alumno en prácticas para dilucidar una teoría, concluyendo ideas y razonando su pensamiento.
TRIAD	AGENTES DEL PRÁCTICUM	relación entre el supervisor o el profesor del colegio o el alumno en prácticas.
TUTOS	TUTORÍA SUPERVISOR	el supervisor se cuestiona qué es la tutoría, qué se podría hacer en ella y si debiera estar sistematizada.
VALOB	VALORACIÓN DESDE OBSERVACIÓN	valoraciones de hechos de la práctica desde la observación o desde la propia actuación o desde sus creencias sin hacer referencia a teorías.
VALOI	VALORACIÓN INSTRUMENTO	descripción de un instrumento de recogida de información, discusión sobre su elaboración, objetivos que pretende, su dificultad.
VALOS	VALORACIÓN FASES	el supervisor o el alumno en prácticas valoran el proceso de supervisión reflexiva, tanto su acoplamiento a la práctica, su posibilidad de desarrollo y sus beneficios.
VERIH	VERIFICAR HIPÓTESIS	comprobación y contraste de los enunciados de la teoría en la práctica.
VIABI	VIABILIDAD	dificultad o facilidad para ceñirse al modelo por parte del supervisor el modelo, ante los posibles requisitos necesarios.
VOCAB	VOCABULARIO	dificultad para entender el modelo de supervisión reflexiva por el vocabulario, el contenido, las explicaciones o el formato.

Continuando con el uso del programa AQUAD, este nos facilitó la realización de algunos análisis en la información obtenida y la reducción de esta, para su posterior interpretación.

El primero que aplicamos, fue el análisis de frecuencias de los códigos

aparecidos en los textos transcritos. Nosotros utilizamos, entre otros índices, la frecuencia, como un indicador que nos alumbró los códigos que exigirán una mención posterior. Al igual que hacen las investigaciones de comunicación de masas, la frecuencia con que aparece un símbolo en un mensaje tiende a interpretarse como medida de importancia, atención o énfasis (Krippendorff, 1990). Por tanto, nos serviremos de las frecuencias como índices directos de fenómenos subyacentes y centraremos nuestro comentario en los códigos que mayor frecuencia presentan.

Otro análisis que ejecutamos en nuestros documentos fue el denominado de Estructuras Redundantes, el cual ejemplifica la función principal de AQUAD que es apoyar el esfuerzo de los investigadores por encontrar relaciones significativas en sus textos. Este análisis hace esto con algoritmos, los cuales aplican el principio de deducción "backward", es decir, AQUAD toma nuestras asunciones sobre cómo los códigos podrían estar asociados y examina todos los archivos de datos para detectar si los códigos se encuentran formando secuencias y según una distancia de líneas determinada. El análisis de Estructura Redundante es una aproximación heurística que apoya la detección de asociaciones. Siempre que aparezcan, más de una vez, segmentos de texto codificados con distintos nombres dentro del área marcada - nosotros seleccionamos 5 líneas- el programa lo muestra. Pero lo más importante y el motivo que hizo que nos decantáramos por este análisis, es que los resultados nos hacen sospechar sobre posibles conexiones y enlaces en nuestros textos, que podrían ser significativos. Sin embargo, como nosotros los que aceptamos o rechazamos la repetición significativa de códigos.

Los últimos análisis practicados fueron la minimización y los implicantes. Estos 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 booleana. Aunque previamente, se aplica la minimización, cuyo funcionamiento se basa en que el programa aplica un procedimiento matemático con el objetivo de normalizar los datos y poder establecer comparaciones y arrojar resultados significativos. 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.

Otros análisis que nos permite el citado programa, aunque nosotros no los hemos empleado son: a) Los códigos anidados: el programa busca trozos de texto delimitados por un código, que a su vez contienen otros dentro de los límites de su primera y última línea, definidos por otro código. En términos matemáticos hablaríamos

de inclusión (\subset un texto incluido en otro); b) Los códigos solapados: muestran segmentos de texto donde hay códigos superpuestos en alguna de sus líneas. Si tuviéramos que describirlo mediante un símbolo matemático elegiríamos la intersección (\cap que coincidan en alguna); c) Los códigos múltiples: recuperan los textos que tengan más de un código en la misma línea.; y d) la secuencia de códigos: informa de los códigos que preceden al código en cuestión, los que le siguen y los que coinciden en la misma línea, todo ello especificado en una distancia concreta.

6. INFORMACIÓN OBTENIDA, REDUCCIÓN Y RESULTADOS

Los estudios de caso, según Roth (1989), se agrupan en tres tipos: el descriptivo, donde sólo se describe la situación pero no cuenta propiamente dicho el problema; un segundo tipo, el ambiente problemático, donde se refleja la situación pero no se ocupa de las implicaciones; y el tercer tipo, resolución de problemas, en el que se describe el caso como una oportunidad para identificar, escrutar y clarificar un problema, así como generar potenciales soluciones. Nuestra intención era buscar casos del tercer tipo, que estuvieran en la línea del modelo de supervisión, es decir, los Casos trabajarían una situación de forma reflexiva.

Antes de iniciar el estudio pormenorizado de cada caso, mostraremos una tabla que recoge el número de códigos empleado. De un listado general de 89 códigos, 85 los utilizó el caso primero, 64 el segundo, 63 el tercero y 58 el cuarto. Este hecho va parejo, aunque no podemos demostrar que sea una causa-efecto, al grado de experiencia. Es decir, el caso del más experto es el que más códigos produce y el caso del más novato es el que menos origina. Los otros dos son más equiparables y exhiben casi al mismo número de códigos.

	NÚMERO DE CÓDIGO UTILIZADOS	NÚMERO DE CÓDIGOS TOTALES
CASO 1	85	89
CASO 2	64	
CASO 3	63	
CASO 4	58	

Tabla 52. Número de códigos global de cada caso.

Hecho este análisis, que ya nos adelanta que entre los cuatro estudios habrá diferencias, también descubriremos qué códigos son los que marcan esas diferencias, ya que la siguiente tabla expone los códigos que no han sido utilizados en cada caso, de los 89 totales, lo cual corrobora que los cuatro supervisores han supervisado de forma diferente.

CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4
DURAC	APGPD	ACNS	ACNS
EVAAC	APSIG	APGPD	ACTUD
ORGAT	CLARI	APLIT	AGPC
ORGAU	CONOS	APOYO	APGPD
	CREEN	CLARI	APOYO
	ESTCO	COMPA	APSIG
	ESTDM	CONDI	COMPA
	ESTES	CONOS	COMPS
	ESTIN	CREEN	CONOS
	ESTMC	EJEM	CREEN
	ESTUC	ESTCO	ESTCO
	ESTZO	ESTDM	ESTDM
	EVAAC	ESTIN	ESTES
	METHOD	ESTUC	ESTIN
	ORGAT	EVAAC	ESTMC
	ORGAU	HIPOT	ESTRA
	PUEST	JUICI	ESTUC
	RECO	METHOD	ESTZO
	RECOT	PROTO	GUIRE
	RELAP	PUEST	MAPAP
	RESUL	RECAU	MAPAT
	RETRA	RECO	METHOD
	TRIAD	REFBI	PROCO

CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4
	VALOI	RETRA	PUEST
	VERIH	TRIAD	RECAU
		VALOI	RECOS
			RECOT
			RELAP
			SUPEI
			VIABI

Tabla 53. Códigos excluidos los respectivos casos.

Los casos 2, 3 y 4 casi no hacen mención a los códigos referidos a estrategias concretas, y especialmente el caso 4 que no se refiere ni a estrategias teóricas genéricas ni concretas.

A continuación adjuntamos una tabla resumen de todos los códigos distribuidos según sean producidos o por el alumno en prácticas pues él realiza esa acción, o por el profesor supervisor, o los que son comunes a ambos o los que aluden a la puesta en práctica y al proceso de la Supervisión Reflexiva. Esta clasificación nos servirá como guía para comentar las tablas de cada uno de los Casos.

ALUMNO EN PRÁCTICAS			SUPERVISOR				
ACTUD	ANAPR	APLIT	DESCR	ANALI	APORT	CONDI	DETEC
INFEA	INTAP	RECOT		ESTMC	ESTRA	FUNSU	GUIRE
SOLUA	APOAP	AULA		INDUC	INFES	INTSN	SOLUS
COMPA	ESTCO						
ESTDM	PUESP			INTSP	INTSU	REFBI	SINTS
				TUTOS	APREN	CONOS	CREEN
				DIFIN	DIFSR	EJEM	ENTRE
				MODEP	PROCO	RECOS	SUPEI
CÓDIGOS COMUNES A AMBOS Y ESPECÍFICOS DEL PROCESO DE SUPERVISIÓN REFLEXIVA							

APLIC	CATEG	CAUCA	COMPO	ACNS	AGPC	
APGPD						
ENUNH	APOYO	PRCOO	RECAU	RELAP	RESUL	
RETEP						
TEOCO	TEOIN	TRIAD	VALOB	VALOI	VALOS	APSIG
CLARI	COMPS	ESTES	ESTIN	ESTUC	ESTZO	
HIPOT						
IMPAC	MAPAP	MAPAT	METOD	NIVCO	PROTO	
RETRA						
RUTIN	TEORI	VERIH	VIABI	VOCAB	DURAC	
EVAAC						
ORGAU	ORGAT					

Tabla 54. Clasificación de los códigos.

6.1. ESTUDIO DE CASO 1

6.1.1. FRECUENCIA DE LOS CÓDIGOS

La siguiente tabla muestra los códigos -y sus correspondientes categorías para facilitar al lector su interpretación- a los que se ha aludido alguna vez. Todos los códigos merecen la pena ser estudiados, independientemente de su frecuencia, pues si han surgido es porque han ocupado un tiempo en el proceso de reflexión del supervisor y del supervisado. Aunque bien es cierto que el corte numérico nos aporta una información extra de interés; y como dijimos en el apartado del análisis de contenido, las frecuencias pueden ser indicios de nuevas inferencias. Avisamos de que su análisis será muy arduo.

CÓDIGO	CATEGORÍA	fr
ACNS	ADAPTACIÓN CURRICULAR	1
ACTUD	ACTUACIÓN DIDÁCTICA	9
AGPC	APRENDIZAJE POR COMPAÑEROS	2
ANALI	ANÁLISIS SUPERVISOR	18
ANAPR	ANÁLISIS ALUMNO EN PRÁCTICAS	16
APGPD	APRENDIZAJE DESCUBRIMIENTO	2

CÓDIGO	CATEGORÍA	fr
APLIC	APLICACIÓN INSTRUMENTO	6
APLIT	APLICACIÓN DE LA TEORÍA	9
APOAP	APOYO ALUMNO PRÁCTICAS	3
APORT	APORTACIÓN TEÓRICA	14
APOYO	PROFESOR APOYO	2
APREN	APRENDIZAJE	2
APSIG	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	1
AULA	AULA	4
CATEG	CATEGORIZAR	9
CAUCA	CAUSALIDAD CATEGORÍAS	5
CLARI	CLARIFICACIÓN	2
COMPA	EQUIPARACIÓN ENTRE ÁREAS	4
COMPO	COMPORTAMIENTO ALUMNO	18
COMPS	COMPARACIÓN SITUACIONES	2
CONDI	CONDICIONES TRABAJO	6
CONOS	CONOCIMIENTO TEÓRICO	3
CREEN	CREENCIA HIPÓTESIS	4
DESCR	DESCRIPCIÓN ACTUACIÓN	26
DETEC	DETECCIÓN DEL PROBLEMA	16
DIFIN	DIFICULTADES INVESTIGACIÓN	1
DIFSR	DIFICULTADES SUPERVISIÓN REFLEXIVA	2
EJEM	EJEMPLIFICACIÓN PROCESO CATEGORIZACIÓN	3
ENTRE	TIEMPO ENTRENAMIENTO	1
ENUNH	ENUNCIADO HIPÓTESIS	6
ESTCO	ESTRATEGIA CÓMPLICE	2
ESTDM	ESTRATEGIA DILEMA MORAL	1

CÓDIGO	CATEGORÍA	fr
ESTES	ESTRATEGIA ESCUCHA ACTIVA	1
ESTIN	ESTRATEGIA INDUCTIVA	4
ESTMC	ESTRATEGIA MODIFICACIÓN CONDUCTA	5
ESTRA	ESTRATEGIAS TEÓRICAS	10
ESTUC	ESTUDIO DE CASO	4
ESTZO	ESTRATEGIA REFUERZO	4
FASR	SUPERVISIÓN REFLEXIVA	24
FUNSU	FUNCIÓN SUPERVISOR	6
GUIRE	GUÍA REFLEXIÓN	5
HIPOT	FORMULACIÓN HIPÓTESIS	2
IMPAC	IMPACTO	1
INDUC	INDUCCIÓN REFLEXIÓN	28
INFEA	INFERENCIA ALUMNO EN PRÁCTICAS	23
INFES	INFERENCIA SUPERVISOR	22
INTAP	INTERROGANTES DEL PRÁCTICO	10
INTSA	INTERROGANTES SUPERVISOR ÁREAS	3
INTSN	INTERROGANTES SUPERVISOR NIÑOS	10
INTSP	INTERROGANTES SUPERVISOR PRÁCTICO	11
INTSU	INTERROGANTES SUPERVISOR	43
JUICI	JUICIO CRÍTICO	1
MAPAP	MAPA COGNITIVO PRÁCTICO	1
MAPAT	MAPA COGNITIVO TEÓRICO	1
METOD	METODOLOGÍA	2
MODEP	MODELO PRÁCTICAS	1
NIVCO	NIVEL CONOCIMIENTO	3
PRCOO	PROFESOR COOPERANTE NIÑOS	6

CÓDIGO	CATEGORÍA	fr
PROTO	COOPERANTE PRÁCTICOS	4
PROCO	PROFESOR COOPERANTE	3
PUESP	PUESTA EN PRÁCTICA	3
RECAU	CAUSA-EFECTO	6
RECO	RECONOCIMIENTO SUPERVISOR	2
RECOT	RECONOCIMIENTO TEÓRICO	7
REFBI	REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍA	5
RELAP	RELACIÓN PADRES	8
RESUL	RESULTADOS	6
RETEP	RELACIÓN TEORÍA PRÁCTICA	5
RETRA	TRANSFERENCIA	3
RUTIN	RUTINA	1
SINTS	SÍNTESIS SUPERVISOR	10
SOLUA	SOLUCIÓN DEL PRÁCTICO	25
SOLUS	SOLUCIÓN SUPERVISOR	11
SUPEI	INVESTIGACIÓN	4
TEOCO	TEORÍA CONTRASTADA	6
TEOIN	TEORÍA INTUIDA	7
TEORI	TEORIZAR	3
TRIAD	AGENTES DEL PRÁCTICUM	10
TUTOS	TUTORÍA SUPERVISOR	6
VALOB	VALORACIÓN DESDE OBSERVACIÓN	31
VALOI	VALORACIÓN INSTRUMENTO	5
VALOS	VALORACIÓN FASES	6
VERIH	VERIFICAR HIPÓTESIS	3
VIABI	VIABILIDAD	2

CÓDIGO	CATEGORÍA	fr
VOCAB	VOCABULARIO	2

Tabla 55. Frecuencia de las categorías utilizadas por el caso 1.

El código que arroja una mayor frecuencia es entre otros INTSU (43). Este se refiere a las preguntas genéricas que la supervisora va formulando a lo largo de todo el proceso, tanto para reconducir un tema como para reflexionar sobre él. No nos extraña su frecuencia, ya que ella va dirigiendo el proceso destinado a provocar la reflexión en ella misma y en la alumna -entre otros fines-. Por eso, tampoco nos extraña que VALOB obtenga 32, ya que la alumna valora las situaciones y describe (DESCR, 26) cómo se actuaría sobre ellas. Los 16 intentos de dilucidar el tema de estudio (DETEC) y concretar el tema (COMPO, 18), nos da pista del proceso complejo de diálogo que se está manteniendo: la alumna (ANAPR con 16) y la supervisora (ANALI, 18) practican el análisis, la alumna en prácticas se hace preguntas (INTAP, 10) y la supervisora la interroga sobre su actuación (INTSP, 11) y sobre los alumnos del aula (INTSN, 10), hacen inferencias tanto la supervisora (INFES, 22) como la alumna en prácticas (INFEA, 23), la supervisora da una aportación teórica (APORT 14) sobre estrategias genéricas para actuar sobre el problema (ESTRA, 10), también la supervisora induce a la alumna en prácticas a la reflexión (INDUC, 28) y entran en la dinámica de procurar soluciones uno y otro, esto es, la alumna (SOLUA, 25) como la supervisora (11). Y recurriendo al profesor cooperante cuando sea necesario o quiera participar (TRIAD, 10). Todo ello, con la alusión continua de la supervisora a la tarea que tienen que desempeñar y en el proceso en el que están inmersos (FASR, 24).

Pero no nos gustaría limitarnos al análisis numérico. Estimamos oportuno seleccionar y concretar, en una nueva tabla, los códigos en relación a las fases y subfases, en las cuales intuimos nosotros que estos se ubicarían, bien por el tipo de actividad o de operación que se ponen en marcha; por supuesto encontramos códigos que se repiten y no son exclusivos de cada fase. Sin duda nos aportará una información más precisa, contextualizada y enriquecedora.

SECUENCIA DEL MSR	CÓDIGOS
Toma de Contacto	CONDI FASR

SECUENCIA DEL MSR	CÓDIGOS				
Identificación del Tema	DETEC RELAP	INTSN APOYO	INTSU NIVCO	COMPO PRCOO	FASR
Reflexión Inicial	ANAPR INDUC PRCOO COMPA ESTUC FASR	DESCR ESTIN TRIAD COMPS ANALI SINTS	ACNS INTSU VALOB APSIG INTSA PROTO	SOLUA SOLUS AULA APGPD AGPC APOAP	PUESP ACTUD INTSP
Búsqueda de Teoría	APLIT SOLUS RETRA RECO FASR	DESCR INTSU RECAU TEORI SINTS	APORT REFBI TEOCO ESTES ESTRA	ESTMC TEOIN ESTDM ESTCO RECOT	ESTZO
Análisis de Teoría: Entrenamiento	INFEA CATEG SINTS	INTAP INTSU FASR	INDUC EJEM MAPAT	INFES CAUCA	
Explicitación de Hipótesis	INFEA GREEN	INFES CLARI	ENUNH HIPOT	SINTS FASR	METHOD
Comprobación de la Teoría en la Práctica	SINTS	FASR			
Recogida de Datos	APLIC	VALOI	RESUL	SINTS	INTSU
Análisis de Datos	CATEG FASR	CAUCA MAPAP	CLARI SINTS	INFEA INFES	
Contrate de Información	INTAP GUIRE	FASR CONOS	SINTS VERIH		
Redefinir la Teoría Práctica Final	RETEP FASR	TEORI JUICI			
Reconsideración Final	FUNSU MODEP IMPAC	APREN PROCO RUTIN	TUTOS ENTRE VIABI	DIFIN SUPEI VOCAB	DIFSR VALOS

Tabla 56. Distribución de los códigos del Caso 1 según las fase del MSR.

Este primer estudio se caracterizó, tras una visión general, por completar todo el proceso de supervisión, pues en todos los apartados hay códigos. Este Caso 1 llevó a cabo *la toma de contacto*, procurando un ambiente de trabajo distendido y aclarando cuáles eran los epígrafes de la Memoria de Prácticas, que era un documento obligatorio al finalizar el Prácticum (CONDI):

“Supervisora: Esto no tiene nada que ver con la memoria, que quede claro.”

La supervisora guió el proceso para que de forma conjunta con la alumna en prácticas, identificaran el asunto que a la alumna le preocupaba, tras la observación de su aula de prácticas. La condujo a través de los interrogantes, que ella le formulaba a la alumna en prácticas, genéricos (INTSU) y concretados en los niños del aula (INTSN), hasta llegar a la *identificación del problema* (DETEC). Este, en cuestión, era el comportamiento de los alumnos en el aula. La supervisora interrogó a la alumna en prácticas sobre sus observaciones, de forma que estas pusieron de manifiesto hacia dónde dirigió su atención la alumna en prácticas. Se habló de la opinión y actuación del profesor cooperante (PRCOO) sobre el tema y del grado de intervención de los padres la educación de sus hijos (RELAP), de los profesores de apoyo (APOYO) y del nivel de conocimiento de los alumnos con respecto a las áreas de conocimiento (NIVCO). Al final, predominó la opinión de la profesora del aula, ya que el tema escogido, respondía a una situación que ella no sabía atajar. Alumna y supervisora estuvieron de acuerdo.

En este momento, fue importante que la supervisora, junto con la alumna en prácticas, hicieran una *reflexión inicial*. Esta se tradujo en que ambos analizaron (ANALI, ANAPR) el problema relatando sus percepciones, sus creencias y poniéndose en situación (INDUC), así como comparándose con estudios de caso presentados por la supervisora (ESTUC). También la supervisora interrogó (INTSU) sobre las áreas de conocimiento (INTSA), sobre cómo trabajaban los niños en clase (AULA), sobre qué posibles coincidencias pudieran existir entre otras situaciones parecidas (COMPS) o entre otras áreas (COMPA) y sobre la propia alumna en prácticas (INTSP). Se plantearon la necesidad del aprendizaje significativo (APSIG), del aprendizaje guiado por descubrimiento (APGPD) y del aprendizaje guiado por compañeros (AGPC); así como también aportaron, supervisora y la alumna en prácticas, soluciones posibles al problema (SOLUS, SOLUA), especialmente la alumna, pues ya intervenía en el aula, utilizaba unas metodologías y desarrollaba unas actividades (ACTUD). Tales vías de resolución desembocaban en estrategias inductivas (ESTIN), adaptaciones curriculares (ACNS) o programaciones pensando en el alumno concreto (APOAP). Eran soluciones que la alumna intentaba poner en práctica (PUESP) para variar el rumbo de la

situación. Todo ello, una vez que la alumna en prácticas describió y valoró la actuación del profesor del aula (PRCOO), comunicándose con él (TRIAD) en la clase.

El objeto de esta reflexión inicial fue concretar su problema; y este era que había un alumno que actuaba con síntomas de hiperactividad. En cuanto aclararon lo que les preocupaba, la supervisora *buscó la teoría* (APORT) para transmitírsela a la alumna en prácticas, aunque este también fue inducido a que consultara bibliografía (REFBI). En este caso, la supervisora pidió ayuda al departamento de Didáctica y Organización Escolar para que la orientaran sobre el tema. De forma que antes de ofrecer la alumna la información la revisó ella misma. La bibliografía fue de Curwin y Mendler (1987), Moreno (1997), Woolfolk y McCune (1989) y Gargallo (1991). Las soluciones que le fue aportando la supervisora (SOLUS) emanaban tanto de la teoría (TEOCO) como de su bien fundamentada práctica (TEOIN), pues ella reconocía en ciertas teorías modos suyos de actuar y solventar situaciones (RECOS), que ilustraba (RECAU), con experiencias vividas por ella o con sus lecturas. La supervisora no cesaba en plantear cuestiones (INTSU) genéricas que contribuyeran a que la alumna comprendiera la teoría ofrecida. Se impuso una tónica de diálogo (TEORI) donde a medida que la supervisora aportaba estrategias extraídas de la teoría (ESTRA), tales como las estrategias de modificación de conducta, dilemas morales (ESTDM), estrategia de la escucha activa (ESTES), estrategia cómplice (ESTCO) y estrategia de refuerzo (ESTZO), la alumna en prácticas describía cómo se actuaba en el aula, normalmente, sobre el problema (DESCR) y con sus conocimientos teóricos (APLIT, TEOIN), reconocía algunas soluciones posibles (RECOT) y valoraba si podrían llevarse a cabo las estrategias, siguiendo una relación de transferencia (RETRA).

Una vez que habían abordado el fenómeno desde la teoría, habían de analizar todo este cúmulo de información, es decir, sus primeras creencias, sus intuiciones, su conocimiento teórico, su conocimiento práctico..., para intuir una solución y una forma de afrontar la hiperactividad del niño. La alumna en prácticas expresó dudas (INTAP) al hilo de la teoría y de la inducción (INDUC) de la supervisora, gracias a sus preguntas (INTSU) genéricas. El *análisis de la teoría* comenzó con un análisis de contenido sobre lo que hasta ahora se llevaba dicho. La supervisora ejemplificó (EJEM) cómo se categorizaba y codificaba (CATEG), hasta que la alumna dedujo (INFEA) posibles categorías, que se redujeron a códigos. Con estos elaboraron un mapa cognitivo (MAPAT), cuyos datos se obtuvieron del análisis de la teoría, que indicaba el sentido de la relación entre los códigos (CAUCA). Paralelamente la supervisora también colegía sus propias categorías (INFES).

Los mapas cognitivos teóricos contribuyeron a que tanto la supervisora como la alumna en prácticas enjuiciaran la causalidad de los códigos (CLARI, INFEA, INFES) hasta que consiguieron la *enunciación precisa* (ENUNH, HIPOT) *de la hipótesis o del objetivo*, que suponía un punto de partida para entrar en la práctica. A través de esta enunciación se resumió todo su análisis teórico y se tradujo en cómo esa inferencia teórica se podría poner en práctica. En este apartado se abrió un debate en torno a cuáles eran las diferentes tradiciones de investigación (METOD) y qué se entendía por una hipótesis; ya que la supervisora se confesaba defensora del método experimental, aunque muy entusiasta de las metodologías que trabajan con objetivos, análisis de contenido... En definitiva, el siguiente reto era *comprobar la teoría en la práctica*, es decir, los objetivos propuestos o la hipótesis o la solución teórica, hubo que llevarlos al aula. De esta forma la alumna en prácticas descubrió cómo el mundo de la teoría y de la práctica no estaban alejados entre sí: de entrada, algo que ella detectó en el mundo de la práctica, tras sus observaciones, tenía nombres y apellidos en la teoría (disciplina, control del aula), incluso fue consciente de que había mucha literatura científica sobre el tema. Después, tras una síntesis clara de lo que le interesaba aprovechar de la teoría relacionada con su preocupación, fue necesario enunciarla de forma tal que la pudiera llevar a la práctica y averiguar si eso que había pensado desde la teoría, no tropezaría con algún obstáculo insalvable en la práctica. Fue la supervisora la encargada de resumir lo que se dijo e hizo hasta el momento y reconducir la misión de la alumna en prácticas.

Para hacer esta verificación, se precisó *una recogida de datos*. La supervisora instruyó a la alumna en prácticas en la gran variedad de recursos para la obtención de información, dejando en sus manos su elección. Discutieron sobre la pertinencia de unos y otros y comenzó el diseño de uno. Esta acción generó un intenso diálogo entre ambos, instigado por los interrogantes genéricos de la supervisora (INTSU) que no hacían más que solicitar justificaciones y ejemplificaciones de las sugerencias de la alumna (VALOI). Confeccionaron una Ficha de Registro de la conducta del alumno, con el objetivo de modificarla y un Contrato por el que tanto alumno como la alumna en prácticas fijaban su conducta en el aula. Para el diseño de los instrumentos, fue preciso recordar otra vez lo que habían visto en la revisión de la teoría. El uso (APLIC) en el aula los instrumentos supuso el logro de unos resultados (RESUL). Pero la elaboración de tal recurso provocó un dilema en la alumna en prácticas. Ella temía que el resto de la clase estereotipara al alumno como el niño problemático que debería rellenar unas fichas para corregir su necesidad y no molestar. Llegó a la conclusión de que pegaría en su mesa la ficha y le explicaría cómo rellenarla y firmarían el contrato en el tiempo del recreo, fuera de la sospecha de sus compañeros.

Tales *resultados hubo que analizarlos*. Se utilizó el mismo sistema del análisis de la teoría, es decir, se categorizó y codificó (CATEG). A la alumna se le obliga a redactar un informe escrito, sobre todos los resultados finales, para su codificación, ya que sus datos eran numéricos, o sea, se reducían a la frecuencia de aparición o no de una conducta. Las conclusiones a las que habían llegado tanto la supervisora como la alumna en prácticas, las representaron gráficamente en un mapa cognitivo (MAPAP), pero esta vez con la información obtenida en la práctica, tras la aplicación del instrumento. Tanto la alumna como la supervisora dibujaron sus propias relaciones (CAUCA) y las enjuiciaron (CLARI).

Una vez que la alumna en prácticas y la supervisora expusieron sus inferencias (INFEA, INFES) sobre los resultados de la práctica, se aprestaron a *contrastar esta información*. La supervisora intentó guiar la reflexión de la alumna (GUIRE), para ello, esta indagaría (INTAP) sobre las posibles conexiones entre el mapa cognitivo teórico y el práctico. Procuró entonces, por un lado, recordar el objetivo que se habían trazado, cuando consultaron la teoría, que era reducir la conducta disruptiva del niño, y por otro, todas las categorías resultantes de ese proceso de discusión, para contrastarlas con las que habían emanado del análisis de la práctica (VERIH). Así, la alumna comprobaría si el discurso teórico era una mera divagación, del todo ajena a la práctica; o si por el contrario, la teoría en la que se basaron para deslindar el problema, era apropiada para el aula. En tal grado que a la hora de poner en marcha la solución teórica, estuviera totalmente conectada con la práctica y esta con la teoría.

Por tanto, entramos en la fase en la que la alumna y la supervisora relacionaron la teoría estudiada con la experiencia adquirida en el aula (RETEP). Además, valoraron la situación, a la par, desde un conocimiento teórico y desde un conocimiento práctico (JUICI), lo que les permitió reconsiderar sus primeros principios y *redefinirlos hasta forjar una teoría práctica final* (TEORI) o asentar con mayor firmeza y conocimiento la que ya tenían. En este caso se llegó a la redefinición de su teoría inicial, en tanto que sí se podía controlar una conducta disruptiva en el aula, con estrategias de modificación de conducta ajustadas a la edad del niño, no sin reservas a las estrategias de refuerzo.

La *reconsideración final* sobre el Modelo de Supervisión Reflexiva que apunta la supervisora fue esperanzadora. Confesó que el vocabulario empleado en el Modelo no le resultó complicado, si bien le incomodó un poco el estudio de una bibliografía que no era propia de su área -como fueron temas relacionados con la disciplina-, porque no los dominaba y se sintió insegura. Pensaba que no era una rutina difícil, pues ella estaba acostumbrada ya que utilizaba la dinámica de los mapas cognitivos en el

aprendizaje de las ciencias. En cuanto a la viabilidad, adujo algunos matices. Era factible con solo un alumno al que tutorizar o con varios agrupados por temáticas, pero se tornaba de difícil manejo, si se pretendía tutorizar en una hora a todos los alumnos con diferentes problemas:

“P: ¿Tú crees que eso sería viable tal y como lo hemos llevado a cabo?.
Supervisora: Lo que es viable es que en una hora que tú tutorices a varios niños, no sea cada uno con un problema generalmente distinto, ellos detectan el problema y ellos son los que te dan la información teórica o tú la aportas. Lo que es viable es que ellos pongan en marcha ese tipo de soluciones. Yo creo que lo que no es viable en una hora tú no puedas trabajar con tres a la vez, con cosas distintas. Ayudar a las tutorizaciones de los alumnos en práctica. Estamos hablando de una realidad, de cara a una realidad”.

Valoró el proceso seguido en todo el tiempo del Prácticum y reiteró que el mayor estorbo a su puesta en práctica y su propagación sería la falta de voluntad del supervisor. Nosotros consideramos que esta opinión tan extendida y compartida por tantos profesores, es reflejo de un problema cierto, pues no se debe dejar nada a la buena o mala disposición de cada cual, pues al final nada se hace:

“P: ¿Tú crees que el profesor universitario, independientemente de lo esperado, podría guiar un proceso de reflexión?.
Supervisora: Antes te hubiera dicho que no, pero depende más de la forma de ser del profesor que de la especialidad.
P: Y de tu experiencia investigadora, ¿Tiene algo que ver?.
Supervisora: No tanto, depende de la forma de ser, de las ganas de trabajar con esos alumnos. Depende más de los factores personales, que profesionales, más que de un currículum. Influye la sencillez del profesor, la forma de acercarse a los alumnos. Y esa forma de utilizar el lenguaje de andar por casa que pueda estar utilizando. La mayoría de las veces no tiene que ver con el currículum profesional que puede ir acumulado”.

Expresó su reconocimiento por el aprendizaje adquirido, tras la participación en la puesta en marcha del Modelo, como reflejó en sus palabras:

“P: ¿Tú has aprendido algo?.
Supervisora: Claro, la mayoría de las cosas pueden ser intuitivas pero verlas reflejadas en esa persona, te conforta, te ayuda.

P: En el ámbito metodológico, nivel de vocabulario ¿Por dónde ha ido tu aprendizaje?. ¿Te ha referido alguna idea?

Supervisora: A mí me gustó mucho en general, cómo conseguir que ese niño tenía un problema de hiperactividad... o lo que dimos al principio, de disciplina pueda solucionar esos problemas, la mayoría de los temas lo has leído o lo has intuido, pero verlo sistematizado te ayuda. La conclusión que he sacado es que todo es trabajo”.

Y justificó plenamente la misión del profesor universitario y sus diferencias con los profesores de los colegios:

“Supervisora: Entonces pasa una cosa, nuestra labor es ayudar a solucionar los problemas a los alumnos de las prácticas. Yo creo que tiene que haber un acuerdo entre el profesor, tutor de aquí, el del colegio y el de la Universidad, que es el que conoce la teoría. Tiene que haber un acuerdo importante para que esta tutorización sea efectiva, sea útil”.

“Supervisora: El papel del tutor sería el de intentar hacer reflexionar al alumno y que este captara que la realidad escolar no coincide con la teoría que aquí le hemos enseñado pero porque aquí estamos alejados de eso. Que captara hasta qué punto él tiene que intentar imitar lo que está haciendo su profesor colaborador. Hasta el punto de que no debe imitar algunas de las propias que le enseñamos, que se pueden hacer, pero que deben imitar, porque no es el modelo idóneo mucho más alejado en la realidad lo que esta viendo en la clase. Es un papel muy importante, lo que no puede es pasar desapercibido el hecho de que la realidad escolar tampoco debe ser lo que diga el profesor colaborador, porque tanto hacen lo que me dicen que al final lo que me habían enseñado no vale para nada”.

Pero también evocó los prejuicios tan arraigados como difíciles de erradicar que unos y otros arrastramos:

“P: ¿Cuál es la función tuya frente al tutor del colegio?. ¿Qué misión le sacas tú?. La primera que te surge. A mí la primera que me surgía era demostrarle lo que había en la práctica. Que vea metodologías concretas, que vea actuaciones, remedios. Mi misión dónde llega; ¿sólo en la preparación teórica y parece que la práctica la tiene el otro?. Hasta qué

punto eso es cierto.

Supervisora: No. Aquí hay una verdadera conexión entre la teoría y la práctica, porque también, la práctica deja mucho que desear. No es solamente la teoría deja mucho que desear, sino también la práctica. Aquí hay una desconexión por los dos lados. A nosotros nos acusan de que no vamos a la práctica. Yo les acuso a ellos de que les falta mucho fundamento teórico, y les falta "teorizarse". Hay que reconocer que dejan mucho que desear en su enseñanza, que hay muchas cosas que poner en practica y no seguir con el libro, su texto, y lo que diga el libro. Se están saltando cosas que son incluso normas legales, normativa, legal. Se saltan de la autoridad muchas cosas de la normativa legal. Habría que empezar a ver lo que tú te estás alejando de lo que tienes que hacer".

6.1.2. ESTRUCTURA REDUNDANTE

Como ya hemos explicado, este análisis mediante un algoritmo, espiga relaciones que podrían ser significativas, aunque eso lo decide el investigador y no la aplicación informática. Ante la gran cantidad de relaciones, nos basaremos, para un primer análisis, en la frecuencia como criterio para discriminar las relaciones más interesantes, aunque no olvidaremos algunas relaciones que, a pesar de una frecuencia baja, puedan ser cruciales para nuestro análisis.

ESTRUCTURAS REDUNDANTES		fr
ACTUD	ANALI	6
	ESTIN	2
	ESTMC	2
	ESTRA	4
	INDUC	4
	INTSP	2
	VALOB	2
AGPC	ANAPR	2
AGPC	DETEC	2
AGPC	RELAP	2

ESTRUCTURAS REDUNDANTES		fr
ANALI	ANAPR	9
	APOAP	3
	DETEC	2
	ESTIN	2
	ESTRA	6
	INDUC	5
	INTSU	2
	SOLUA	10
	COMPO	2
	NIVCO	2
ANAPR	APORT	2
	COMPO	2
	DESCR	2
	DETEC	3
	ESTRA	4
	INDUC	3
	INTSU	5
	RELAP	2
	TEOCO	2
	TEOIN	2
SOLUA	13	
APLIC	APLIT	2
	CATEG	2
	FASR	4
	INDUC	2
	MAPAT	2
	RESUL	4

ESTRUCTURAS REDUNDANTES		fr
APLIT	CATEG	2
	CAUCA	2
	ENUNH	2
	ESTMC	3
	ESTRA	5
	INFEA	2
	MAPAT	4
	TEOIN	2
	TEORI	2
APOAP	ESTDM	2
	INDUC	3
	INTSU	3
APORT	APLIT	2
	COMPO	4
	CONDI	2
	DETEC	2
	ESTUC	2
	ESTZO	5
	FASR	4
	INDUC	5
	INFEA	7
	INFES	9
	INTAP	3
	PRCOO	2
	RECOS	3
	RECOT	2
RELAP	2	

ESTRUCTURAS REDUNDANTES		fr
	TRIAD	6
	VALOB	3
APOYO	DESCR	2
	INTSU	2
	VALOB	2
AULA	VALOB	2
CATEG	ENUNH	2
	EJEM	3
	INFEA	9
	INFES	3
	INTAP	3
	MAPAT	3
	RESUL	2
CAUCA	ENUNH	2
	ESTRA	3
	INFEA	2
	MAPAT	2
	TEORI	4
CLARI	MAPAT	2
COMPA	DESCR	2
	DETEC	4
	ESTIN	4
	INTSU	3
	SOLUA	3
COMPO	INTSU	7
	DESCR	4
	DETEC	2

ESTRUCTURAS REDUNDANTES		fr
	INTSP	2
	INTSN	3
	SINTS	6
	VALOB	8
	VALOI	2
COMPS	INTSP	6
	PROTO	2
CONDI	INTSU	2
CONOS	FASR	4
	INFEA	2
	INFES	4
	SOLUA	2
	SOLUS	2
	TEOCO	3
	TEOIN	4
CREEN	METHOD	3
DESCR	DETEC	14
	ESTIN	3
	INTSP	3
	INTSU	27
	RECAU	4
	RELAP	2
	SINTS	6
	SOLUA	15
	SOLUS	5
	TEOIN	2
	VALOB	19

ESTRUCTURAS REDUNDANTES		fr
DETEC	FASR	5
	ESTIN	2
	INDUC	3
	INTSN	3
	INTSP	2
	INTSU	16
	PRCOO	2
	RECAU	2
	RELAP	6
	SINTS	3
	SOLUA	14
	SOLUS	2
	VALOB	13
EJEM	INFEA	2
	INTAP	2
	INTSU	2
ENUNH	ESTRA	3
	FASR	2
	INFEA	4
	INTSU	2
	MAPAT	2
	TEORI	2
	VALOI	2
ESTIN	SOLUA	2
	VALOB	2
ESTMC	ESTRA	3
	TEOIN	2

ESTRUCTURAS REDUNDANTES		fr
	TEORI	2
ESTRA	INFEA	3
	MAPAT	3
	TEOIN	2
	INDUC	2
	SOLUA	4
ESTZO	ESTMC	2
	INDUC	2
	INFES	2
	INTAP	2
ESTUC	INTSU	2
	RECOT	2
FASR	DESCR	2
	DIFSR	2
	HIPOT	2
	INFES	5
	REFBI	3
	RESUL	3
	RETEP	2
	SOLUA	2
	SOLUS	2
	TEOCO	2
	TEOIN	3
	VALOI	4
FUNSU	GUIRE	4
	RETEP	5
	SUPEI	3

ESTRUCTURAS REDUNDANTES		fr
	TUTOS	3
GUIRE	RETEP	3
	SUPEI	2
	TUTOS	4
INDUC	APLIT	3
	INTSU	6
	JUICI	2
	MAPAT	3
	RESUL	3
	RETEP	3
	SOLUA	2
	TEOCO	2
	TEORI	7
	VALOB	2
INFEA	APLIT	2
	DESCR	4
	INFES	9
	INTSU	2
	MAPAT	2
	RELAP	2
	RESUL	3
	VALOI	2
INFES	ESTMC	6
	ESTMC	10
	ESTRA	2
	REFBI	2
	RESUL	2

ESTRUCTURAS REDUNDANTES		fr
	VALOS	2
	VALOB	2
INTAP	ESTMC	2
	RECOT	2
INTSN	AULA	2
	NIVCO	3
	RELAP	2
	VALOB	4
INTSP	VALOB	3
	PROTO	5
INTSU	APLIT	2
	APORT	4
	RECOT	2
	MAPAT	2
	RECAU	6
	RELAP	3
	RETRA	2
	SINTS	2
	SOLUA	18
	SOLUS	2
	TEOIN	3
	VALOB	23
METOD	CREEN	3
PRCOO	RELAP	2
PROTO	DESCR	4
	VALOB	2
RECAU	SOLUA	3

ESTRUCTURAS REDUNDANTES		fr
	VALOB	5
REFBI	TEOCO	3
	TEORI	2
RELAP	PRCOO	2
	SOLUA	3
	TEORI	4
	VALOB	2
RETEP	FUNSU	5
	GUIRE	3
RETRA	APORT	2
RESUL	MAPAT	3
	VALOI	2
RETEP	INDUC	2
	TEORI	3
SINTS	COMPO	6
	DESCR	6
	DETEC	3
	INTSU	2
SOLUA	RECAU	3
	SOLUS	3
	VALOB	12
SOLUS	APORT	3
	VALOB	3
SUPEI	TUTOS	2
TEOCO	SOLUA	2
	SOLUS	2
	TEORI	4

ESTRUCTURAS REDUNDANTES		fr
	TEOIN	3
TEOIN	SOLUA	3
	SOLUS	3
	TEORI	2
TEORI	ANAPR	2
	DESCR	2
	FASR	3
	RETRA	2
	VERIH	3
TUTOS	VIABI	2
TRIAD	ESTMC	3
VALOB	ESTMC	2
	RETRA	2
VALOI	MAPAT	2
	RESUL	2
VALOS	VALOS	2
VERIH	TEORI	3

Tabla 57. Estructura redundante del Caso 1.

Para facilitar el análisis, seleccionamos las relaciones que confirmaban una frecuencia de cinco o mayor de cinco, que en la siguiente tabla se corresponden con la columna de la izquierda. Después, marcamos en negrita las relaciones de códigos que superaban una frecuencia de diez en adelante -aunque consideramos alguna con nueve-, también en la columna de la izquierda. A continuación, observamos la disposición gráfica de los códigos en negrita de la tabla y nos detuvimos en sus conexiones, hasta que combinamos grupos o racimos de códigos, presentados en la columna de la derecha:

Selección de estructuras redundantes	Racimos
ACTU ↔ ANALI ANALI ↔ ANAPR, ESTRA, INDUC, SOLUA ANAPR ↔ INTSU, SOLUA	ANALI- ANAPR- SOLUA
APLIT ↔ ESTRA APORT ↔ ESTZO, INDUC, INFEA, INFES, TRIAD CATEG ↔ INFEA	APORT- INFES
COMPO ↔ INTSU, SINTS, VALOB COMPS ↔ INTSP DESCR ↔ DETEC, INTSU, SINTS, SOLUA, SOLUS, VALOB DETEC ↔ INTSU	CATEG- INFEA
FUNSU ↔ RETEP INDUC ↔ INTSU, TEORI INFEA ↔ INFES, ESTMC INFES ↔ ESTMC	DESCR- DETEC- INTSU- SOLUA- VALOB
INTSP ↔ PROTO INTSU ↔ RECAU, SOLUA, VALOB RECAU ↔ VALOB SINTS ↔ COMPO, DESCR SOLUA ↔ VALOB	INFEA- INFES- INTSU- SOLUA- VALOB

Tabla 58. Selección de estructuras redundantes del Caso 1.

Con este análisis podemos decir que en este Caso Primero, el Modelo de Supervisión Reflexiva ha propiciado que tanto la supervisora como la alumna en prácticas examinaran la situación, la ejemplificaran e intercambiaran sus percepciones y pensamientos sobre esta, avanzando algunos intentos de solución. Parece razonable que, cuando la supervisora analice una cuestión, intentará que la alumna en prácticas también la siga. O puede ocurrir al revés, que la alumna se le adelante e incluso aporte unas soluciones y sea la supervisora la que complete el proceso con su análisis. En nuestro Caso, el análisis fue simultáneo, lo hacían una y otra.

Otra conexión redundante, la supervisora ofrecía una información teórica sobre el tema a la alumna, que desencadenaba en ella la operación cognitiva de la inferencia. El Modelo está diseñado tanto para que los beneficios de la supervisión reflexiva repercutan en la supervisora y en la alumna en prácticas.

Un tercer racimo es el compuesto por el proceso de categorización y enumeración de categorías y la inferencia de la alumna en prácticas. Parece obvio que la alumna de este Caso practica este proceso cognitivo complejo cuando categoriza la información.

Nuestras protagonistas cuando intentan identificar la situación que estudiarán, se reparten los papeles. La supervisora lanza a su alumna interrogantes genéricos para impulsar su reflexión, y por contra, la alumna va describiendo cómo se actúa sobre el asunto en su aula, aporta soluciones desde su experiencia y valora los hechos de la práctica desde sus creencias sin referencia teórica alguna.

Otra estructura que se repite es la inferencia de la alumna y la de la supervisora. Entendemos que tanto la supervisora como la práctica establecen ilaciones de premisas y datos que recogen. Además cuando una de ellas alcanza esta acción, la otra también lo logra. El MSR estimula el diálogo entre ambas y la práctica de operaciones cognitivas complejas que van cultivándose a la par, lo cual implica que nadie se queda en el camino y se avanza con conocimiento en la puesta en marcha de la Supervisión reflexiva. Nos garantiza que ambas progresan.

Y por último, se localiza también la relación entre los interrogantes genéricos que suscita la supervisora, las soluciones que aporta la alumna en prácticas y la valoración de esta. Es decir, cuando la supervisora lanza cuestiones sobre el tema que llama la atención de ambas, la alumna no queda impasible ante esto. Ella valora desde su experiencia previa o desde sus observaciones, el tratamiento del asunto en el aula, y en ese proceso de diálogo reflexivo, aporta posibles vías de resolución del problema.

Como colofón, podemos concluir que existen asociaciones significativas entre esta supervisora y su supervisada. La primera, que siempre que la supervisora analiza una situación, también la examina la alumna, apuntando esta una solución; la segunda, cada vez que la supervisora aporta datos teóricos, despliega técnicas de deducción e inferencia; la tercera, cuando la alumna categoriza produce ilaciones; la cuarta, a la hora de detectar un problema o asunto que merezca la atención, la alumna describe y valora cómo se actúa en su aula, proponiendo alguna alternativa de resolución; la quinta, siempre que infiere la alumna, lo hace la supervisora, o al revés; y la sexta, si la supervisora o la alumna en prácticas valoran el proceso de supervisión, tanto su acoplamiento a la práctica como sus beneficios, la supervisora lanza interrogantes y la alumna vislumbra soluciones.

Aunque tiene una menor frecuencia, no dejamos de lado la asociación entre FUNSU y RETEP. Esta supervisora consideró como función del tutor universitario, el proceso de conexión y vínculo entre la teoría estudiada y la práctica observada que ella misma interiorizó y que hizo que la alumna practicara. En definitiva, esta profesora con experiencia sí asume la función de supervisión reflexiva como tarea propia del profesor supervisor universitario.

6.2. ESTUDIO DE CASO 2

6.2.1. FRECUENCIA DE LOS CÓDIGOS

Si advertimos los datos, el código de mayor frecuencia es ACTUD (37), referido a la intervención en el aula del alumno en prácticas. Este alumno en prácticas aludía reiteradamente a su actuación en la clase, siempre que la supervisora le hacía preguntas genéricas (INTSU, 15), o bien cuando él analizaba la práctica (ANAPR, 16) conjuntamente con su supervisora (ANALI, 11) y la valoraba (VALOB, 16), o bien cuando enumeraba los hechos que le preocupaban (DETEC, 13), o bien cuando, tanto la supervisora como él, apuntaban algunas soluciones (SOLUA, 12 y SOLUS 18) en derredor del contexto aula. La supervisora aportó bastante teoría (APORT, 29) a su alumno, centrada principalmente en estrategias (ESTRA, 18), ante la continua demanda de su supervisado (INTAP, 11) y ante la eficaz inducción a la reflexión de la supervisora (INDUC, 28). Ambos se vieron inmersos en una dinámica de apoyo en la teoría acopiada de la literatura (TEOCO, 15) o la inducida de sus propios conocimientos (TEOIN, 12), que les llevó a inferencias (INFEA, 23 y INFES, 17). El supervisor fue el encargado de resumir lo dicho y hecho hasta el momento (SINTS, 13). Ambos valoraron la importancia del Modelo de Supervisión Reflexiva (VALOS, 17).

CÓDIG O	CATEGORÍA	fr
ACNS	ADAPTACIÓN CURRICULAR	4
ACTUD	ACTUACIÓN DIDÁCTICA	37
AGPC	APRENDIZAJE POR COMPAÑEROS	2
ANALI	ANÁLISIS SUPERVISOR	11
ANAPR	ANÁLISIS ALUMNO EN PRÁCTICAS	16
APLIC	APLICACIÓN INSTRUMENTO	1

CÓDIGO	CATEGORÍA	fr
APLIT	APLICACIÓN DE LA TEORÍA	7
APOAP	APOYO ALUMNO PRÁCTICAS	4
APORT	APORTACIÓN TEÓRICA	29
APOYO	PROFESOR APOYO	1
APREN	APRENDIZAJE	2
AULA	AULA	9
CATEG	CATEGORIZAR	2
CAUCA	CAUSALIDAD CATEGORÍAS	5
COMPA	EQUIPARACIÓN ENTRE ÁREAS	2
COMPO	COMPORTAMIENTO ALUMNO	2
COMPS	COMPARACIÓN SITUACIONES	4
CONDI	CONDICIONES TRABAJO	3
DESCR	DESCRIPCIÓN ACTUACIÓN	5
DETEC	DETECCIÓN DEL PROBLEMA	13
DIFIN	DIFICULTADES INVESTIGACIÓN	2
DIFSR	DIFICULTADES SUPERVISIÓN REFLEXIVA	2
DURAC	DURACIÓN	1
EJEM	EJEMPLIFICACIÓN PROCESO CATEGORIZACIÓN	1
ENTRE	TIEMPO ENTRENAMIENTO	1
ENUNH	ENUNCIADO HIPÓTESIS	4
ESTRA	ESTRATEGIAS TEÓRICAS	18
FASR	SUPERVISIÓN REFLEXIVA	5
FUNSU	FUNCIÓN SUPERVISOR	6
GUIRE	GUÍA REFLEXIÓN	7
HIPOT	FORMULACIÓN HIPÓTESIS	1
IMPAC	IMPACTO	6

CÓDIGO	CATEGORÍA	fr
INDUC	INDUCCIÓN REFLEXIÓN	28
INFEA	INFERENCIA ALUMNO EN PRÁCTICAS	23
INFES	INFERENCIA SUPERVISOR	17
INTAP	INTERROGANTES DEL PRÁCTICO	11
INTSA	INTERROGANTES SUPERVISOR ÁREAS	7
INTSN	INTERROGANTES SUPERVISOR NIÑOS	3
INTSP	INTERROGANTES SUPERVISOR PRÁCTICO	4
INTSU	INTERROGANTES SUPERVISOR	15
JUICI	JUICIO CRÍTICO	1
MAPAP	MAPA COGNITIVO PRÁCTICO	2
MAPAT	MAPA COGNITIVO TEÓRICO	1
MODEP	MODELO PRÁCTICAS	2
NIVCO	NIVEL CONOCIMIENTO	6
PRCOO	PROFESOR COOPERANTE NIÑOS	3
PROTO	COOPERANTE PRÁCTICOS	1
PROCO	PROFESOR COOPERANTE	3
RECAU	CAUSA-EFECTO	1
REFBI	REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍA	1
RETEP	RELACIÓN TEORÍA PRÁCTICA	7
RUTIN	RUTINA	1
SINTS	SÍNTESIS SUPERVISOR	13
SOLUA	SOLUCIÓN DEL PRÁCTICO	12
SOLUS	SOLUCIÓN SUPERVISOR	18
SUPEI	INVESTIGACIÓN	2
TEOCO	TEORÍA CONTRASTADA	15
TEOIN	TEORÍA INTUIDA	12

CÓDIGO	CATEGORÍA	fr
TEORI	TEORIZAR	3
TUTOS	TUTORÍA SUPERVISOR	1
VALOB	VALORACIÓN DESDE OBSERVACIÓN	16
VALOS	VALORACIÓN FASES	17
VIABI	VIABILIDAD	3
VOCAB	VOCABULARIO	1

Tabla 59. Frecuencia de los códigos utilizados por el caso 2.

Pero como en el caso anterior, superaremos el análisis numérico y profundizaremos, con una nueva tabla, en los códigos gestados por esta supervisora en la fases del Modelo de Supervisión Reflexiva. Los resultados serán más fructíferos y facilitarán la comprensión y conocimiento de este Caso.

SECUENCIA DEL MSR	CÓDIGOS				
Toma de Contacto	CONDI				
Identificación del Tema	DETEC PRCOO	INTSN APOYO	INTSU NIVCO	COMPO	
Reflexión Inicial	ANAPR INDUC COMPA PROTO	DESCR COMPS ANALI SINTS	ACNS INTSU VALOB INTSA	SOLUA SOLUS AULA INTSP	ACTUD AGPC APOAP
Búsqueda de Teoría	APLIT SOLUS	RECAU TEOCO	APORT REFBI	TEOIN ESTRA	TEORI
Análisis de Teoría: Entrenamiento	INFEA CATEG SINTS	INTAP INTSU	INDUC EJEM	INFES CAUCA	MAPAT FASR
Explicitación de Hipótesis	INFEA	INFES	ENUNH	HIPOT	
Comprobación de la Teoría en la Práctica	SINTS				
Recogida de Datos	APLIC	SINTS	INTSU		

SECUENCIA DEL MSR	CÓDIGOS				
Análisis de Datos	CATEG SINTS	CAUCA	INFEA	INFES	MAPAP
Contrate de Información	GUIRE	INTAP	SINTS		
Redefinir la Teoría Práctica Final	RETEP	JUICI	FASR		
Reconsideración Final	FUNSU MODEP IMPAC	APREN PROCO RUTIN	TUTOS ENTRE VIABI	DIFIN SUPEI VOCAB	DIFSR VALOS DURAC

Tabla 60. Distribución de los códigos del Caso 2 según las fase del MSR.

El caso 2 está compuesto por una supervisora y un supervisado; Este inició el proceso de supervisión procurando un ambiente de trabajo distendido (CONDI).

La supervisora exhortó a su alumno a que observara su aula de trabajo e *identificara algún tema* que le sorprendiera o le preocupara (DETEC) o que a la profesora del aula le interesara estudiar. Entraron en una fase de diálogo en la que el supervisado relataba cómo actuaba la profesora cooperante con sus alumnos (PRCOO). Las primeras preguntas de la supervisora fueron genéricas (INTSU) y a medida que avanzaba la conversación se centraron en el alumno del aula (INTSN), en su conducta (COMPO), en la ayuda del profesor de apoyo (APOYO) y en su nivel de conocimiento (NIVCO). La supervisora alentó a su alumno a que observara cuál era el resultado del método comunicativo en el aprendizaje de los niños.

Tanto alumno como supervisora iniciaron una *reflexión inicial* sobre las posibilidades del método comunicativo en esa aula (AULA). El alumno intervenía con los niños (ACTUD) siguiendo aquel método, procurando adaptarse a su nivel (APOAP) y modificando las actividades cuando lo estimaba necesario (ACNS). El análisis que efectuaba el alumno en prácticas (ANAPR), era animado por la supervisora, que lo inducía (INDUC), mediante interrogantes genéricos (INTSU), dudas concretas, sobre el área de conocimiento de inglés (INTSA) y cuestiones asociadas a su forma de proceder (INTSP), para que comparara las dificultades que presentaba el área (COMPA). El análisis de la supervisora lo ejemplificó (ANALI) con la comparación entre distintas situaciones de aprendizaje, siguiendo el método comunicativo y otras metodologías (COMPS). El alumno rebatía la información de la supervisora, describiendo cómo se obraba en el aula (DESCR) y valorando tal aportación desde su

propia práctica (VALOB). De suerte, que las soluciones que tanto la supervisora (SOLUS) como el alumno (SOLUA) detallaban, se sometían a la crítica, como por ejemplo la efectividad o no del aprendizaje guiado por los compañeros (AGPC).

Una vez que obtuvieron sus primeras conclusiones, empezaron *la búsqueda de teoría*. Bien fue recogida por el alumno en la bibliografía (REFBI), bien ofrecida por la supervisora (TEOCO) o bien ambos apelaron a sus conocimientos previos (TEOIN). En definitiva, después de un proceso de diálogo imbricaron una teoría. Pero, como consecuencia, en este momento, el alumno demandó soluciones (SOLUS), que la supervisora resolvió con una aportación teórica (APORT), especialmente dirigida a las estrategias (ESTRA) que favorecieran el hábito al método comunicativo. Aunque también el alumno aplicó sus conocimientos teóricos (APLIT) y mostró las relaciones de causa y efecto resultantes con la aplicación de la teoría.

La supervisora retomó el proceso de supervisión (FASR) y le adelantó lo que seguiría. Supervisora y alumno analizaron toda la teoría manejada usando el análisis de contenido. Para esto, aquella ilustró (EJEM) cómo había que proceder. Tanto ella como el práctico dedujeron (INFES, INFEA), las categorías y códigos (CATEG) con los que trazaron un mapa cognitivo (MAPAT) que redujo la teoría consultada a relaciones causales (CAUCA). El alumno formulaba cuestiones (INTAP) sobre la dirección de las categorías, avivado (INDUC) por los interrogantes de la supervisora (INTSU), quien finalizó la sesión sintetizando (SINTS) las deducciones a las que habían llegado.

La concreción de *la hipótesis* se produjo tras la inferencia de la supervisora (INFES) y el alumno (INFEA) una vez que trataron la teoría y la analizaron. El proceso de diálogo (HIPOT) culminó con la enunciación de lo querían llevar a la práctica (ENUNH). En particular se redujo a que el alumno haría uso de la estrategia de la repetición y evitaría la de la traducción. El siguiente paso era *comprobar* todo este producto final surgido de *la teoría, en la práctica*, así que la supervisora sintetizó (SINTS) lo expresado hasta ahora y recondujo al alumno hacia su nueva tarea.

El alumno empleó un instrumento para *recapitular los datos* (APLIC), en su caso la observación. Él tenía que analizar sus propias observaciones, con el apoyo de las preguntas de la supervisora (INTSU), quien le proponía interrogantes metacognitivos. El alumno reflexionaba sobre lo que ya había reflexionado, volvía a justificar, rechazar o aceptar su actuación.

Los *datos* resultantes hubo que *desgranarlos*. Para ello apelaron al análisis de

contenido. Supervisora y alumno categorizaron la información (CATEG); una vez la hubieron reducido gracias a las inferencias (INFEA, INFES) formuladas, dibujaron su mapa cognitivo, fruto del análisis de los resultados de la práctica (MAPAP). La supervisora junto con el alumno realizaron una labor de síntesis (SINTS) encomiable, desvelando las relaciones de causa y efecto (CAUCA) entre las categorías y códigos producidos.

Las manifestaciones llegadas desde la *práctica* (MAPAP), se compararon con las de la *teoría* (MAPAT), en un proceso de reflexión guiado por el supervisor (GUIRE) e interrumpido por las dudas del alumno (INTAP), cuyo fin no fue otro que la unión entre la teoría manejada y analizada y entre la práctica observada (RETEP).

Llegó el momento en el que afloró la conexión entre la teoría y la práctica o la separación entre ambas. La profesora supervisora y el alumno en prácticas se replantearon los puntos de partida y de destino, haciendo una valoración (JUICI) desde el conocimiento teórico y el práctico. Convinieron en la necesidad de emplear las estrategias de repetición para el método comunicativo y confirmaron lo que la teoría sostenía: la dificultad para llevarlo a cabo.

La *reconsideración final* con la que concluyó esta supervisora la recogemos a continuación. Sobre el vocabulario, pese a no ser específico de su especialidad era comprensible:

“P: Aquí, el profesor de cualquier área, ¿tú crees que eso lo entendería?
Supervisora: Son términos que hemos oído muchas veces. Son términos que te suenan pero no tienes determinado lo que son los conceptos; pero en el momento que te dan explicación, como son términos que te suenan, que los has visto, que los has leído, con una explicación mínima, como te suenan; yo creo que sí”.

Resaltó que el Modelo puede convertirse en una rutina fácil de aplicar, una vez que se ha interiorizado y se han organizado los esquemas mentales:

“P: ¿Te ha resultado difícil?. ¿Tú consideras una rutina fácil que otro profesor la pueda aprender?
Supervisora: Yo creo que sí. Eso es como esquemas. Si tuvieran esos esquemas mentales ya, a mí me resultaría muy fácil. Es cuestión de tener las ideas muy claras. A lo mejor a mí me ha resultado difícil porque es la

primera vez que te pones a hacer esto, pero si seguimos trabajando esto pues seguramente sacaríamos un esquema que lo tendríamos fácilmente proyectado, una manera fácil de actuar en la que no tendríamos papeleo. Una organización mental hecha”.

También destacó su aprendizaje y los grandes beneficios que repercuten en el alumno, especialmente a la hora de darle estrategias para enfrentarse a los problemas:

“P: ¿Tú has aprendido algo?”.

Supervisora: Yo he aprendido lo bueno qué es estar durante un tiempo de reflexión con el alumno, porque a los otros los puedes orientar; pero pocas veces nos sentamos a reflexionar con ellos. He sacado que el alumno al final del trabajo se ha dado cuenta de que podía empezar un trabajo de investigación. Por mi parte, me lleva mucho tiempo pero se ayuda al alumno a encontrar sus fallos y a saber por donde debemos atacarle más”.

Evidenció la necesidad del Modelo para facilitar al alumno el reconocimiento de la teoría en la práctica:

“P: ¿Y son capaces de reconocer la teoría que le han enseñado en el aula por sí mismos?”

Supervisora: No. Yo creo que necesitan mi ayuda. Están más concentrados en los temas, en las actividades, en sus explicaciones, en controlar a los alumnos, en los que se le escapan, en un montón de detalles. Pero con la experiencia que ellos sacan mucho más. En ese periodo de prácticas que sería la primera vez, o en algunos casos la segunda, por el miedo que tienen a los niños, a que les están evaluando se le escapan un montón de detalles”.

Además especuló sobre el impacto, que piensa ella, que el Modelo de Supervisión provocó en los alumnos:

“P: ¿Tú crees que esto les ha servido o quizás recurra alguna vez al tipo de estrategias que aprendió durante su periodo de práctica?. El hecho de intentar sistemáticamente...”

Supervisora: Yo creo que si eso lo hiciéramos de forma sistemática a lo mejor sí, pero con el poco tiempo que han estado haciendo, no lo sé”.

Entonces, ella propuso que si en el Prácticum se quedaba corto el desarrollo de este modelo, cabría la posibilidad de trasladarlo a las asignaturas, sobre todo, por la práctica de la reflexión que conlleva:

“Supervisora: O en nuestra asignatura, aunque no sea llevarlos al aula, pero meter ese tipo de reflexión, trabajar con ellos, comentar la reflexión”.

6.2.2. ESTRUCTURA REDUNDANTE

Otro análisis en el que nos apoyamos, es el de las estructuras redundantes. Como ya explicamos, su singularidad es la capacidad de revelar relaciones significativas entre los códigos. Como descubre la tabla siguiente, la posibilidad de uniones significativas es muy vasta.

CÓDIGO	ESTRUCTURA REDUNDANTE	fr
ACNS	APOAP	2
ACTUD	APOINT	12
	ANALI	6
	AULA	6
	ANAPR	3
	APOAP	3
	ENUNH	2
	INDUC	4
	INFEA	5
	INFES	3
	INTSA	7
	INTSU	2
	NIVCO	2
	SINTS	3
	SOLUS	19



CÓDIGO	ESTRUCTURA REDUNDANTE	fr
	TEOCO	2
	TEOIN	8
	VALOB	6
	ESTRA	7
ANALI	APORT	2
	INFEA	3
	INFES	2
	SOLUS	4
	VALOB	2
ANAPR	DETEC	3
	INDUC	2
	SOLUA	2
	SOLUS	3
	VALOB	2
APLIT	APORT	3
	INFEA	3
APORT	AGPC	2
	DESCR	2
	ESTRA	3
	INDUC	4
	INFEA	6
	INFES	4
	INTAP	4
	SINTS	3
	TEOCO	5
	SOLUA	3

CÓDIGO	ESTRUCTURA REDUNDANTE	fr
	SOLUS	6
	VALOB	3
APREN	FUNSU	2
	IMPAC	2
	VALOS	3
AULA	INDUC	4
	SOLUA	3
	SOLUS	2
	TEOIN	2
CAUCA	EJEM	2
	INDUC	3
	INFEA	3
	INFES	2
COMPS	DETEC	2
	INTSU	3
CONDI	INDUC	2
DESCR	AULA	2
	COMPS	2
	SINTS	3
DETEC	FASR	4
	ESTRA	2
	INDUC	6
	INFEA	2
	INTSU	6
DIFIN	IMPAC	3
	RETEP	2

CÓDIGO	ESTRUCTURA REDUNDANTE	fr
DIFSR	IMPAC	2
	SUPEI	2
	VALOS	3
ENUNH	INDUC	2
	INFEA	4
ESTRA	AGPC	2
	FUNSU	2
	GUIRE	2
	INTSP	2
	VALOB	2
FUNSU	GUIRE	5
	IMPAC	2
	MODEP	2
	PROCO	3
	VALOS	3
GUIRE	MODEP	2
	VALOS	2
	VIABI	2
IMPAC	SUPEI	3
	VALOS	5
	VIABI	3
INDUC	INFEA	2
	INFES	2
	INTSU	2
	VALOS	4
INFEA	INFES	10

CÓDIGO	ESTRUCTURA REDUNDANTE	fr
	INTAP	4
	INTSU	2
	MAPAP	2
	SINTS	4
	SOLUA	2
	TEORI	3
INFES	NIVCO	2
	SOLUA	3
	TEORI	3
INTAP	NIVCO	2
	TEOCO	3
	SOLUS	2
	VALOB	2
INTSP	CATEG	3
MODEP	RETEP	2
	VIABI	2
NIVCO	SOLUS	2
SINTS	TEOCO	3
SOLUS	TEOCO	2
	VALOB	7
SUPEI	VALOS	3
	VIABI	2
TEOCO	PRCOO	2
	TEOIN	3
TEOIN	VALOB	4
VALOB	APREN	3

CÓDIGO	ESTRUCTURA REDUNDANTE	fr
	DIFSR	3
	FUNSU	3
	GUIRE	2
	IMPAC	5
	INDUC	4
	SUPEI	3
	VIABI	3
	TEOIN	4
VIABI	FUNSU	2
	VALOS	3

Tabla 61. Estructura redundante del Caso 2.

Por tanto y ante la dificultad para elegir conexiones relevantes dado su número, reduciremos la tabla anterior de Estructuras Redundantes a otra nueva tabla de dos columnas. En la de la izquierda encasillaremos las estructuras con una frecuencia de cinco o mayor de cinco, pero sólo destacaremos en negrita las asociaciones que superen una frecuencia de diez en adelante. En la columna de la derecha, ordenaremos los grupos o racimos de códigos que resulten de la disposición gráfica y de sus conexiones:

Selección de Estructuras Redundantes	Racimos
ACTUD ↔ APORT , ANALI, AULA, INFEA, INTSA, SOLUS , TEOIN, VALOB, ESTRA APORT ↔ INFEA, TEOCO, SOLUS DETEC ↔ INDUC, INTSU FUNSU ↔ GUIRE IMPAC ↔ VALOS INFEA ↔ INFES SOLUS ↔ VALOB VALOB ↔ IMPAC	ACTUD- APORT- SOLUS INFEA- INFES

Tabla 62. Selección de estructuras redundantes del Caso 2.

Nuestra supervisora y nuestro alumno mantuvieron una constante en la ejecución de todo el proceso de supervisión, que fue la continua alusión por parte del práctico a su contexto de trabajo. Es decir, cada vez que la supervisora aportaba información teórica, porque así lo solicitaba el alumno, este rápidamente pensaba en si en su aula sería útil. Lo mismo ocurría cuando la supervisora ofrecía una solución a alguna cuestión notificada por el alumno. Este rebatía la comunicación de la supervisora y cuestionaba la viabilidad de su proposición, apelando a la corta experiencia que él poseía tras emplear una metodología parecida o por diseñar actividades similares o al concluir que las características de sus alumnos y del contexto familiar, no permitían actuar de otra forma.

Se repetía la combinación de inferencia del supervisor y del alumno. Es del todo lógica, si hemos leído el párrafo anterior. La ilaciones que tanto uno como otro experimentaban, no eran sino fruto del proceso de diálogo reflexivo en el que se sumergían. Lo interesante en este punto, es que ambos coligen y los dos asumen esta operación cognitiva. Nos da igual si comienza el supervisor y provoca en el supervisado reflexión o si es al revés, las premisas del alumno anteceden en el supervisor deducciones.

Nuestra conclusión es que existe una asociación significativa entre la aportación de teoría y de soluciones de la supervisora y la intervención del alumno en el aula. Así como que el proceso de inferencia entre el alumno y la supervisora es simultáneo.

Consideramos necesario remarcar que esta supervisora entendió que una de la funciones del profesor supervisor suponía conducir la reflexión (FUNSU-GUIRE) con la intención de que el alumno en prácticas conectara la teoría estudiada y analizada con la práctica ya contrastada.

6.3. ESTUDIO DE CASO 3

6.3.1. FRECUENCIA DE LOS CÓDIGOS

La frecuencia más alta fue la de la aportación teórica que ofreció la supervisora a sus dos supervisadas (APORT, 29). Esta supervisora se caracterizó por animar a sus alumnas a que reflexionaran, como lo demostró la frecuencia alcanzada del código referido a esta característica (INDUC, 25). Sin duda, las alumnas respondían a ello con sus inferencias (INFEA, 15), con el reconocimiento en la práctica de las

ejemplificaciones teóricas (RECOT, 15) y con el proceso de conexión entre la teoría estudiada y la práctica observada (RETEP, 13). Gracias a que las alumnas describían su intervención didáctica con los alumnos (DESCR, 15) y cómo se actuaba sobre los temas que estaban estudiando (ACTUD, 21), la supervisora dirigía sus dudas (INTSU, 12) hacia el tratamiento de las áreas de conocimiento (INTSA, 10), hacia los niños del aula (INTSN, 11) y a la propia labor de las alumnas en prácticas (INTSP, 10). También le interesaba la implicación en la práctica de las estrategias teóricas (ESTRA, 11) y de las soluciones por ella designadas (SOLUS, 10).

CÓDIGO	CATEGORÍA	fr
ACTUD	ACTUACIÓN DIDÁCTICA	21
AGPC	APRENDIZAJE POR COMPAÑEROS	2
ANALI	ANÁLISIS SUPERVISOR	6
ANAPR	ANÁLISIS ALUMNO EN PRÁCTICAS	5
APLIC	APLICACIÓN INSTRUMENTO	1
APOAP	APOYO ALUMNO PRÁCTICAS	1
APORT	APORTACIÓN TEÓRICA	29
APREN	APRENDIZAJE	2
APSIG	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	1
AULA	AULA	2
CATEG	CATEGORIZAR	2
CAUCA	CAUSALIDAD CATEGORÍAS	1
COMPO	COMPORTAMIENTO ALUMNO	3
COMPS	COMPARACIÓN SITUACIONES	6
DESCR	DESCRIPCIÓN ACTUACIÓN	15
DETEC	DETECCIÓN DEL PROBLEMA	7
DIFIN	DIFICULTADES INVESTIGACIÓN	1
DIFSR	DIFICULTADES SUPERVISIÓN REFLEXIVA	8
DURAC	DURACIÓN	1
ENTRE	TIEMPO ENTRENAMIENTO	2

CÓDIGO	CATEGORÍA	fr
ENUNH	ENUNCIADO HIPÓTESIS	1
ESTES	ESTRATEGIA ESCUCHA ACTIVA	1
ESTMC	ESTRATEGIA MODIFICACIÓN CONDUCTA	2
ESTRA	ESTRATEGIAS TEÓRICAS	11
ESTZO	ESTRATEGIA REFUERZO	5
FASR	SUPERVISIÓN REFLEXIVA	1
FUNSU	FUNCIÓN SUPERVISOR	2
GUIRE	GUÍA REFLEXIÓN	2
IMPAC	IMPACTO	2
INDUC	INDUCCIÓN REFLEXIÓN	25
INFEA	INFERENCIA ALUMNO EN PRÁCTICAS	15
INFES	INFERENCIA SUPERVISOR	4
INTAP	INTERROGANTES DEL PRÁCTICO	2
INTSA	INTERROGANTES SUPERVISOR ÁREAS	10
INTSN	INTERROGANTES SUPERVISOR NIÑOS	11
INTSP	INTERROGANTES SUPERVISOR PRÁCTICO	10
INTSU	INTERROGANTES SUPERVISOR	12
MAPAP	MAPA COGNITIVO PRÁCTICO	1
MAPAT	MAPA COGNITIVO TEÓRICO	2
MODEP	MODELO PRÁCTICAS	2
NIVCO	NIVEL CONOCIMIENTO	2
ORGAT	ORGANIZACIÓN TIEMPO	1
ORGAU	ORGANIZACIÓN AULA	5
PRCOO	PROFESOR COOPERANTE NIÑOS	2
PROCO	PROFESOR COOPERANTE	2
RECOT	RECONOCIMIENTO TEÓRICO	15

CÓDIGO	CATEGORÍA	fr
RELAP	RELACIÓN PADRES	1
RESUL	RESULTADOS	2
RETEP	RELACIÓN TEORÍA PRÁCTICA	13
RUTIN	RUTINA	1
SINTS	SÍNTESIS SUPERVISOR	6
SOLUA	SOLUCIÓN DEL PRÁCTICO	7
SOLUS	SOLUCIÓN SUPERVISOR	10
SUPEI	INVESTIGACIÓN	1
TEOCO	TEORÍA CONTRASTADA	2
TEOIN	TEORÍA INTUIDA	6
TEORI	TEORIZAR	3
TUTOS	TUTORÍA SUPERVISOR	4
VALOB	VALORACIÓN DESDE OBSERVACIÓN	7
VALOS	VALORACIÓN FASES	4
VERIH	VERIFICAR HIPÓTESIS	1
VIABI	VIABILIDAD	2
VOCAB	VOCABULARIO	3

Tabla 62. Frecuencia de los códigos utilizados por el caso 3.

Una vez que conocimos cuáles fueron los códigos más usados por nuestra supervisora y sus dos supervisadas, pasamos a estudiar, de forma más detallada, siguiendo las sesiones del Modelo de Supervisión, cómo han supervisado y reflexionado.

SECUENCIA DEL MSR	CÓDIGOS
Toma de Contacto	FASR
Identificación del Tema	DETEC INTSN INTSU COMPO NIVCO RELAP PRCOO

SECUENCIA DEL MSR	CÓDIGOS				
Reflexión Inicial	ANAPR INDUC AGPC APOAP	DESCR COMPS ANALI SINTS	INTSU VALOB APSIG INTSA	SOLUA SOLUS AULA	ACTUD INTSP
Búsqueda de Teoría	SOLUS TEORI SINTS	DESCR INTSU ESTRA	APORT TEOCO ESTES	ESTMC TEOIN RECOT	ESTZO
Análisis de Teoría: Entrenamiento	INFEA CATEG	INTAP INTSU	INDUC MAPAT	INFES	CAUCA
Explicitación de Hipótesis	INFEA	INFES	ENUNH	SINTS	
Comprobación de la Teoría en la Práctica	SINTS				
Recogida de Datos	APLIC	INTSU	RESUL		
Análisis de Datos	CATEG FASR	CAUCA	INFES	INFEA	MAPAP
Contrate de Información	INTAP	VERIH	SINTS	GUIRE	
Redefinir la Teoría Práctica Final	RETEP	TEORI			
Reconsideración Final	FUNSU MODEP IMPAC	APREN PROCO RUTIN	TUTOS ENTRE VIABI	DIFIN SUPEI VOCAB	DIFSR VALOS

Tabla 63. Distribución de los códigos del Caso 3 según las fase del MSR.

Comenzaron con la explicación de las fases del proceso que se habían comprometido a cumplir. A continuación intentaron *identificar el tema de estudio*. La supervisora condujo esta fase, interrogando de forma genérica a sus alumnas (INTSU) sobre asuntos que les interesaran o que las profesoras de los colegios les comentaran (PRCOO). Por las respuestas de las alumnas, la supervisora dirigió las cuestiones sobre los niños del aula (INTSN), sobre su nivel de comportamiento (COMPO), su nivel de conocimiento (NIVCO) y el nivel de implicación de los padres en la educación de sus hijos (RELAP). La conclusión fue el conflicto en las aulas de Educación Infantil.

Se procedió a un *análisis inicial*. La supervisora inducía (INDUC) a la reflexión

a las alumnas, favoreciendo que compararan situaciones (COMPS) entre ambas y que detallaran cómo se actuaba en el aula ante el problema (DESCR). Las alumnas lo descomponían (ANAPR) e intentaban encontrar una solución (SOLUA). Valoraban la práctica desde la observación (VALOB), describían cómo actuaban ellas (ACTUD) y opinaban sobre el trabajo de sus alumnos (AULA). La supervisora también analizaba la realidad (ANALI), lanzaba preguntas genéricas (INTSU), sobre las áreas de conocimiento (INTSA) y sobre la reacción que las alumnas manifestaban (INTSP). Pero también, apuntaba soluciones, destacando la importancia del aprendizaje significativo y el aprendizaje guiado por compañeros. Al final, sintetizó el problema y se pasó a la *búsqueda de la teoría*.

En este momento, las tres sabían lo que ocurría en la práctica y lo que les interesaba solucionar o profundizar. La supervisora vinculó el problema con la teoría. Para ello, aportó información a las alumnas (APORT) sobre las teorías del conflicto, de la literatura (TEOCO) e intuitas (TEOIN); y estrategias (ESTRA) para resolverlos, como la de modificación de conducta, de refuerzo o la de escucha activa (ESTMC, ESTZO, ESTES), a modo de soluciones (SOLUS). Algunas de estas averiguaciones, las alumnas las reconocían en su práctica (RECOT), lo cual suponía la posibilidad de dilucidar una teoría (TEORI) y concluir ideas.

Una vez que el problema de la práctica se ha conectado con la teoría, se procede a analizar todos los datos recopilados. Se recurre al análisis de contenido y la supervisora induce (INDUC) a las alumnas a que procedan a la categorización. Esto supone una operación de inferencia (INFEA, INFES) y de explicación de la causalidad de las relaciones entre las categorías (CAUCA), dibujadas en el mapa cognitivo (MAPAT) surgido.

De tales explicaciones se desprendieron las *hipótesis* o proposiciones que pensamos serán viables en la práctica. Se hará una formulación clara, conducida por las inferencias de la supervisora y de las alumnas. Se trata de resolver los problemas de disciplina en el aula, aplicando la negociación, la transacción, el enfoque judicial, la conciliación y mediación.

A continuación, se derivó a la *comprobación de esta teoría en la práctica*. Fue la supervisora quien resumió lo dicho hasta el momento y recondujo la tarea de las alumnas. El siguiente objetivo se tornaba hacia la *recogida de datos*. La observación fue el instrumento encargado de registrar unos datos que pondrían de manifiesto, si las soluciones expuestas en la teoría, se pudieron llevar a la práctica sin dificultad.

Se *analizó la información* con el procedimiento del análisis de contenido, se categorizó y se representaron las categorías en un mapa cognitivo, pero esta vez, con datos de la práctica. El producto final fue *contrastado* por las alumnas en prácticas y la supervisora, que intentaron vincular la teoría estudiada y analizada con los resultados de la práctica producidos; y ratificar su conexión y de esa forma verificar la hipótesis o la proposición. Por último, las tres redefinieron su teoría práctica final, tras un proceso de diálogo, sobre la inconveniencia de recurrir a algunas de las estrategias para controlar los conflictos en el aula.

Cuando se le preguntó a la supervisora por las dificultades del Modelo, ella respondió que el procedimiento de categorización fue lo peor o la elaboración de los mapas:

“Supervisora: Yo creo que va a haber muchas personas que no lo van a querer hacer, porque es un proceso lento. Sobre todo el tema de categorizar, que es pesado, porque categorizar es muy pesado. Va a costar mucho trabajo introducirlo”.

“P: Vamos a entrar en el caso del mapa conceptual que es sobre lo que yo baso mucho esto. Es pesado, ¿pero es difícil hacer un mapa?”.

Supervisora: Es laborioso, pero reconozco que es útil. Una vez que habíamos hecho el mapa lo íbamos explicando. Realmente nos dábamos cuenta de que el mapa reflejaba todo lo que habíamos hecho. Tienes que pensarlo y echarle un rato pero es útil porque nos dábamos cuenta de que una vez reflejado en el mapa estaba todo lo que queríamos decir.

P: ¿Hubieras necesitado más entrenamiento en la elaboración de un mapa conceptual?”.

Supervisora: Quizá sí, porque es realidad no estamos acostumbrados a hacer mapas. Porque al principio le echamos bastante rato”.

Ante la pregunta de si ella aprendió algo, se refirió a que el mapa cognitivo le pareció muy útil para transferirlo a las asignaturas:

“P: ¿Has aprendido algo?. ¿Qué fase es la que más te ha gustado, de la que más has aprendido?. ¿En general que has aprendido?. ¿Has aprendido a reflexionar mejor, a hacer un mapa conceptual, a categorizar, a detectar un problema rápidamente, a saber arreglarlo?”.

Supervisora: A categorizar he aprendido, aunque no me guste la técnica,

lo que me ha gustado es lo del mapa conceptual. Realmente lo había estudiado en la carrera pero no me había puesto a hacerlo en condiciones y porque globaliza todo lo que has estado trabajando durante todo este tiempo y a lo que le he visto más utilidad es al mapa”.

También hizo alusión a que este Modelo favorecía la reflexión y ponía de manifiesto la capacidad de hacer significativo el aprendizaje durante la carrera, del alumno:

“Supervisora: Se ve en todas las fases, que aunque ellos dicen que la formación inicial que les damos es escasa, no es escasa. Lo que pasa es que no se dan cuenta hasta que ellos no reflexionan. Todo lo que hemos estado viendo con el tema de la disciplina son cosas que nosotros les hemos estado dando a lo largo de la carrera. Ellas tampoco se habían dado cuenta. Una de las conclusiones que sacamos era que todo lo que habían aplicado en el aula, si se lo hemos explicado en clase, pero hasta que no te pones a reflexionar y a pensarlo no te das cuenta.

P: Sobre todo a contrastarlo, esto es lo que hemos hecho: sí lo aplico, lo estoy observando, a ver qué pasa.

Supervisora: También me ha valido para eso, yo que trabajo el tema del conflicto. Cómo ellas han solucionado los conflictos que se les han presentado son cosas que hemos visto en clase. O el tema, por ejemplo, del establecimiento de normas. El tema de las relaciones padres-profesores. Son cosas fundamentales para el tema de la disciplina que les hemos estado diciendo a lo largo de la carrera, pero ellos tienen ya el vicio de decir que en la formación inicial no le damos la suficiente teoría y es mentira sí se la damos

P: Caen en la cuenta.

Supervisora: Hemos caído ahora porque realmente lo hemos comentado más de una vez y de dos. Yo cada vez que oía: “yo en clase he hecho esto”, pero es que esto nosotros te lo hemos explicado. Por ejemplo, han relacionado mucho el tema de la disciplina con el tema de la organización. Todo el tema, como eran de infantil y con tú asignatura también lo ha relacionado mucho. Organización del centro y ECP con el tema de los rincones, cómo tener toda el aula ordenada, arreglada, cómo influye eso en el tema de la disciplina. Por ejemplo, nos ha valido para reflexionar. A mí también porque yo, por ejemplo, tenía dudas sobre si eso era o no era y luego ciertas normas que hemos visto que para infantil valen y que para

primaria no valen”.

Igualmente diferenció la misión del supervisor frente al profesor cooperante, este desempeña una labor más completa con respecto al alumno en prácticas, pero no más importante que la del supervisor:

“P: ¿Cuál crees que es la diferencia entre la misión que tienes tú como tutora de la universidad y la tutora del colegio?. ¿Tú qué les dices cuál es tu campo profesional y cuál es el de ella?.

Supervisora: Depende de cómo sean las profesoras o el profesor. Yo lo que veo es que ellos a la hora de la evaluación tienen mucho más criterio para evaluar que nosotros. Nosotros realmente pasamos mucho menos tiempo con ellos y ellas. Miran. Nosotros en una hora podemos mirar muchas cosas, pero ellos en todo el día miran muchísimo que realmente aunque nuestra labor es fundamental la labor de ellos es más completa, no más importante.

P: Si una maestra te dice que nosotros estamos en las nubes, ¿qué le contestas?.

Supervisora: Que eso no es verdad.

P: Cuando ellas te dicen que nosotros mucha teoría.

Supervisora: Yo normalmente puedo contestar que lo que ella hace ahí en clase se lo hemos enseñado nosotros. Siempre le digo que sí es verdad que debería haber más tiempo de práctica pero también le digo”.

6.3.2. ESTRUCTURA REDUNDANTE

Otro análisis fue el de las estructuras redundantes. Este presenta la virtud de detectar relaciones de códigos que se repiten, que devendrían significativas para la investigación. En esta tabla se localizan las asociaciones:

CÓDIGO	ESTRUCTURA REDUNDANTE	fr
ACTUD	APORT	13
	DESCR	5
	INFES	2
	ESTMC	2

CÓDIGO	ESTRUCTURA REDUNDANTE	fr
	ESTRA	3
	ESTZO	5
	INDUC	4
	INFEA	4
	INTSA	5
	INTSP	4
	INTSU	2
	RECOT	3
	RETEP	3
	SOLUS	7
	AGPC	APORT
INTSP		2
ORGAU		3
ANALI	APORT	2
	INDUC	2
	RETEP	2
	SINTS	3
ANAPR	DETEC	2
	INDUC	3
	INTSU	4
APORT	COMPO	4
	COMPS	2
	DESCR	8
	ESTRA	5
	ESTZO	4
	INDUC	10

CÓDIGO	ESTRUCTURA REDUNDANTE	fr
	INFEA	10
	INFES	2
	INTSN	4
	INTSP	2
	ORGAU	4
	PRCOO	2
	RECOT	14
	RETEP	5
	SINTS	2
	SOLUA	4
	SOLUS	4
	TEOIN	2
	VALOB	4
APREN	IMPAC	2
	RETEP	3
COMPO	DESCR	3
	INTSN	2
	RECOT	5
COMPS	DESCR	7
DESCR	ESTRA	2
	INDUC	4
	INFES	2
	INTSA	8
	INTSN	4
	INTSP	4
	RECOT	3

CÓDIGO	ESTRUCTURA REDUNDANTE	fr
	SOLUA	2
	SOLUS	4
	TEOCO	2
	VALOB	2
DETEC	INDUC	2
	INTSA	3
	INTSU	3
	RETEP	2
	SOLUA	2
DIFSR	RUTIN	2
	TUTOS	3
	VALOS	2
	VOCAB	3
ENTRE	VOCAB	2
ESTRA	ESTZO	2
	SOLUS	6
ESTZO	RECOT	5
FUNSU	PROCO	2
	TUTOS	3
	VALOS	2
INDUC	CATEG	6
	CAUCA	6
	INFEA	7
	INTSU	2
	ORGAT	2
	RECOT	3

CÓDIGO	ESTRUCTURA REDUNDANTE	fr
	RESUL	6
	SINTS	2
	SOLUA	2
	TEOIN	2
	TEORI	2
	VALOB	2
INFEA	INTSA	3
	INTSP	2
	RECOT	2
	RETEP	2
INFES	SOLUS	2
INTSA	SOLUA	2
INTSN	SOLUA	3
	VALOB	3
INTSU	ACTUD	2
	RELAP	2
	RETEP	2
	SOLUA	2
	TEORI	2
	VALOB	2
PROCO	TUTOS	2
RECOT	CATEG	2
	CAUCA	2
	RESUL	2
	VALOB	2
RETEP	SINTS	2

CÓDIGO	ESTRUCTURA REDUNDANTE	fr
	VALOB	2
	VIABI	2
SINTS	CATEG	2
	CAUCA	2
	RESUL	2
SOLUA	VALOB	4
TEOIN	VALOB	2
TEORI	CATEG	2
	CAUCA	2
	RESUL	2
TUTOS	VALOS	2

Tabla 64. Estructura redundante del Caso 3.

El lector es consciente de que el número de relaciones es muy amplio. Ante esto, decidimos escoger las asociaciones cuya frecuencia era de 5 o superior a esta cantidad, diferenciando en negrita las que superaban o igualaban la de 10 y las situamos en la columna de la izquierda. En la de la derecha, agrupamos los códigos relacionados.

Selección de Estructuras Redundantes	Racimos
ACTUD ↔ APORT, DESCR, INTSA, SOLUS, ESTZO	ACTUD- APORT- INDUC- INFEA- RECOT
APORT ↔ INDUC, INFEA, RECOT, DESCR, ESTRA, RETEP	
RECOT ↔ COMPO, ESTZO	
DESCR ↔ INTSA, COMPS	
ESTRA ↔ SOLUS	
INDUC ↔ CATEG, CAUCA, INFEA, RESULT	

Tabla 65. Selección de estructuras redundantes del caso 3.

La intervención en el aula de las alumnas en prácticas, se conecta con la aportación teórica, que la supervisora les ofrecía sobre el tema en liza. Tal información permitía a aquella a inducir a las estudiantes a que reflexionaran, las incitaba a que se

pusieran en situación y las alentaba a que recordaran situaciones pasadas o conocimientos que ella les había mostrado en sesiones anteriores.

Gracias a la inducción, las alumnas inferían con las premisas elaboradas y datos obtenidos, sus propias conclusiones; pero especialmente, aquellas ratificaban con ejemplos, tomados de la práctica, lo que la supervisora les indicaba. Lo cual favorecía el enlace continuo entre lo que la teoría proponía o ejemplificaba y lo que de la práctica se traslucía.

Sin duda en este caso, la supervisora apelaba a que las alumnas fuesen infiriendo, con ayuda de su aportación teórica y su estímulo a la inducción. Pretendía que ellas confrontaran sus inferencias y las aportaciones teóricas, con las intervenciones en la práctica y con el reconocimiento de la teoría en la práctica diaria.

6.4. ESTUDIO DE CASO 4

6.4.1. FRECUENCIA DE LOS CÓDIGOS

El supervisor de este caso citaba repetidamente los pasos que se iban recorriendo hasta ese momento y los que aún faltaban para completar el proceso de supervisión (FASR, 19). Este supervisor inducía a sus supervisadas (INDUC, 17) a que tanto se pusieran en situación y recordaran situaciones pretéritas, a través de las preguntas que les sugería (INTSU, 16) como que valoraran los hechos de la práctica desde la observación o desde sus creencias (VALOB, 17), al tiempo que les proporcionaba información teórica (APORT, 10). Lo cual no hacía más que suscitar más dudas en las alumnas (INTAP, 10). Todo ello, actuación del supervisor y de las alumnas en prácticas con el fin último de vincular la teoría estudiada y la práctica observada (RETEP, 12).

CÓDIGO	CATEGORÍA	fr
ANALI	ANÁLISIS SUPERVISOR	9
ANAPR	ANÁLISIS ALUMNO EN PRÁCTICAS	1
APLIC	APLICACIÓN INSTRUMENTO	3
APLIT	APLICACIÓN DE LA TEORÍA	1

CÓDIGO	CATEGORÍA	fr
APORT	APORTACIÓN TEÓRICA	10
APREN	APRENDIZAJE	3
AULA	AULA	1
CATEG	CATEGORIZAR	5
CAUCA	CAUSALIDAD CATEGORÍAS	6
CLARI	CLARIFICACIÓN	1
COMPO	COMPORTAMIENTO ALUMNO	2
CONDI	CONDICIONES TRABAJO	2
DESCR	DESCRIPCIÓN ACTUACIÓN	8
DETEC	DETECCIÓN DEL PROBLEMA	7
DIFIN	DIFICULTADES INVESTIGACIÓN	5
DIFSR	DIFICULTADES SUPERVISIÓN REFLEXIVA	1
DURAC	DURACIÓN	1
EJEM	EJEMPLIFICACIÓN PROCESO CATEGORIZACIÓN	1
ENTRE	TIEMPO ENTRENAMIENTO	3
ENUNH	ENUNCIADO HIPÓTESIS	7
EVAAC	EVALUACIÓN PRÁCTICA	2
FASR	SUPERVISIÓN REFLEXIVA	19
FUNSU	FUNCIÓN SUPERVISOR	2
HIPOT	FORMULACIÓN HIPÓTESIS	2
IMPAC	IMPACTO	6
INDUC	INDUCCIÓN REFLEXIÓN	17
INFEA	INFERENCIA ALUMNO EN PRÁCTICAS	5
INFES	INFERENCIA SUPERVISOR	5
INTAP	INTERROGANTES DEL PRÁCTICO	10
INTSA	INTERROGANTES SUPERVISOR ÁREAS	3

CÓDIGO	CATEGORÍA	fr
INTSN	INTERROGANTES SUPERVISOR NIÑOS	4
INTSP	INTERROGANTES SUPERVISOR PRÁCTICO	3
INTSU	INTERROGANTES SUPERVISOR	16
JUICI	JUICIO CRÍTICO	1
MODEP	MODELO PRÁCTICAS	2
NIVCO	NIVEL CONOCIMIENTO	2
ORGAT	ORGANIZACIÓN TIEMPO	1
ORGAU	ORGANIZACIÓN AULA	4
PRCOO	PROFESOR COOPERANTE NIÑOS	1
PROTO	COOPERANTE PRÁCTICOS	1
REFBI	REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍA	3
RESUL	RESULTADOS	3
RETEP	RELACIÓN TEORÍA PRÁCTICA	12
RETRA	TRANSFERENCIA	1
RUTIN	RUTINA	1
SINTS	SÍNTESIS SUPERVISOR	7
SOLUA	SOLUCIÓN DEL PRÁCTICO	5
SOLUS	SOLUCIÓN SUPERVISOR	9
TEOCO	TEORÍA CONTRASTADA	3
TEOIN	TEORÍA INTUIDA	5
TEORI	TEORIZAR	1
TRIAD	AGENTES DEL PRÁCTICUM	2
TUTOS	TUTORÍA SUPERVISOR	3
VALOB	VALORACIÓN DESDE OBSERVACIÓN	17
VALOI	VALORACIÓN INSTRUMENTO	8
VALOS	VALORACIÓN FASES	4

CÓDIGO	CATEGORÍA	fr
VERIH	VERIFICAR HIPÓTESIS	2
VOCAB	VOCABULARIO	1

Tabla 66. Frecuencia de los códigos empleados por el caso 4.

Un análisis más pormenorizado de los códigos, según las fases de Modelo, nos informará del proceso de reflexión seguido.

SECUENCIA DEL MSR	CÓDIGOS				
Toma de Contacto	CONDI	FASR			
Identificación del Tema	DETEC NIVCO	INTSN PRCOO	INTSU	COMPO	FASR
Reflexión Inicial	ANAPR INDUC PROTO APOAP	DESCR FASR TRIAD INTSP	INTSU VALOB INTSA ORGAT	SOLUA SOLUS AULA ORGAU	ANALI SINTS
Búsqueda de Teoría	APLIT SOLUS RETRA	SINTS INTSU TEOIN	APORT REFBI EVAAC	TEOCO FASR	TEORI
Análisis de Teoría: Entrenamiento	INFEA CATEG	INTAP INTSU	INDUC EJEM	INFES CAUCA	FASR
Explicitación de Hipótesis	INFEA FASR	INFES	ENUNH	CLARI	HIPOT
Comprobación de la Teoría en la Práctica	SINTS	FASR			
Recogida de Datos	APLIC	VALOI	RESUL	INTSU	
Análisis de Datos	CATEG FASR	CAUCA	CLARI	INFEA	INFES
Contrate de Información	INTAP	FASR	VERIH		
Redefinir la Teoría Práctica Final	RETEP	TEORI	JUICI	FASR	

SECUENCIA DEL MSR	CÓDIGOS				
Reconsideración Final	FUNSU	APREN	TUTOS	DIFIN	DIFSR
	MODEP	RUTIN	ENTRE	VOCAB	VALOS
	IMPAC	DURAC			

Tabla 67. Distribución de los códigos del Caso 4 según las fase del MSR.

En la *toma de contacto* entre el supervisor y las dos alumnas en prácticas, se relataron las condiciones de trabajo, se explicó el proceso en el que habían de participar y se informó de por dónde se comenzaría.

La primera fase se limitaría a *identificar un tema*. Este surgiría de la observación de las alumnas en sus aulas de prácticas y del diálogo con los profesores cooperantes (PRCOO). Les preocupaba el comportamiento de los niños, de infantil, en el aula (COMPO) y su nivel de conocimiento (NIVCO). El supervisor, entonces, formulaba interrogantes sobre los alumnos (INTSN) además de otros genéricos (INTSU) para desviar el análisis de sus observaciones hacia la dirección correcta. El problema final que detectaron (DETEC), pero a instancia del supervisor, la falta de fomento del desarrollo de las habilidades lingüísticas.

De modo que se continuó con una *reflexión inicial* sobre el asunto. Las alumnas en prácticas se aproximaron a la situación (ANAPR), evocando sus percepciones de cómo se llevaba en sus aulas este desarrollo de las habilidades lingüísticas (AULA). El supervisor las interrogaba sobre cómo ellas actuarían (INTSP), sobre cuál era el trabajo en las distintas áreas de conocimiento, así como lanzaba cuestiones más generales (INTSU) que provocaban la inducción a la reflexión (INDUC). Las alumnas describían (DESCR) y valoraban (VALOB) cómo actuaba el profesor cooperante, con qué recursos temporales (ORGAT), espaciales (ORGAU) y materiales contaban ellas, qué hacían con los alumnos y con qué actividades mejorarían la situación de sus alumnos (SOLUA). Generalmente, programaban pensando en ellos (APOAP). El supervisor analizaba (ANALI) también esta situación y sintetizaba las reflexiones de sus alumnas (SINTS) y aportaba alguna solución (SOLUS).

El siguiente paso fue la *búsqueda de teoría*. El supervisor coacervó (APORT) teorías para sus alumnas, que trataban el fomento de las habilidades lingüísticas en Infantil, que vinieron a sumarse a las teorías contrastadas (TEOCO) e intuitas (TEOIN) que habían surgido, fruto del diálogo para dilucidar una teoría, concluyendo ideas y razonando su pensamiento (TEORI), e incluso ofreció posibles soluciones (SOLUS). El supervisor también recomendó a las alumnas que consultaran bibliografía para ampliar

sus conocimientos (REFBI) y que pudieran emprender alguna transferencia de esta teoría a la práctica (RETRA) teniendo en cuenta esta (EVAAC) y aplicándola de forma consciente (APLIT). El supervisor recopiló toda la información (SINTS) previamente al análisis en la siguiente fase y la determinación de la hipótesis de trabajo.

Para *analizar la teoría*, se aplicó el análisis de contenido. El supervisor ilustró con ejemplos (EJEM) cómo se desarrollaba aquel, de modo que se procedió al proceso de categorización y enumeración de categorías (CATEG) y se explicó la relación de causalidad entre estas (CAUCA). Estos procesos alentaron la inferencia del alumno y del supervisor (INFEA, INFES), gracias a la inducción (INDUC) e interrogantes del supervisor (INTSU) y de las alumnas (INTAP).

Una vez analizada la teoría, las conclusiones y el juicio crítico sobre la causalidad de las categorías (CLARI) fueron la base para el enunciado claro de la *hipótesis* o las proposiciones explicativas (ENUNH), aunque antes discutieron, dialogaron (HIPOT) e infirieron (INFEA, INFES) hasta llegar a su formulación. Les interesaba evaluar el lenguaje en el nivel fonético-fonológico, en el sintáctico, en el morfológico y en el psicosemántico. Pero por su amplitud no traspasaron el nivel fonético-fonológico.

Con los objetivos claros, dimanante de la teoría, se pasó a *comprobar esta en la práctica*. El supervisor sintetizó cuanto precedía a este punto: comprobar si las estrategias para la recuperación fonética-fonológica se pueden llevar a la práctica (SINTS). Recordó en qué momento de la supervisión reflexiva estaban (FASR) y continuaron con el siguiente paso, que sería la *recogida de datos*. Se construyó un anecdotario (VALOI), se aplicó (APLIC) y se obtuvieron unos resultados (RESUL).

El siguiente paso consistió en *analizar los datos*, extraídos desde la práctica. Se procedió de igual forma que para el análisis de la teoría. Se categorizaron los datos (CATEG), se clarificaron las relaciones (CLARI) y la causalidad entre estas (CAUCA). Se culminó el análisis enunciando las proposiciones finales surgidas de la lectura de las relaciones y la causalidad. Aquellas se *contrastaron* con las proposiciones de la teoría (VERIH).

La última fase desemboca en la *redefinición la teoría práctica final*. Se trataba de hallar la conexión entre la teoría estudiada y la práctica observada y analizada (RETEP), evaluando la situación desde el conocimiento teórico (JUICI). Supervisor y alumnas convinieron en la conclusión de una nueva teoría, redefinida con los datos que

la práctica les había aportado (TEORI).

En cuanto a la *reconsideración final*, este supervisor manifestó su opinión. Sobre el vocabulario del modelo no lo calificó como de excesivamente complejo:

“Supervisor: Eso es una posibilidad, otra sería simplemente que el cuestionario estuviera más preciso.

P: Más traducido a un lenguaje... más al castellano.

Supervisor: Pero esas dificultades serán relativas, porque habrá gente a la que le cueste más trabajo y habrá gente a la que le cueste menos trabajo. Y otras personas con esa misma información han sabido sacarle mucho más partido o la han captado desde el principio, o saben”.

Cuando se le pidió opinión al supervisor sobre la dificultad de este proceso para el alumno, este afirmó que no era algo irrealizable para el alumno, más bien al contrario:

“P: ¿A ti te resultó difícil para el alumno?”

Supervisor: Para el alumno.

P: ¿Sí?

Supervisor: Hombre, en líneas generales no debería ser, tampoco es tan complicado. No sé si se le está pidiendo que se le enseñe un nuevo método, pero claro, ya es difícil que consulten bibliografía y que establezcan relaciones; una cosa tan idiota como relacionar.

P: Es un proceso difícil.

Supervisor: Muy cercano, a veces creo yo que salta a la vista. Desde luego es una cosa que hay que entrenar, pero no debería ser tan difícil, pero quizá ha costado trabajo. Ahora, también me ha costado a mí”.

Al preguntarle al supervisor si creía que con este modelo de supervisión los alumnos habrían aprendido a conectar la teoría con la práctica, su respuesta fue clara:

“P: Tú crees que con esto, con todo lo que hemos estado llevando a la práctica, ir haciendo eso; ¿le ha podido servir como mínimo, un apunte mínimo para que ellos vean la posible relación de lo que han estudiado y lo que están viendo...?”

Supervisor: Espero que sí. Más que nada, porque siempre es una de las cosas que más se habla, y no sólo en Magisterio sino en cualquier carrera; que te dicen aquello de “para que estás estudiando si luego no

tiene nada que ver con lo que vas a hacer en la vida real”.

P: ¿Tú crees que les habrá enseñado a buscar conexiones?.

Supervisor: Como digo, precisamente como siempre se está diciendo aquello de para qué me sirve lo que estoy estudiando porque no tiene nada que ver con la práctica, va sobre aviso en el sentido de que hasta sus propios tutores de la escuela se lo dicen, los colegios. Contestando a la pregunta, yo espero que sí, que de alguna forma piensen que es posible llevar a la práctica lo que se aprende. Pero ahí está el problema, es que yo veo un problema a lo que nosotros hemos hecho”.

Le preguntamos sobre la misión del tutor universitario, cuál debería ser. Su respuesta se alineaba con la tesis de que el profesor universitario debe valorar la práctica de los conocimientos de las alumnas:

“P: ¿Tú cuál crees que es la misión del profesor universitario como tutor, después de todo lo que has visto?.

Supervisor: Todas las preguntas que sean referidas al Prácticum de Magisterio; es corta.

P: ¿Tú te has preguntado qué es lo que debes hacer?.

Supervisor: Preguntármelo, lo hice al principio cuando no tenía ni idea de qué tenía que hacer, y la verdad, después de lo que he hecho, pues, tampoco tengo muy claro que función tengo exactamente porque me parecería absurdo que la función de tutor fuera solamente la de controlar si el alumno no tiene faltas de ortografía en el aula de infantil o de primaria o que el alumno asiste. Lo que saco en claro en la misión teórica es que yo tengo que evaluar y observar qué se está produciendo ahí; pues supongo que evaluar la práctica del estudiante, evaluar la forma que ese estudiante lleva a la práctica los conocimientos. Volvemos a lo mismo, una asignatura o dos, uno está en un área, entonces no tiene ni idea si lo está haciendo bien; pero supongo que en realidad de lo que se trata es de lo común a todo, al final con la Didáctica del saber enseñar”.

También quisimos conocer qué había supuesto su participación en el Modelo de Supervisión, la cual calificaba de positiva en general:

“P: Esto era lo que te tenía que preguntar. Tu experiencia personal en llevar a cabo todas esas fases.

Supervisor: De forma más general. A mí me daba vergüenza el no saber

qué decir o hacer, pero con esto he tenido algo que hacer.

P: Un mecanismo diferente, ni mejor ni peor. Algo diferente a tratar un problema.

Supervisor: Pero yo no me meto, en si es difícil, mejor o peor. Lo que estoy diciendo es que yo no tenía ni idea cómo hacer esto y he tenido algo que hacer. Por el hecho de darme una ocupación, una pauta. -Luego me ha ayudado mucho, sobre todo G..

P: Depende mucho del tipo de alumnado que tengas también.

Supervisor: Pero en general estupendo.”

6.4.2. ESTRUCTURA REDUNDANTE

El siguiente análisis fue el de las estructuras redundantes. Su gran peculiaridad estriba en la capacidad de revelar relaciones significativas entre los códigos. La tabla que mostramos a continuación, evidencia la gran cantidad de posibles uniones:

CÓDIGO	ESTRUCTURA REDUNDANTE	fr
ANALI	APORT	2
	DESCR	2
	DETEC	2
	INDUC	2
	INTAP	2
	TEOCO	3
	VALOB	2
APLIC	RESUL	2
	RETEP	2
	VALOI	4
APOST	DETEC	2
	FASR	5
	INDUC	3
	INFEA	2

CÓDIGO	ESTRUCTURA REDUNDANTE	fr
	INTSU	4
	REFBI	2
	TEOCO	2
APREN	VALOS	2
CATEG	CAUCA	3
	DIFIN	2
	FASR	2
	INFES	2
	INTSU	5
CAUCA	ENUNH	2
	INDUC	3
	SINTS	3
COMPO	VALOB	2
CONDI	VALOB	2
DESCR	FASR	2
	INTSP	2
	SOLUA	3
	TEOIN	3
	VALOB	3
DETEC	FASR	2
	INDUC	2
	RETEP	2
	SOLUS	2
	TEOCO	3
	VALOB	2
DIFIN	IMPAC	2

CÓDIGO	ESTRUCTURA REDUNDANTE	fr
ENTRE	RUTIN	2
	VOCAB	2
ENUNH	APLIT	2
	FASR	2
	SINTS	4
EVAAC	FUNSU	2
FUNSU	MODEP	2
IMPAC	RETEP	4
INDUC	FASR	4
	RETEP	2
	SOLUS	2
	VALOB	5
INFEA	VALOB	2
INFES	EJEM	2
	FASR	2
INTAP	FASR	7
	INDUC	2
	RETEP	2
	SOLUS	2
	TRIAD	2
	VALOB	3
INTSA	ORGAU	2
	VALOB	2
INTSN	VALOB	4
INTSU	EJEM	4
	FASR	27

CÓDIGO	ESTRUCTURA REDUNDANTE	fr
	SOLUA	2
	VALOB	6
NIVCO	VALOB	2
ORGAU	VALOB	5
REFBI	FASR	2
RESUL	RETEP	2
RETEP	CLARI	2
	FASR	4
	SOLUS	2
SINTS	CLARI	2
	VALOI	2
SOLUS	FASR	2
	VALOB	2
TEOCO	FASR	2
TEOIN	VALOB	2
TUTOS	VALOS	2
VALOB	FASR	5
	PROCO	2
VALOI	FASR	3
	HIPOT	2

Tabla 68. Estructura redundante del Caso 4.

Debido al elevado número de conexiones, redujimos la tabla de las Estructuras Redundantes a otra nueva, de dos columnas. En la de la izquierda enumeramos las estructuras con una frecuencia de cinco o mayor de cinco, aunque, como se aprecia, destacamos en **negrita** las relaciones que superaron una frecuencia de diez en adelante. En la columna de la derecha, especificamos los grupos o racimos de códigos que produjo su disposición gráfica y sus conexiones:

Selección de Estructuras Redundantes	Racimos
INTSU ↔ CATEG, VALOB, FASR INDUC ↔ VALOB ORGAU ↔ VALOB FASR ↔ VALOB, INTAP, APORT	INTSU- VALOB- FASR- INTAP

Tabla 69. Selección de estructuras redundantes del Caso 4

Los interrogantes genéricos que formula el supervisor para inducir a las alumnas supervisadas a la reflexión, se relacionan con las valoraciones que hacen estas de los hechos de la práctica desde la observación, desde la propia actuación o desde sus creencias. Es lógico que el supervisor aliente a las alumnas a que piensen, haciéndoles que cuestionen la práctica en la que están actuando.

También existe una asociación significativa entre las preguntas del supervisor y las fases del Modelo de Supervisión. Podemos decir que este supervisor guía su actuación y su estimulación a la reflexión, siempre condicionadas al desarrollo del modelo. Es un supervisor que subordina su inducción a la reflexión, a la sistematización del proceso de supervisión. Exactamente igual ocurre con los interrogantes de las alumnas en prácticas. Están supeditadas al proceso de supervisión.

Este supervisor plantea interrogantes genéricos a las alumnas y consigue que ellas también se pregunten por los hechos que valoran desde la observación y desde sus creencias.

6.5. MINIMIZACIÓN

El producto del uso de la minimización es una tabla de valores verdaderos. Los doce criterios (categorías) que queremos confrontar en los cuatro casos fueron designados con letras y sus equivalencias son estas:

CRITERIOS	CÓDIGOS	CATEGORÍAS
A	ANALI	ANÁLISIS SUPERVISOR
B	ANAPR	ANÁLISIS ALUMNO EN PRÁCTICAS
C	APORT	APORTACIÓN TEÓRICA

CRITERIOS	CÓDIGOS	CATEGORÍAS
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

Tabla 70. Equivalencia entre criterios, códigos y categorías

El haber normalizado con el programa AQUAD los datos, facilita la comparación entre los casos. Estudiaremos los cuatro ejemplos y averiguaremos cómo se ha comportado el Modelo de Supervisión Reflexiva, en cada uno de ellos.

	CRITERIOS											
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Caso 1	A	B	c	D	E	F	G	H	I	j	K	L
Caso 2	A	B	C	D	E	F	G	H	i	j	k	l
Caso 3	a	b	C	d	E	f	g	h	i	J	k	l
Caso 4	a	b	c	d	e	f	g	H	i	J	k	l

Tabla 71. Valores verdaderos del Modelo de Supervisión Reflexiva.

En una primera observación, apreciamos que los casos 1 y 2 se agrupan frente al 3 y 4. Si recordamos, los dos primeros eran los más expertos y los dos últimos, respondían a supervisores con no más de 5 años de experiencia. Esta información coincide con los resultados del análisis cuantitativo, que marcaba las diferencias

significativas según la experiencia del supervisor, a la hora de estimular la reflexión.

Si profundizamos un poco más y leemos los datos, concluimos que, de los doce criterios seleccionados que mejor describen el Modelo de Supervisión Reflexiva y que más frecuencia presentaban, ocho se confirman como relevantes. Esto nos muestra la coherencia del modelo, pues son criterios sobre la supervisión y la reflexión.

Los supervisores más expertos se caracterizan por la práctica de la secuencia "ABDFGj", frente a los que son más novatos definidos por "abdfgJ". Es decir, los primeros analizan la situación que o bien les describe el alumno o bien ellos conocen (A), pero además procuran que el práctico la examine, en un principio, desde un punto de vista genérico y después en particular (B). El supervisor hace hincapié en el planteamiento de un problema y en la enumeración de los hechos que suscitan interés, tratando de que el práctico declare alguna hipótesis de trabajo, gracias a la inducción de aquel (D). Con este procedimiento se garantiza que el alumno discorra inferencias con toda la información que posea (F) y que el supervisor también colija sobre los datos (G). Aunque, bien es verdad, que no está preocupado por el proceso de conexión entre la teoría y la práctica que debe procurar que consiga el práctico (j). En cambio, en los profesores universitarios más noveles, sí es peculiar atender al vínculo entre la teoría estudiada y la práctica observada. Están más condicionados por el Modelo, pues el objetivo de este, es propiciar una supervisión que una la teoría con la práctica.

Encontramos dos criterios, "E" y "H" propios de los casos 1 y 2, aunque a veces se localizan también en los menos expertos, 3 y 4. La inducción a la reflexión (E) es un punto crucial en la labor del supervisor. Ellos serán los encargados de preparar las condiciones para que el alumno haga ilaciones entre lo que se le aporta y lo que él observa y ya conoce. Parece que los que cuentan con más experiencia, lo cultivan. Como hemos dicho, también supervisores menos expertos practican esta función tan importante para el Modelo. Y los interrogantes de los alumnos en prácticas (H), siguen los mismo derroteros, pues ambos colectivos, fomentan que el práctico se interrogue y formule las dudas que le van surgiendo al hilo de la teoría y de la práctica.

El Modelo de Supervisión ofrece algunos criterios que no se asocian bajo ninguna condición de experiencia, que son "C", "I", "K" y "L". Es decir, independientemente de su antigüedad en el ejercicio docente, los supervisores han planteado cuestiones genéricas para la reconducción del tema de estudio, para la reflexión y para la obtención del máximo de información (I). El uso del Modelo ha permitido que los prácticos enumeren posibles vías de resolución de un problema, (K); así como también, valoren los hechos

de la práctica desde la observación, desde la propia actuación o desde sus creencias (L). La característica "C", referida a la aportación teórica que ofrece el supervisor a su alumno en práctica, se muestra en el caso de experiencia intermedia y en uno de los de poca; pero no se refleja en el de mucha y en el otro de poca. Este apunte corrobora los datos del análisis de frecuencias y las estructuras redundantes, ya que, la profesora más experta no está tan preocupada por sugerir mucha teoría a su alumna. En cambio, dos profesoras, una con experiencia intermedia y otra poca, respectivamente, centran su actuación en el suministro de teoría relacionada con el tema. Es decir, temen que sus alumnos reciban escasa información. El otro supervisor, que también contribuye teóricamente, está menos pendiente o mejor dicho, está menos condicionado por este hecho.

Frente a la supervisora de mucha experiencia, se agrupan los otros tres casos, bajo las coincidencias "i,k,l". No es significativo en ellos la expresión de interrogantes por su parte, ni la enunciación de soluciones desde los prácticos ni la valoración de los acontecimientos de la práctica que interesan. La causa podría estar en que ejercen menos presión sobre los prácticos, en todo el proceso de supervisión.

6.6. IMPLICANTES

A través de este análisis, como ya dijimos, advertiremos 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.

MODELO DE SUPERVISIÓN REFLEXIVA				
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

MODELO DE SUPERVISIÓN REFLEXIVA				
Criterios	Condiciones Positivas	Implicantes	Condiciones Negativas	Implicantes
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+ abCdEphiJkl	abdfiJkl c4-c3
H	AbcDEFGijKL+ ABCDEFGijkl+ abcdefgiJkl	Ninguno c1-c2-c4	abCdEphiJkl	abCdEphiJkl c3
I	ABcDEFGHjKL	ABcDEFGHjKL c1	abcdfgHJkl+ abCdEphiJkl+ ABCDEFGHijkl	kl c4-c3-c2
J	abCdEphiJkl+ abcdefgHikl	abdfgikl c3-c4	ABCDEFGHikl+ ABcDEFGHIKL	ABDEFGH c2-c1
K	ABcDEFGHIjL	AbcDEFGHIjL c1	abcdefgHiJl+ abCdEphiJl+ ABCDEFGHIjl	il c4-c3-c2
L	ABcDEFGHIjK	AbcDEFGHIjK c1	abcdefgHiJk+ abCdEphiJk+ ABCDEFGHIjk	ik c4-c3-c2

Tabla 72. Implicantes esenciales del Modelo de Supervisión Reflexiva.

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 aquel 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.

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; este 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 recordamos, entre ellas estaba, la poca consideración al analizar la relación teoría práctica.

La “aportación teórica del supervisor” © 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 aquella. Por un lado, tanto el alumno como el supervisor determinarán la situación de estudio; por otro, este alentará a que aquel 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 al 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 aquel 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 aquel iba “a remolque” de este. 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 equiparables 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 condicionado 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 este, 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 aquel 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.

7. TENDENCIA

Nos asaltaba la duda de si los participantes en este modelo habían experimentado algún cambio en su reflexión. Nos preguntábamos si habría servido para algo o 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 cognitivo (Mahler, 1991). 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 un 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).

7.1. MAPA COGNITIVO

La secuencia a la que sometimos a nuestros cuatro estudios de caso fue: al iniciar el Prácticum, elaboraron un mapa cognitivo; después fueron supervisados con el Modelo de Supervisión Reflexiva; y por último, al finalizar el modelo, volvieron a dibujar su mapa cognitivo. 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. El mapa anterior a la participación en el Modelo de supervisión, se contrastó con el elaborado, una vez finalizado el proceso y se analizaron los resultados, que exponemos en el epígrafe siguiente.

El mapa cognitivo giraba en torno al tema de la disciplina. Pensamos en este tema porque es un asunto que les preocupa bastante a los alumnos en prácticas (Bullough, 2000) y al supervisor y del que poseen algún conocimiento bien teórico o bien por la práctica. Se les presentó un listado de conceptos relacionados con el tema y unas instrucciones básicas, ya que previamente, se informó al supervisor sobre el modo de trazar el mapa, para que se las transmitiera a sus alumnos en prácticas. Para ello, nos apoyamos en las recomendaciones de Novak (1998:283) quien enumera nueve pasos para trazar el mapa. Disponían de 20 minutos para elaborarlo:

- a. Identificación de una pregunta de enfoque referida al problema, el tema o el campo de conocimiento. Basándose en esa pregunta, se señalan de 10 a 20 conceptos que sean pertinentes a la pregunta y se confecciona una lista con ellos.
- b. Se ordenan los conceptos colocando el más amplio e inclusivo al principio de la lista.
- c. Revisión de la lista, a la que se añaden más conceptos si son necesarios.
- d. Se comienza a construir el mapa colocando el concepto o conceptos más inclusivos y generales en la parte superior.
- e. Selección de uno, dos, tres o cuatro subconceptos, que se colocan debajo de cada concepto general.
- f. Unión de los conceptos mediante líneas. Denominar estas líneas con una o varias palabras de enlace, que deben definir la relación entre ambos conceptos, de modo que se lea un enunciado o proposición válidos. La unión crea significados.
- g. Modificación de la estructura del mapa si es necesaria.
- h. Búsqueda de intervínculos entre los conceptos de diversas partes del mapa y etiquetar las líneas.
- i. No hay una forma única de elaborar un mapa. A medida que se varía la comprensión de las relaciones entre los conceptos, también mutan los mapas.

El formato en el que mostramos la prueba, se expuso así:

PRUEBA DE REFLEXIVIDAD: MAPA COGNITIVO

Página1

EDAD: 20-25 26-35 36-50 más 50

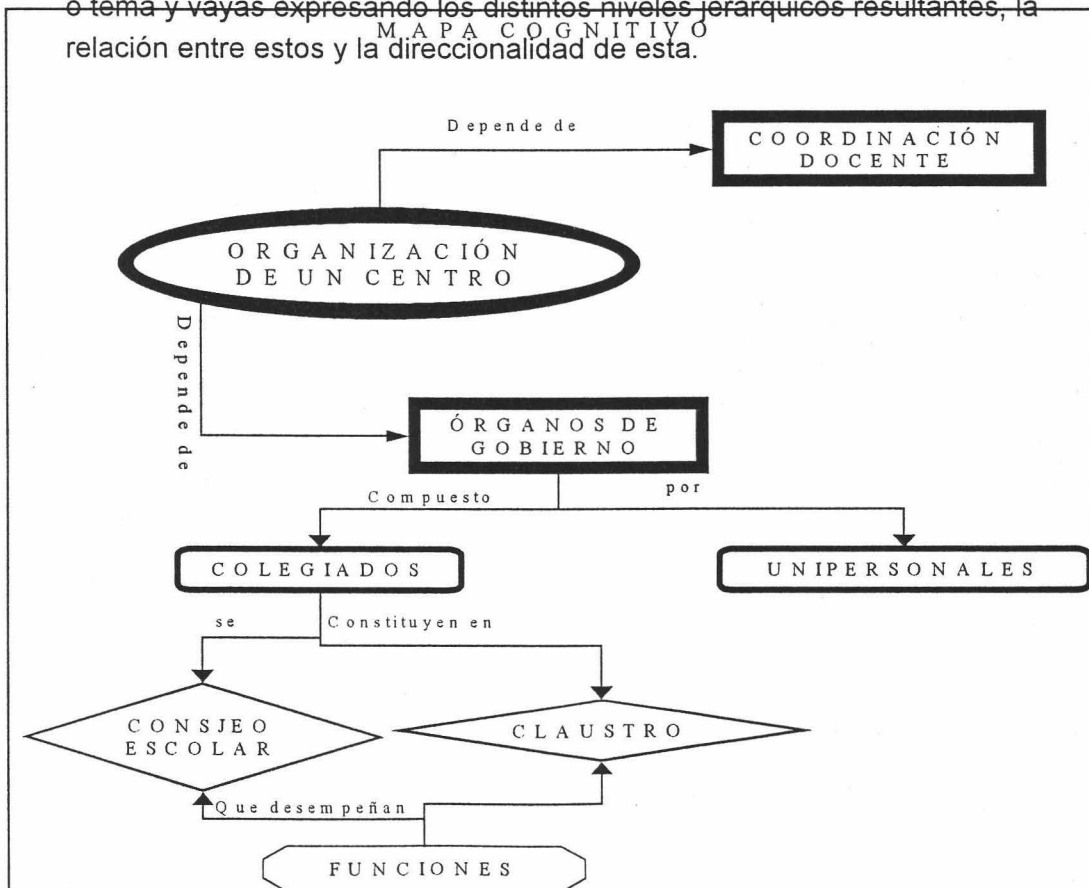
SEXO: hombre mujer

EXPERIENCIA PROFESIONAL: 1-5 6-15 16-30 más 30

ESPECIALIDAD: Infantil Primaria Lengua Extr. E.Física
 Audic.Lenguaje E.Especial E.Musical

INSTRUCCIONES:

10. Expresa de forma gráfica tu propia teoría sobre la *disciplina*, utilizando el listado de palabras que están relacionadas con este tema y que a continuación te presentamos.
11. Léelas detenidamente y organiza tus ideas en un mapa.
12. Observa el ejemplo que te presentamos sobre la organización de un Centro. Como ves, la organización de un Centro depende de la Coordinación docente y de los Órganos de gobierno. Estos últimos están compuestos por Órganos Unipersonales y por los Colegiados. A su vez estos se constituyen en Consejo escolar y Claustro, los cuales desempeñan unas funciones.
13. Se trata de que vayas distribuyendo los conceptos alrededor de un punto central o tema y vayas expresando los distintos niveles jerárquicos resultantes, la relación entre estos y la direccionalidad de esta.



	Página 2
ABURRIMIENTO	HÁBITOS
ACTITUD	HIPERACTIVIDAD
ACTIVIDADES	HUMOR
AGRESIÓN	INADAPTACIÓN
ALUMNOS	INDISCIPLINA
APRENDIZAJE	INSEGURIDAD
APTITUD	INSTRUCCIONES
ATENCIÓN	INTERÉS
AULA	LÍDER
AUTOCONCEPTO	LIMPIEZA
AUTORIDAD	MATERIALES
CASTIGO	MEDIDAS DISCIPLINARIAS
CLIMA	NECESIDADES
COLABORACIÓN	NORMAS
COMPAÑERISMO	OBEDIENCIA
COMPRENSIÓN DE LA TAREA	ORDEN
COMUNICACIÓN	ORGANIZACIÓN
CONCENTRACIÓN	ORIENTACIÓN
CONSTANCIA	PACIENCIA
CONTRATO DE RENDIMIENTO	PERIODO DE TRANSICIÓN
CONTROL	PLANIFICACIÓN HORARIA
DESAFÍOS	PREDISPOSICIÓN
DESMOTIVACIÓN	PREMIO
DESOBEDIENTE	PROFESOR NOVATO
DINÁMICA DE GRUPOS	PROFESOR EXPERTO
DISCIPLINA	PROMESAS
DISPOSICIÓN DE LAS MESAS	PUNTUALIDAD
DOCENTE	REBELDE
ELOGIO	RELAJACIÓN
EMPATÍA	RENDIMIENTO ACADÉMICO
ENSEÑANZA	RESPECTO
ENTORNO ESCOLAR	RESPONSABILIDAD
ESTRATEGIA	RIGUROSIDAD
ESTUDIO	RUTINAS
EXPULSIÓN TEMPORAL	SINCERIDAD
FLEXIBILIDAD	TAREA
FRACASO	VIGILANCIA

Este instrumento se define, en palabras de Novak (1990), como un esquema espacial donde se reflejan una serie de conceptos que se expresan mediante nodos y mediante las relaciones jerárquicas que se establecen entre los nodos. Años más tarde, en 1998, este mismo autor defendía que los mapas conceptuales eran una herramienta poderosa para captar, preservar e intercambiar el conocimiento tácito y cómo transformarlo en explícito. Para crear conocimiento, la cualidad de la estructura del conocimiento que se posea es la variable decisiva y los mapas ayudan a descubrirla. Esta idea es compartida por Mason (1992), quien sostiene que la representación de las estructuras de conocimiento proporciona un mecanismo de reflexión en el aprendizaje de las ciencias, para el futuro profesor.

Los mapas pueden ser, según Mahler (1991) conceptuales y cognitivos. Los primeros son los que trazan los expertos en una área de conocimiento dado; los segundos son los diseñados por un sujeto que no tiene por qué ser experto en una materia dada. Estos últimos se dividen en mapas cognitivos estructurados, los cuales provienen de un listado de conceptos acerca de un tema que la persona los organiza en un mapa; y los no estructurados, que se elaboran a partir de un tema y de los conceptos que se sugieren a partir de un torbellino de ideas. Nosotros hemos respondido a la primera opción, ofrecimos a nuestros casos el listado de términos.

Otros estudios de Novak (1998), se han dirigido a la elaboración de mapas para cubrir la necesidad de una herramienta de evaluación que demostrara de forma fácil y precisa los cambios de la comprensión conceptual de los alumnos. En este sentido, Markham, Mintzes y Gail (1994) comparan las puntuaciones de los mapas conceptuales de grupos expertos y no expertos, como un indicador de las diferencias en la complejidad de las estructuras de las bases del conocimiento de los estudiantes. Además de que el mapa aporta un cuadro preciso de la manera en la que los aprendices o menos expertos, estructuran su conocimiento.

También Buzan (1974), citado por Hernández (1992), defiende que el campo de aplicación de los mapas puede abarcar casi todas las actividades que impliquen pensamiento, recuerdo, planificación o creatividad. En esta línea, Pérez y Tarradellas (1999) estiman que las estrategias de aprendizaje son un proceso de reflexión sobre los propios procesos cognitivos que conducen a una toma de decisiones consciente; el mapa conceptual es una de ellas. Las investigaciones de Horton, McConney, Gallo, Woods, Senn y Hamelin (1993) ponen de manifiesto que los mapas conceptuales son una poderosa herramienta instructiva que promueve el aprendizaje significativo y que

ayuda a los profesores a que sean más efectivos.

Para la corrección de los mapas cognitivos de nuestros casos, seguimos el sistema de Winitzky y Kauchak (1995) quienes valoraban:

1. El número de conceptos.
2. El número de niveles o profundidad del mapa.
3. El número de bloques: un bloque consiste en un concepto superior del que dependen conceptos subordinados.
4. La anchura o número de conceptos desde el punto más ancho que aparecen relacionados al desdoblar el mapa en un eje horizontal.
5. La puntuación jerárquica que es la suma de la profundidad y la anchura del mapa.

Otro sistema de corrección es el propuesto por Mason (1992) quien diseñó una escala de 1 a 5, donde 1 es pobre, 2 es mediano o regular, 3 es bueno, 4 es muy bueno y 5 es excelente, sobre las siguientes variables:

1. Número de conceptos: tendencia a acumular muy pocos o muchos conceptos frente a contar sólo con los principales.
2. Conceptos principales: falta de localización del concepto central frente a tener una estructuración jerárquica del centro principal.
3. Validez de las relaciones: las proposiciones que se han formado que sean correctas, con sentido frente a las incorrectas.
4. Número de relaciones: se dejan fuera posibles uniones cuantiosas en número frente a relaciones importantes.
5. Presentación: tendencia del mapa a extenderse en una dirección frente a una presentación uniforme.
6. Categorías semánticas: las relaciones proposicionales son débiles, imprecisas frente a uniones explícitas y consistentes.

Morine-Dershimer (1989) practicó otro modo de corregir los mapas. La variables que ella resaltaba, eran:

1. Número de conceptos: cantidad de palabras.
2. Número de relaciones: cantidad de uniones entre los conceptos.
3. Número de bloques: relaciones jerárquicas que se establecen entre conceptos agrupados alrededor de un concepto genérico.
4. Densidad: nos fijamos en los conceptos generadores de otras relaciones y las que se vayan estableciendo.

Ofrecemos, por último, otro sistema para interpretar un mapa, como es la propuesta de Mahler (1991), que se traduce en un análisis de contenido. Cada relación se clasifica en una categoría semántica, de forma que se divide el número de relaciones por el número de categorías semánticas:

- Analogía: x es análogo, similar o se corresponde con y.
- Propósito: x es un propósito o una aproximación a y.
- Antelación: x precede a y en el tiempo o en la secuencia.
- Característica: x es una características de y.
- Contingencia: x es dependiente de y.
- Descripción: x describe a y.
- Evidencia: x es documentado o confirmado por y.
- Formación: x se forma o es formado dentro de y.
- Relación de influencia: x influye en y.
- Relación de resultado: x es resultado de y.
- Relación de neutral: x e y se relacionan sin mayor especificación.
- Relación operacional: x opera sobre y.
- Relación de partes: x es parte o segmento de y.
- Relación de similitud: x es lo mismo que, es idéntico que y.
- Relación de tipo o ejemplo: x es un miembro o ejemplo de y.
- Relación inclasificada: imposibilidad de clasificación.
- Relación inexistente: no existe relación entre x e y.

7.2. RESULTADOS DE LOS MAPAS COGNITIVOS

No cabe duda de que este tipo de análisis adolece de apreciaciones subjetivas, puesto que, a veces, la percepción visual, la imagen y la forma en que está dibujado el mapa coadyuvan a que se contabilicen los bloques o los niveles desde distintas perspectivas. A pesar de todo, asumimos el riesgo.

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

Criterios	CASO 1		CASO 2		CASO 3		CASO 4	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
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

Tabla 73. Puntuaciones de los supervisores en los mapas cognitivos.

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 de Supervisión Reflexiva, 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, por cuestiones de salud personal. 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 este 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 de Supervisión Reflexiva.

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:

	CASO 1 Alumna 1		CASO 2 Alumno 2		CASO 3				CASO 4			
	PR E	PO S	PR E	PO S	Alumna 3		Alumna 4		Alumna 5		Alumna 6	
					PR E	PO S	PR E	PO S	PR E	PO S	PR E	PO S
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

Tabla 74. Puntuaciones de los supervisores en los mapas cognitivos.

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.

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.

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.

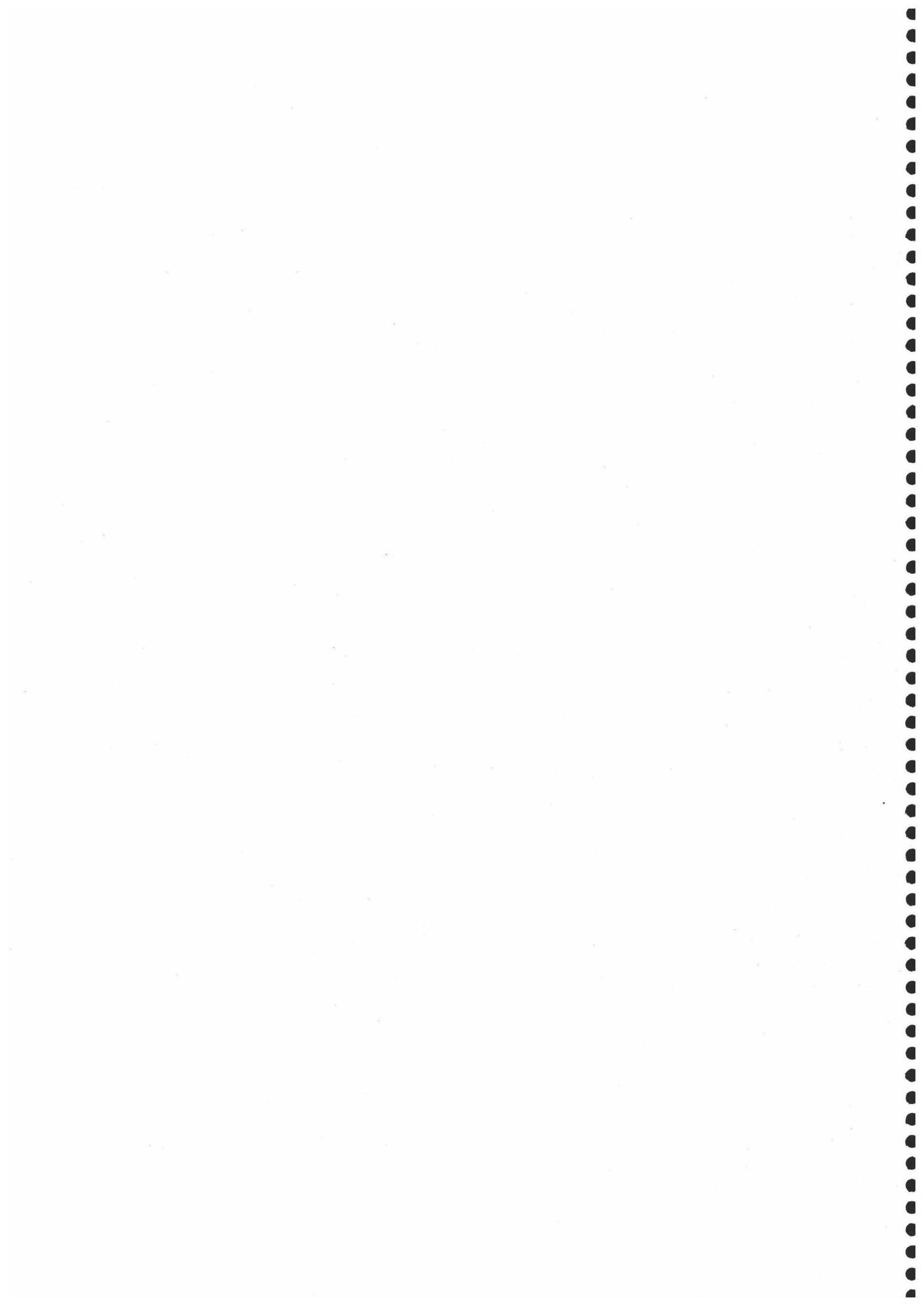
El alumno del Caso 2, sigue las directrices de su supervisora. Ella mejoró un poco y él también. Aumentó el número de conceptos en 8, mantuvo el número de bloques y redujo en 1 la gradación del mapa.

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 supervisada. 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. Sus mapas se caracterizan por entender la disciplina de otra forma, aunque con los mismos conceptos.

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 de Supervisión Reflexiva.



CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

1. CONCLUSIONES DE LA FASE 1ª: DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN

1.1. CONCLUSIONES SOBRE LOS SECTORES Y LAS VARIABLES

18. Existen diferencias significativas entre los grupos, es decir, profesor supervisor, profesor cooperante y alumno en prácticas sobre las acciones reflexivas que se estimulan.
19. El profesor supervisor anima bastante las acciones reflexivas, el alumno cree que no se instiga nada y el profesor cooperante, dependiendo de la acción, lo confirma o desmiente.
20. Las acciones reflexivas que el supervisor reconoce que alienta poco son:
 1. Que el alumno se cuestione los porqués del currículum, su contenido y secuencia.
 2. Que el alumno se cuestione los principios éticos y políticos que subyacen a su actuación en clase.
 3. Que lea artículos y los utilice en sus clases.
 4. Que desarrolle y compruebe su propia teoría personal de la enseñanza.
 5. Que compare su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, con los de los colegios y con el de sus compañeros.

21. Las acciones reflexivas que el alumno sostiene que no se cultivan, además de las anteriores, son:
 - a. La búsqueda de diferentes perspectivas de enseñanza.
 2. La formulación de hipótesis sobre la actuación educativa.
 3. La validación y comprobación de lo que pensaba que era la enseñanza y lo que cree ahora.
22. Los profesores cooperantes, coinciden con los supervisores y los alumnos en el mismo número de variables que se estimula poco o nada respectivamente.
23. Los tres sectores creen que se favorece bastante, en el alumno en prácticas, el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas. Es la única variable que ha logrado el acuerdo unánime.

1.2. CONCLUSIONES POR ESPECIALIDAD

24. Las especialidades en las que los alumnos confirman que están bastante incitados a la reflexión, son las de Primaria y Lengua Extranjera, las que no lo están nada son Audición y Lenguaje, Educación Especial y Educación Musical y las que están poco son Educación Física y Educación Infantil.
25. Las variables, que a juicio de los alumnos en prácticas, o no se avivan o con poca intensidad, en la especialidad de Educación Infantil son:
 1. Que considere los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus lecciones.
 2. Que critique los métodos y procedimientos de enseñanza puestos en práctica.
 3. Que considere los principios éticos y políticos que subyacen a su actuación en clase.
 4. Que desarrolle y compruebe su propia teoría personal de la enseñanza.
 5. Que resuelva los problemas que se producen en clase.
 6. Que compare su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio y el de otros compañeros.
 7. Que constatare que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su enseñanza influirá en que modifique su actuación en clase.
 8. Que se promueva en el alumno en prácticas la búsqueda de alternativas en su entrenamiento.

9. Que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa.
26. Las variables, que a juicio de los alumnos en prácticas, no se favorecen en la especialidad de Educación Especial son:
1. Que critique los métodos y procedimientos de enseñanza puestos en práctica.
 2. Que considere los principios éticos y políticos que subyacen a su actuación en clase.
 3. Que desarrolle y compruebe su propia teoría personal de la enseñanza.
 4. Que resuelva los problemas que se producen en clase.
 5. Que compare su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio y el de otros compañeros.
 6. Que constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su enseñanza influirá en que modifique su actuación en clase.
 7. Que se promueva en el alumno en prácticas la búsqueda de alternativas en su entrenamiento.
 8. Que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa.
 9. Que aprenda a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas.
10. La variable, que en opinión de los alumnos en prácticas, no se potencia en la especialidad de Educación Primaria, frente a las otras nueve variables significativas que sí se estimulan, son:
1. Que resuelva los problemas que se producen en clase.
11. Las variables, que bajo el criterio de los alumnos en prácticas, no se cultivan en la especialidad de Educación Física son:
1. Que aprenda a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas.
 2. Que considere los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus lecciones.
 3. Que critique los métodos y procedimientos de enseñanza puestos en práctica.
 4. Que considere los principios éticos y políticos que subyacen a su actuación en clase.
 5. Que desarrolle y compruebe su propia teoría personal de la enseñanza.
 6. Que resuelva los problemas que se producen en clase.
 7. Que compare su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores

- de Magisterio, el de los profesores del colegio y el de otros compañeros.
8. Que constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su enseñanza hará que modifique su actuación en clase.
 9. Que promueva en el alumno en prácticas la búsqueda de alternativas en su entrenamiento.
 10. Que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa.
12. Las variables, que los alumnos en prácticas de la especialidad de Lengua Extranjera, observan que no se persuaden son:
1. Que considere los principios éticos y políticos que subyacen a su actuación en clase.
 2. Que compare su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio y el de otros compañeros.
 3. Que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa.
13. Las variables, que los alumnos en prácticas de la especialidad de Educación Musical, enjuician que no sugieren son:
1. Que considere los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus lecciones.
 2. Que critique los métodos y procedimientos de enseñanza puestos en práctica.
 3. Que considere los principios éticos y políticos que subyacen a su actuación en clase.
 4. Que desarrolle y compruebe su propia teoría personal de la enseñanza.
 5. Que resuelva los problemas que se producen en clase.
 6. Que compare su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio y el de otros compañeros.
 7. Que constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su enseñanza hará que modifique su actuación en clase.
 8. Que se promueva en el alumno en prácticas la búsqueda de alternativas en su entrenamiento.
 9. Que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa.
 10. Que aprenda a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas.
14. Las variables, que según los alumnos en prácticas, no se inducen en la

- especialidad de Audición y Lenguaje son:
1. Que considere los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus lecciones.
 2. Que critique los métodos y procedimientos de enseñanza puestos en práctica.
 3. Que considere los principios éticos y políticos que subyacen a su actuación en clase.
 4. Que desarrolle y compruebe su propia teoría personal de la enseñanza.
 5. Que resuelva los problemas que se producen en clase.
 6. Que compare su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio y el de otros compañeros.
 7. Que constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su enseñanza hará que modifique su actuación en clase.
 8. Que promueva en el alumno en prácticas la búsqueda de alternativas en su entrenamiento.
 9. Que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa.
 10. Que aprenda a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas.
15. Los profesores cooperantes que desarrollan su actividad docente en Infantil y Audición y Lenguaje y Lengua Extranjera tienen una visión positiva sobre el estímulo a la reflexión del profesor universitario. Los profesores de Educación Primaria, Educación Física, Educación Especial y Educación Musical manifiestan una visión más difusa sobre la labor del supervisor y menos uniforme a la hora de valorar las acciones.
16. Las acciones reflexivas significativas para el profesor cooperante teniendo en cuenta la especialidad en la que trabajen son:
1. La producción de ideas nuevas para mejorar la clase.
 2. El aprendizaje a ser flexible y adaptable durante las prácticas.
 3. La comparación de su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio y el de otros compañeros.
17. No se ha producido ninguna asociación significativa entre profesor universitario y especialidad. Esto significa que no hay una relación entre supervisar la especialidad que sea e impulsar más o menos la reflexión, es decir, no importa la especialidad que se supervise para que se aliente a la reflexión.

1.3. CONCLUSIONES POR EXPERIENCIA

18. No hemos encontrado ninguna asociación significativa entre que el profesor cooperante tenga una determinada experiencia y su opinión sobre si el supervisor anima a la reflexión.
19. Los profesores supervisores entre 6 y 15 años empujan bastante o mucho a los alumnos en prácticas a acciones reflexivas. Los más jóvenes reconocen su poca estimulación y los de más edad, en algunas cuestiones toman una posición de bastante estimulación y en otras, de poca.
20. Las variables que los supervisores menos expertos manifiestan que no favorecen, son:
 1. Que los alumnos examinen los valores que transmiten.
 2. Que hagan planes para mejorar la actuación en clase.
 3. Que recojan información sobre la efectividad de su enseñanza.
 4. Que formulen hipótesis sobre su actuación.
21. Los más expertos anuncian su disparidad de criterios: excepto que los alumnos elaboren planes que mejoren la actuación en clase, que no la incitan, el resto sí las instigan bastante. Los profesores con 6 a 15 años lo estimulan todo.
22. Se confirma la tendencia de no unanimidad en la estimulación hacia unas prácticas reflexivas en el alumno, por parte de los supervisores universitarios, por tanto construiremos un modelo que motive a la reflexión y que guíe el proceso de unión entre la teoría y la práctica a través de la reflexión e investigación. “[...] Y ya sabemos que lo cuantitativo acaba haciéndose cualidad” (López, 1998:7). Nosotros hemos deseado y necesitado emplear toda esta información numérica para diseñar las cualidades de un modelo que ayude al profesor universitario a supervisar de forma reflexiva.
23. Confeccionaremos un modelo de supervisión que cultive, especialmente, tanto las actuaciones reflexivas que el profesor universitario o no practica o no las ejerce de forma regular, como las que el alumno también confiesa que no se estimulan, como las que los cooperantes corroboran. Serán, por tanto, los pilares del Modelo de Supervisión Reflexiva (MSR):
 1. Que el alumno se cuestione los porqués del currículum, su contenido y

- secuencia.
2. Que considere los principios éticos y políticos de su actuación en clase.
 3. Que lea artículos que pueda aplicar en su clase.
 4. Que elabore planes que le ayuden a mejorar su enseñanza.
 5. Que examine los valores que promueve en clase.
 6. Que compare su pensamiento con el de los supervisores y cooperantes.
 7. Que desarrolle y compruebe su propia teoría personal de la enseñanza.
 8. Que favorezca procesos de indagación como forma de aprendizaje.
 9. Que profundice en las distintas perspectivas de enseñanza que observa.
 10. Que se sitúe en contextos de aprendizaje de cambio.
 11. Que formule hipótesis sobre su actuación educativa.
 12. Que genere su propia teoría personal.
 13. Que valide y compruebe lo que pensaba que era la enseñanza y lo que cree ahora.

2. CONCLUSIONES DE LA FASE 2ª: PUESTA EN PRÁCTICA DEL MODELO DE SUPERVISIÓN REFLEXIVA

2.1. CONCLUSIONES DEL CASO 1

2.1.1. FRECUENCIAS

24. La actuación de la supervisora de este caso se traduce en que:
 1. La supervisora formula bastantes interrogantes genéricos y concretos sobre los alumnos del aula y sobre la propia alumna en prácticas.
 2. La supervisora analiza las situaciones problemáticas.
 3. La supervisora induce a sus alumnos a que reflexionen.
 4. La supervisora ofrece datos teóricos y estrategias de acuerdo con el asunto de estudio.
 5. La supervisora infiere premisas para reconducir el proceso de inducción, pero no aporta soluciones a la alumna, la persuade hasta que ella las desdibujan.
25. Las características de la alumna de este caso fueron que:
 1. La alumna describe y valora su aula de trabajo.
 2. La alumna analiza el comportamiento del alumno.
 3. La alumna identifica el tema de estudio.
 4. La alumna se interroga sobre lo que lee, observa y le aportan.
 5. La alumna colige hasta culminar el punto que le permita actuar.

6. La alumna intuye soluciones para soslayar el problema.
 7. La alumna considera la opinión del profesor cooperante.
-
26. El modelo de supervisión reflexiva se completó en todas sus sesiones, configurándose como eje un tema elegido por el profesor cooperante.
 27. Las operaciones cognitivas que atendiendo a la clasificación de Muñoz, Cifuentes y De la Fuente (2001) reconocemos que ha experimentado este Caso son: el análisis, la síntesis, la comparación, la formulación de hipótesis, la transferencia, la inferencia, los interrogantes, el juicio crítico y la evaluación.
 28. Los niveles de reflexión, siguiendo a Siens y Ebmeier (1996) que ha alcanzado nuestro caso han sido: la descripción de la situación desde las creencias personales (nivel 2), la descripción empleando términos apropiados (nivel 3), la explicación de los eventos desde las preferencias personales (nivel 4), la explicación acudiendo a la teoría (nivel 5), la explicación considerando además de la teoría, los factores contextuales (nivel 6) y la explicación contemplando el problema ético, moral y político (nivel 7).
 29. En cuanto a la consideración del Modelo, la supervisora concluyó que:
 1. El vocabulario empleado no le resultó complicado, aunque le incomodó estudiar una bibliografía que no era propia de su área..
 2. No era una rutina difícil de trabajar, porque ella estaba acostumbrada a favorecer la reflexión en el aprendizaje de las ciencias.
 3. Su viabilidad precisó aclaraciones: lo era mucho con un alumno o con varios que compartieran temática de trabajo, pero se volvía hartó difícil si se tutorizara en una hora a todos los alumnos independientemente de su problemática.
 4. Ella argüía que una gran dificultad que tendría el Modelo para su puesta en práctica era la disposición del supervisor para comprometerse en su ejecución.
 5. El Modelo le aportó la sistematización y la forma de trabajar.
 6. Confirmó que la misión del profesor universitario estribaba en hacer reflexionar al alumno y en que este captara la realidad escolar.
 7. La supervisora infiere premisas para reconducir el proceso de inducción, pero no aporta soluciones a la alumna, la persuade hasta que ella las desdibujan.

2.1.2. ESTRUCTURA REDUNDANTE

Las asociaciones significativas que este análisis produce, son las que a continuación enumeramos:

30. Existe una asociación significativa en la que siempre que la supervisora analiza una situación, también la examina la alumna, apuntando esta última una solución.
31. La segunda, cada vez que la supervisora aporta datos teóricos, despliega técnicas de deducción e inferencia.
32. La tercera, cuando la alumna categoriza produce inferencias.
33. La cuarta, a la hora de detectar un problema o asunto que merezca la atención, la alumna describe y valora cómo se actúa en su aula, proponiendo alguna alternativa de resolución.
34. La quinta, siempre que induce la alumna, lo hace la supervisora, o al revés.
35. La sexta, si la supervisora o la alumna en prácticas valoran el proceso de supervisión, tanto su acoplamiento a la práctica como sus beneficios, la supervisora lanza interrogantes y la alumna vislumbra soluciones.
36. Asume la tarea de supervisión reflexiva como una función propia del profesor supervisor universitario.

2.2. CONCLUSIONES DEL CASO 2

2.2.1. FRECUENCIAS

37. La actuación de la supervisora de este caso se traduce en que:
 1. La supervisora inquiría interrogantes genéricos.
 2. La supervisora analizaba las situaciones.
 3. La supervisora ofrecía soluciones para atajar el problema.
 4. La supervisora aportaba teoría y estrategias.
 5. La supervisora inducía a la reflexión.
 6. La supervisora apoyaba sus decisiones en su conocimiento y en la teoría.
 7. La supervisora hacía ilaciones con las premisas con las que concluía.
 8. La supervisora sintetizaba el proceso.
38. Las características del alumno de este caso fueron que:
 1. El alumno se formulaba preguntas.
 2. El alumno infería las premisas a las que llegaba.

3. El alumno analizaba las situaciones.
 4. El alumno valoraba y proponía soluciones.
 5. El alumno identificaba el tema de estudio.
 6. El alumno valora el proceso de supervisión.
-
39. El Modelo se inició con un tema elegido por la supervisora.
 40. Las operaciones cognitivas experimentadas fueron: el análisis, la síntesis, la inferencia, la formulación de hipótesis, los interrogantes, el juicio crítico y la evaluación.
 41. Los niveles de reflexión que culminan son seis, igual que en el caso 1.
 42. Las reconsideraciones finales que formuló esta supervisora sobre el modelo fueron:
 1. El vocabulario era comprensible.
 2. Sería una rutina fácil de seguir, una vez se interioriza y se asimila y acomoda en nuestros esquemas mentales.
 3. El gran beneficio para el alumno es que practica estrategias para enfrentarse a los problemas.
 4. Evidenció la necesidad del Modelo de Supervisión para facilitar al alumno el reconocimiento de la teoría en la práctica.
 5. La probabilidad de transferir el modelo a las asignaturas teóricas.

2.2.2. ESTRUCTURAS REDUNDANTES

43. Existe una asociación significativa entre la aportación de teoría y de soluciones de la supervisora y la intervención del alumno en el aula
44. Se observa una relación significativa entre el proceso de inferencia del alumno y el de la supervisora, es decir, es simultáneo.
45. Esta supervisora comprendió que una de las funciones del profesor supervisor suponía conducir la reflexión (FUNSU-GUIRE) con la intención de que el alumno en prácticas conectara la teoría estudiada y analizada, con la práctica ya contrastada.

2.3. CONCLUSIONES DEL CASO 3

2.3.1. FRECUENCIAS

46. La actuación de la supervisora de este caso se traduce en que:
 1. La supervisora aportaba teoría.

2. La supervisora inducía a la reflexión.
 3. La supervisora planteaba cuestiones genéricas, sobre las áreas de conocimiento, sobre la actuación de las alumnas en prácticas y sobre los alumnos del aula.
 4. La supervisora proponía soluciones y estrategias.
47. Las características de las alumnas de este caso fueron que:
1. Las alumnas hacían inferencias.
 2. Las alumnas describían su actuación en el aula.
 3. Las alumnas relacionaban la teoría con la práctica.
 4. Las alumnas reconocían en su práctica las propuestas de la supervisora.
48. El Modelo se inició con un tema elegido por las alumnas en prácticas
49. Las operaciones mentales que se trabajan en este caso son: análisis, síntesis, comparación, formulación de hipótesis, inferencia, interrogantes y evaluación.
50. Los niveles de reflexión que contemplan según la escala de Siens y Ebmeier, son del dos al seis incluidos.
51. La mayor dificultad encontrada en el Modelo ha sido el análisis de contenido y la elaboración de los mapas cognitivos.
52. El aprendizaje adquirido se refirió al mapa cognitivo, como un instrumento para aplicar en otras asignaturas.
53. El Modelo favorece la reflexión y pone de manifiesto la capacidad de hacer significativo el aprendizaje durante la carrera.
54. El profesor cooperante desempeña una labor más completa con respecto al alumno en prácticas, pero no más importante que la del supervisor.

2.3.2. ESTRUCTURA REDUNDANTE

55. Las alumnas infieren con ayuda de la aportación teórica de la supervisora y el estímulo a la inducción.
56. Las alumnas contrastan sus inferencias y las aportaciones teóricas, con las intervenciones en la práctica y con el reconocimiento de la teoría en la práctica diaria..

2.4. CONCLUSIONES DEL CASO 4

2.4.1. FRECUENCIAS

57. La actuación del supervisor de este caso se traduce en que:
1. El supervisor plantea cuestiones genéricas.
 2. El supervisor induce a la reflexión.
 3. El supervisor aporta información.
 4. El supervisor sitúa a las alumnas y a él mismo en el proceso de supervisión.
58. Las características de las alumnas de este caso fueron que:
1. Las alumnas se hacen preguntas.
 2. Las alumnas valoran su contexto de trabajo.
 3. Las alumnas relacionaban la teoría con la práctica.
59. El Modelo se inició con un tema elegido por el supervisor.
60. Según Muñoz, Cifuentes y De la Fuente, las operaciones mentales practicadas fueron: análisis, síntesis, formulación de hipótesis, transferencia. Inferencia e interrogantes.
61. Según Siens y Ebmeier, los niveles de reflexión a los que responden son del dos al seis.
62. Las dificultades de vocabulario las consideraba relativas.
63. No cree que haya problemas para las alumnas supervisadas, a la hora de poner en práctica este Modelo.
64. La función del profesor supervisor universitario confirma la tesis de que el profesor universitario debe valorar la práctica de los conocimientos de las alumnas.
65. El supervisor considera positiva su participación en el Modelo y manifiesta su preocupación para conseguir el éxito de este.

2.4.2. ESTRUCTURA REDUNDANTE

66. El supervisor alienta a las alumnas a que piensen, haciéndolas que cuestionen la práctica en la que están actuando.
67. Es un supervisor que subordina su inducción a la reflexión, a la sistematización del proceso de supervisión.
68. Los interrogantes de las alumnas en prácticas están supeditadas al proceso de supervisión.

Como colofón, nuestro caso primero, deja más en manos de la alumna la situación y la induce más; en el segundo, la supervisora participa más, aunque también

induce en gran medida al alumno; el tercer caso, la supervisora no hace inferencias, hace continuas referencias a las sesiones del modelo, induce a sus alumnas y les aporta bastante teoría; el cuarto, el supervisor induce, de forma continua, a sus alumnas y les ofrece información teórica.

2.3. MINIMIZACIÓN

- 1) De los doce criterios seleccionados para describir el Modelo de Supervisión Reflexiva, se confirman ocho como verdaderos:
 - 1) Análisis del supervisor.
 - 2) Análisis del alumno en prácticas.
 - 3) Detección del problema.
 - 4) Inducción a la reflexión.
 - 5) Inferencia del alumno en prácticas.
 - 6) Inferencia del supervisor.
 - 7) Interrogantes del alumno en prácticas.
 - 8) Relación teoría práctica.
- 2) Las siete primeras son condiciones propias de los profesores supervisores con más de cinco años de experiencia; la última es peculiar en los que poseen menos de cinco años. La razón que apuntamos es la presión por “aferrarse al guión”.

2.4. IMPLICANTES

- 1) Se producirá un “análisis del supervisor y del alumno” si se acompaña de:
 - 1) Detección del problema.
 - 2) Inducción a la reflexión.
 - 3) Inferencia del alumno en prácticas y del supervisor.
 - 4) Interrogantes del alumno en prácticas.
- 2) La “aportación teórica” del supervisor lleva parejo la inducción a la reflexión.
- 3) La “detección del problema” concurre si hay:
 - 1) Análisis del supervisor y del alumno en prácticas.
 - 2) Inducción a la reflexión.
 - 3) Inferencia del alumno en prácticas y del supervisor.
 - 4) 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, detectar 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.

3. CONCLUSIONES DEL MAPA COGNITIVO

- a) Las supervisoras de los casos 1 y 2 y el supervisor del caso 4 han mejorado su nivel de reflexión, por tanto el Modelo de Supervisión Reflexiva les ha estimulado su reflexión
- b) La supervisora del caso 3 no ha mejorado, en consecuencia, el Modelo de Supervisión Reflexiva no ha sido efectivo en ella.
- c) 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 de Supervisión Reflexiva fomenta la reflexión.
- d) Las alumnas del caso 3 no han aumentado el nivel de reflexión, como consecuencia, el Modelo no ha favorecido la reflexión.

4. IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Las consecuencias de nuestra investigación se resumen brevemente:

- a. La primera implicación es que el cuestionario se puede aplicar para que nos informe sobre la estimulación o su ausencia en el Prácticum de otras Universidades.
- b. El modelo de supervisión favorece la reflexión en el alumno y en el supervisor.
- c. El modelo debería extenderse a otras Universidades.
- d. El supervisor, que necesita preparación, a través de la participación en el Modelo la adquiere. La Facultad debería diseñar un curso obligatorio para los

supervisores, cuyos contenidos fueran, entre otros, a la luz de lo que se ha experimentado con el Modelo:

- a. Teoría sobre modelos de supervisión.
- b. Estrategias que fomentan la reflexión.
- c. Teoría sobre metodología de investigación.
- d. Estrategias sobre dinámica de grupos.
- e. Estrategias de habilidades sociales.

Esta reivindicación, con alguna variación, ya la formulaba Villar, en el año 1987, quien entonces “confiaba en que la administración educativa reconociera que los profesores supervisores o tutores de prácticas en EGB o EE.MM necesitan programas específicos de perfeccionamiento en la función tutorial o supervisora”.

- e. Cada una de las sesiones de tutoría podrían componer los objetivos de un programa, si el Prácticum se entendiese como una asignatura:
 - a. Entrar en el ‘campo’.
 - b. Identificar un tema que preocupe.
 - c. Averiguar la teoría que se necesita.
 - d. Exponer las conclusiones, tras el análisis de la teoría.
 - e. Indagar en los requisitos para trabajar en la práctica, nuestras conclusiones teóricas.
 - f. Aplicar las conclusiones.
 - g. Redefinir el análisis teórico tras la aplicación de las conclusiones.
- f. El modelo ayuda al conocimiento teórico, al conocimiento práctico y al conocimiento profesional.
- g. Este modelo lleva implícito un modelo de entrenamiento para la reflexión, pues requiere práctica. Se trata de crear en el alumno el hábito de pensar en hipótesis, es decir, que adquiera la rutina de cuestionarse el porqué de los acontecimientos y sepa cómo atajarlos.
- h. Este modelo tiene su reflejo escrito lo que permite interiorizar en el alumno estructuras de reflexión que pueden ayudarle a llegar a ser más reflexivo.
- i. Con este modelo se delimitan las funciones del tutor universitario:
 - a. Enseñar a reflexionar: a través del modelo el supervisor él sistematiza la reflexión, pues la investigación acción es una estrategia de reflexión y resolución de problemas y a la vez es un método de investigación.
 - b. Enseñar a investigar: “El desarrollo profesional de los docentes dependerá de su capacidad para investigar” es una frase de Stenhouse, citado por Elliott (1990:178). Necesitamos conseguir buenos investigadores desde la formación inicial, porque esto repercutirá en su futuro desarrollo

profesional, llegando a ser buenos profesionales. Para Stenhouse (1987:81) la “investigación sólo puede perfeccionar notablemente el arte de enseñar si ofrece hipótesis que puedan comprobarse en el aula o si ofrece descripciones de casos acerca de casos suficientemente ricos en detalles para proporcionar un contexto comparativo en el que juzgar el propio caso”.

- c. Enseñar a conectar la teoría con la práctica: creemos que es bastante gráfica la aportación de Stenhouse (1987). A la pregunta que él haría a un investigador sobre cuál es la contribución que su trabajo está realizando a una teoría de la educación y a la enseñanza, que resulte accesible a otros profesores, tiene bajo el modelo de supervisión respuesta. Los propios alumnos son investigadores en su práctica y de su práctica, de tal forma que la teoría que surja está comprobada en la misma. También repercutirá en el profesor cooperante y en el supervisor, ambos también habrán generado su teoría. Los conocimientos teóricos aprendidos que el alumno aplica en el aula no los olvida fácilmente.

- j. Reflexionar sobre la práctica no es una tarea fácil. Ser supervisado mediante un modelo reflexivo, supone poder ayudar a los alumnos principiantes a que elaboren su sistema de crítica. El modelo de supervisión pretende formar prácticos reflexivos que estén siempre haciéndose, en un proceso en espiral que nunca acaba.

5. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Una primera línea se relaciona con el desarrollo profesional del profesor universitario, a quien se le acusa de teórico y de no conocer la realidad. La Universidad no debería, por ende, permanecer impasible y actuar sobre el asunto. Una vía futura de estudio con el Rectorado sería examinar la propuesta que reduce el número de créditos de docencia a 20, completando los 4 restantes con la permanencia en un centro educativo. Lo cual quizá supusiera un incremento del gasto.

Otra opción, en este sentido, sería que los créditos prácticos de las asignaturas los impartiera un maestro (nombrado por la Delegación o por concurso de méritos), mientras que su docencia en el colegio sería ocupada por el profesor universitario; y los créditos teóricos de las asignaturas sí quedarían para el profesor universitario. Esta última opción sería más viable, pues creemos es menos costosa. Habría que arbitrar cuanto duraría el intercambio.

Una segunda investigación tendría por objeto, construir un modelo teórico consensuado que inspirara la actuación en la práctica, destinado al supervisor, al alumno en prácticas y al profesor cooperante. Es imprescindible la teoría para que la práctica no se derrumbe y tenga referentes claros en los que reflejarse.

Una tercera ruta es la que nos sitúa en la secuencia de obtención del título del alumno de Magisterio: comienzan con la teoría y aterrizan en el mundo práctico, provocándole diferentes reacciones, como el shock de la realidad, el rechazo a la teoría por su escasa utilidad y la creencia de que sus verdaderos formadores han sido el profesor cooperante y el aula. Este proceso quedaría completo con el análisis de la práctica y provocando la necesidad de la teoría. Realmente los que trabajan en la práctica, la estudian y analizan son los que demandan la teoría, pues necesitan ubicar y dar forma a lo que están viviendo. El caso opuesto, son los que opinan que la teoría y en especial la formación inicial no sirven para nada. Se trata de estudiar que cada periodo práctico requiere un análisis teórico.

Una cuarta línea de investigación sería confrontar el diseño y resultados del Prácticum de las Universidades Públicas con las Universidades Privadas. Debemos considerar que uno de los reclamos de una u otra universidad es el Prácticum, pues puede ofrecerse uno que esté especializado, supervisado, tutorizado y acorde con la titulación.

El quinto estudio tendría que responder a la siguiente paradoja: tenemos que enseñar a los maestros a ser investigadores en sus aulas y a ser reflexivos y en cambio no preparamos al profesor universitario para esto. Los Centros acuden a una figura que se llama asesor (maestro, compañero) para que los guíe a consumir el cambio hacia la mayor reflexividad, a la postre más investigadores... ¿Quién es la figura que prepara al profesor universitario?, ¿otro compañero?, ¿un departamento concreto?, ¿cada departamento designa un responsable?, ¿apelamos a la propia profesionalidad?, ¿el prácticum debería ser el espacio?, ¿el vicedecanato de prácticas el gestor?

Un sexto estudio, que afecta a los vicedecanatos de Prácticum, sería justificar la necesidad de ampliar el periodo de prácticas a un año. Pero además, elaborar un plan económico que lo haga viable.

Una séptima vía tendría por objeto experimentar el modelo en pequeños y en un gran grupo y comprobar su efectividad y viabilidad.

Y por último, abrir una vía de estudio sobre si el Prácticum se debe reducir a la

especialidad que cursas o ampliarla. Defendemos que los alumnos de Primaria debían pasar parte de su Prácticum en otra especialidad, dado que su entrada al mercado laboral será en una especialidad distinta a la que ha estudiado. En la misma línea, pensamos para el resto de especialidades, deberían pasar un tiempo en la especialidad de Primaria, pues puede ocurrir que impartan el área de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio.

REFERENCIAS

Álvarez, R. (1994). *Estadística multivariante y no paramétrica con SPSS*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos

Angulo, F. (1999). La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos. En A. Pérez, J. Barquín y F. Angulo (eds.). *Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Akal.

Arlegui, J., Apalategi, J., Fontal, R., Goikoetxea, M.J., Jimeno, M.M., San Martín, E. y Sotes, P. (2001). Actualización de capacidades básicas en los modelos del Prácticum I y II-III de la diplomatura de maestro en la Universidad Pública de Navarra. 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.

Bardin, L. (1986). *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal.

Barnett, R. (1996). *The limits of competence. Knowledge, higher education and society*. Buckingham: Open University Press & SRHE. En M.A. Zabalza (2001). O. c.

Bartolomé, M (1988). Investigación acción, innovación pedagógica y calidad de los centros educativos. *Bordón*, 40 (2), 277-292.

Berelson, B. (1952). *Content analysis of communications research*. New York: Free Press.

Benejam, P. (1986). *La formación de maestros: una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia.

Berg, M. (1989). The effect of preservice clinical supervision on beginning teachers. Annual Meeting of the AERA, San Francisco. En C. Marcelo, P. Mingorance y M. Sánchez (1991). O. c.

Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX*. Barcelona: PPU.

- Blández, J. (1996). *La investigación acción acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: INDE.
- Bolden, J.H. (1974). *Developing a competency-based instructional supervisory system. A school management development program*. New York: Exposition Press. En L.M. Villar (1990). O. c.
- Alfonso, R.J., Firth, G.R. y Neville, R.F. (1975). *Instructional supervision. A behavior system*. Boston: Allyn and Bacon. En L.M. Villar (1990). O. c.
- 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.
- Buendía, L. (1992). El proceso de investigación. En M.P. Colás y L. Buendía (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Borko, H. y Shavelson, R.J. (1988). Especulaciones sobre la formación del profesorado: recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores. En L.M. Villar (Dir.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- Buendía, L. (1992). El método experimental: diseños de investigación. En M.P. Colás y L. Buendía (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Bullough, R.V. (1989). Teacher education and teacher reflectivity. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 15-21.
- Bullough, R.V. (2000). Convertirse en profesor. La persona y la localización social de la formación del profesorado. En B.J. Biddle, T.L. Good y I.G. Goodson. *La enseñanza y los profesores, I. La profesión de enseñar*. Barcelona: MEC/Paidós.
- Bullough, R.V. y Gitlin, A.D. (1994). Challenging teacher education as training: four propositions. *Journal of Education for Teaching*, 20 (1), 67-81.
- Buzan, T. (1974). *Use your head*. London: BBC Publications. En F. Hernández (1992). O. c.
- Calvo, F. (1990). *Estadística aplicada*. Bilbao: Ediciones Deusto.

- Carrasco, J.L. (1989). *El método estadístico en la investigación médica*. Madrid: Editorial Ciencia 3.
- Chase, S.A. et al (1971). Assessment of microteaching and video recording in vocational and technical teacher education: Phase IX -micro-supervision. Final report, Ohio State University (ERIC ED 057.194). En L.M. (1986a). O. c.
- 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.
- Cid, A. y Ocampo, C.I. (2001). Funciones tutoriales en el Prácticum de Magisterio y Psicopedagogía. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (coords). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- Clark y Yinger (1977). Research on teacher thinking. *Journal of Curriculum Inquiry*, 7, 279-304. En E.B. Nettle (1998). O.c.
- Cogan, M.L. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton Mifflin. En Glatthorn, A.A. (1984). O.c.
- Stones, E. (1992). Prácticas de formación del profesorado. En T. Husen y Postlethwaite, T.N. (Dir.). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid: MEC. Vicens Vives.
- Cohn, M.M. y Gellman, V.C. (1988). Supervision: a developmental approach for fostering inquiry in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 39 (2), 2-8.
- Colás, M.P. (1992). La investigación acción. En M.P. Colás y L. Buendía (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colás, M.P. (1992). Los métodos descriptivos. En M.P. Colás y L. Buendía (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colás, M.P. (1992). Los métodos de investigación en educación. En M.P. Colás y L. Buendía (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

Colás, M.P. (1992). Metodología cualitativa. En M.P. Colás y L. Buendía (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

Colton, A.B. y Sparks-Langer, G.M. (1993). A conceptual framework to guide the development of teacher reflection and decision making. *Journal of Teacher Education*, 44 (1), 45-54.

Villar, L.M. (1982). Formación basada en competencias. En L.M. Villar, M.P. Colás, J. De Pablos, J. López, C. Marcelo, M.R. Sánchez, A. Conejo, M. Salvatierra y M. Olmedo. *Competencias docentes y supervisoras. Formación inicial y permanente en E.G.B.* Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Consejería de Educación y Ciencia (1998). *ORDEN de 22 de junio de 1998, por la que se regulan las prácticas de alumnos universitarios de las facultades de Ciencias de la Educación y Psicología en Centros Docentes no Universitarios*. (BOJA 6-8-1998).

Consejería de Educación y Ciencia (1994). *ORDEN de 1 de junio de 1994, por la que se regula la realización de las prácticas de enseñanza de los alumnos y alumnas de Centros Universitarios de Formación del Profesorado de Andalucía* (BOJA 15-6-1994).

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1992). *Decreto 162/1992, de 8 de septiembre, por el que se aprueba el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*. (B.O.J.A., de 29 de octubre).

Contreras, J. (1987). De estudiante a profesor: Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, 282, 203-231.

Cook, T.D. y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Copeland, W.D. (1993). The reflective practitioner in teaching: Toward a reserch. *Teaching and Teacher Education*, 9 (4), 347-359.

Cruickshank, D. (1988). The use of simulations in teacher preparation: past present and future. *Simulation and Games*, 19 (2), 133-156. En D.J. McIntyre, D.M. Byrd y S.M. Foxx (1996). O. c.

Curwin, R.L. y Mendler, A.N. (1987). *La disciplina en el aula*. Madrid: Narcea.

Daufi, P. (1998). Proyecto de prácticas y funciones del tutor en "L'Escola Universitària de Mestres "Balmes" de Vic". 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.

Day, C. (1990). The development of teachers' personal practical knowledge through school-based curriculum development projects. En C. Day, M. Pope y P. Denicolo (Eds). *Insights into teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press.

De Miguel, S. y Pérez, M. (2001). Dificultades y limitaciones en la formación práctica del docente. Estudio de casos. 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.

De Vicente, P.S. (1995). La formación del profesorado como práctica reflexiva. En L.M. Villar (Coord.). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero.

De Vicente, P.S. (1995). El perfeccionamiento de los profesores. En J.J. Aguaded y V. Reina (Dir.). *Educación sin fronteras*. Huelva: Universidad de Huelva y Universidade do Algarve.

Domingo, J. y Fernández, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Dormer, J. (1994). The mentoring process in initial teacher education: the respective roles of personal in a pilot school-based scheme. En D. Blake. *Researching school-based teacher education*. London: Ashgate Publishing Company. En M.A. Zabalza y A. Cid (1998). O. c.

Dunne, E. (1993). Theory into practice. En N. Bennett y C. Carré. *Learning to teach*. New York: Routledge.

Holland, P.E., Clift, R., Veal, M.L., Johnson, M., McCarthy, J. (1992). Linking preservice and inservice supervision through professional inquiry. En Glickman, C.D. (Ed.). *Supervision in transition*. USA: ASCD.

Echevarrieta, B. (1982). *Estadística aplicada a las ciencias humanas*. Barcelona: Daimon

p. 24.

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

Elliott, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.

Erikson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock. *La Investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós. Tomo II.

Escudero, J.M. (1987). La investigación acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-39.

Escuela Universitaria de Magisterio (1998). *Documento para la organización y realización del Prácticum en las diversas especialidades. Curso académico 1997-1998*. Melilla: Comisión de Prácticas. Universidad de Granada.

Escuela Universitaria de Magisterio (1999). *Documento para la organización y realización del Prácticum en las diversas especialidades. Curso académico 1998-1999*. Melilla: Comisión de Prácticas. Universidad de Granada.

Facultad de Ciencias de la Educación (2001). *Plan general de mejora del prácticum de la Facultad de Ciencias de la Educación: Primea fase*. Granada: Universidad de Granada (documento interno).

Facultad de Ciencias de la Educación (2000b). *Guía de la facultad. 2 Planes de estudios. Curso académico 2000-2001*. Granada: Universidad de Granada. Vicedecanato de Estudiantes y Extensión Universitaria, Vicedecanato de Ordenación Académica, Planes de Estudios e Investigación y Vicedecanato de Organización Docente.

Facultad de Ciencias de la Educación (1997). *Plan de prácticas de enseñanza. Prácticum I-II-III. Curso académico 1997-1998*. Granada: Universidad de Granada. Vicedecanato de Estudiantes y Docencia y Vicedecanato de Ordenación Académica y Planes de Estudios.

Facultad de Ciencias de la Educación (1999). *Guía de la facultad. 2 Planes de estudios. Curso académico 1999-2000*. Granada: Universidad de Granada. Vicedecanato de

Estudiantes y Docencia y Vicedecanato de Ordenación Académica y Planes de Estudios.

Facultad de Ciencias de la Educación (2000a). *Guía de la facultad. 1 Información Académica. Curso académico 2000-2001*. Granada: Universidad de Granada. Vicedecanato de Estudiantes y Extensión Universitaria, Vicedecanato de Ordenación Académica, Planes de Estudios e Investigación y Vicedecanato de Organización Docente.

Feiman-Nemser, S. y Buchman, M. (1988). Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. En L.M. Villar (Dir.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.

Ferguson, P. (1989). A reflective approach to the methods practicum. *Journal of Teacher Education*, 40, marzo-abril, 36-41.

Ferreres, V. (1998). ¿Y qué pasa con los tutores de prácticas en la Universidad? ¿Cómo se forman? ¿Qué papel. Qué funciones. Qué formación?. 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.

Shea, G.F. (1992). *Mentoring*. London: Kogan Page. En M.A. Zabalza y A. Cid (1998). *O. c.*

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.

Facultad de Ciencias de la Educación (1998). *Guía de la facultad. 2 Planes de estudios. Curso académico 1998-1999*. Granada: Universidad de Granada. Vicedecanato de Estudiantes y Docencia y Vicedecanato de Ordenación Académica y Planes de Estudios.

Fontán, M.T. (1997). El Prácticum en los títulos de maestro. El sistema de alternancia como asociación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, 177-203.

Formosinho, J. (2001). Da sala à escola: os novos caminhos da supervisao na formação de professores. 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.

Fox, D.J. (1987). *El Proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.

Fuentes, E.J. y González, M. (1998). Interacción y aprendizaje con profesores tutores: La visión del alumnado de Magisterio. 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.

García, A. (1999). La investigación social como referente para las prácticas de los estudiantes de lo social. En F. Esteban y R. Calvo (coords.). *El prácticum en la formación de educadores sociales*. Burgos: Universidad de Burgos.

García, E. y Díaz, M.D. (1988). Teorías de la práctica de un profesor novel. En P.S. De Vicente, O. Sáenz y M. Lorenzo (Edts). *La formación de los profesores*. Granada: Universidad de Granada.

García, J.M. (1997). Análisis factorial confirmatorio en la validación del constructo competencia docente del profesor universitario. *Bordón*, 49 (4), 361-391.

García, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (1989). *El Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.

Gargallo, B. (1991). *Hijos hiperactivos*. Barcelona: CEAC

Garman, N. (1990). Theories embedded in the events of clinical supervision: a hermeneutic approach. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3 (5), 201-213

Garman, N.B. (1986). Reflection, the heart of clinical supervision: a modern rationale for professional practice. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2 (1), 1-24.

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. En R.V. Bullough (2000). *O.c.*

Gitlin, A. y Smyth, J. (1989). *Teacher evaluation: Educative alternatives*. London: Falmer Press.

Glatthorn, A.A. (1984). *Differentiated Supervision*. USA: ASCD.

Glickman, C. y Gordon, S. (1987). Clarifying developmental supervision. *Educational Leadership*, 44 (8), 64-68.

Goldhammer, R., Anderson, R.H. y Krajewsky, R.J. (1980). *Clinical Supervision: special methods for the supervision of teacher*. New York: Holt, Rinehart and Winston. En C. Turney (1992). O. c. y en L.M. Villar (1990). O. c.

Gómez, M.J. (1998). El papel y las funciones de los tutores desde la perspectiva de los alumnos y los profesores colaboradores de prácticas de enseñanza. 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.

González, C., Fernández, A., San Pedro, J.C. (2001). El Prácticum en los estudios de Magisterio de la Universidad de Oviedo. La integración del profesorado universitario en la tutela de los estudiantes. 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.

González, M. (1995). Perspectivas del alumnado de Magisterio sobre su formación y su aprendizaje como docente. *Revista Española de Pedagogía*, LIII, 200, 23-43.

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: Unicopia.

Goyette, G y Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación acción. Fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.

Graham, R.J. (1989). Autobiography and education. *Journal of Educational Thought*, 23 (2), 92-105. En R.V. Bullough (2000). O.c.

Graves, N.J. (1990). *Initial teacher education. Policies and progress*. Londres: Kogan Page. En I. Gutiérrez y A. Rodríguez (1990). O. c.

Griffiths, M. y Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18 (1), 69-85.

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.

Gutiérrez, I. y Rodríguez, A. (1992). ¿Puede paliarse en parte la insuficiencia de una formación de maestros en tres cursos? Una propuesta de investigación acción. *Revista*

de *Ciencias de la Educación*, 152, 553-563.

Hernández, F. (1992). El mapa conceptual como modelo de organización gráfica. *Bordón*, 44 (3), 259-264.

Hill, A., Jennings, M. y Madgwick, B. (1992). Initiating a mentorship training programme. En M. Wilkin (Ed.). *Mentorin in schools*. London: Kogan Page. En M.A. Zabalza y A. Cid (1998). O. c.

Holsti, O.R. (1962). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA, Addison-Wesley.

Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula*. Barcelona: PPU.

Horton, P.B., McConney, A.A., Gallo, M., Woods, A.L., Senn, G.J. y Hamelin, D. (1993). An investigation of the effectiveness of concept mapping as an instructional tool. *Science Education*, 77 (1), 95-111.

Howey, K. (1996). Designing coherent and effective teacher education programs. En Sikula, J., Buttery, T.J. y Guyton, E. (Eds.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.

Hoy, W.K. y Forsyth, P.B. (1986). *Effective supervision: Theory into practice*. New York: Random House. En L.M. Villar (1990). O. c.

Huber, G.L. (1997). *Analysis of qualitative data with AQUAD Five for Windows*. Schwangau: Verlag Ingeborg Huber.

Iglesias, A. y Espido, E. (1999). Problematizando el prácticum: un espacio para la investigación acción. En F. Esteban y R. Calvo (coords.). *El prácticum en la formación de educadores sociales*. Burgos: Universidad de Burgos.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó. En B. Toja, M.A. González y F. Carreiro (2001). O. c.

Jacob, A. (1985). *Metodología de la investigación acción*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.

- Kemmis, S y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall. En A. Cid, E. Domínguez y M. Raposo (1998). O. c.
- Krajewski, R. (1982). *Clinical supervision: a conceptual framework*. *Journal of Research and Development in Education*, 2 (15), 38-43.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lincoln, Y y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage. En M.P. Colás y L. Buendía (1992). O. c.
- Lapcevic, P.S. (1973). *The application of experience in two inservice programs to the development of a paradigm for diagnostic supervision*. University of Pittsburgh: Doctoral Dissertation, University Microfilm, 74-15.629. En L.M. Villar (1990). O. c.
- Lemma, P. (1993). *The cooperating teacher as supervisor: a case study*. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8 (4), 329-342.
- Liston, D.P. y Zeichner, K.M. (1987). *Reflective teacher education and moral deliberation*. *Journal of Teacher Education*, 38 (6), 2-9.
- McDiarmid, G.W. (1990). *Challenging prospective teachers' beliefs during early field experience: A quixotic undertaking?*. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 12-20.
- López de Ceballos, P. (1989). *Un método para la investigación acción participativa*. Madrid: Editorial Popular.
- López, J. (1998). *La Dirección de las instituciones educativas*. En V. Llorent y M.R. Oria (dirs). *La Dirección Escolar*. Madrid: Bruño.
- López-Aranguren, E. (1992). *El análisis de contenido*. En M. García, F. Ibáñez y F. Alvira (Comp.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial. En J. Blández (1996). O. c.
- Mahler, S. (1991). *Didactic use of concept mapping in higher education: Applications in*

medical education. Instructional Science, 20, 25-47.

Marcelo, C., Mingorance, P. y Sánchez, M. (1991). *Estrategias centradas en el Profesor: Supervisión Clínica, Investigación-Acción y Apoyo Profesional Mutuo entre Profesores.* En J.M. Escudero y J. López (Coords.). *Los desafíos de las Reformas Escolares.* Sevilla: Arquetipo.

Marcelo, C., Mingorance, P., Estebaranz, A., Mayor, C., Parrilla, A., Rodríguez, J.M., Coronel, J.M. y Sánchez, M. (1995). *La Innovación como Formación: Análisis de Diferentes Dimensiones para la Evaluación de Innovaciones Educativas.* En L.M. Villar y A. Medina (Coords.) *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores.* Madrid: Universitas.

Marhuenda, F. (2001). *Las prácticas en empresas: con qué propósitos y bajo qué condiciones.* 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.

Markham, K.M., Mintzes, J.J. y Gail, M. (1994). *The conceptual map as research and evaluation tool: further evidence of validity.* *Journal of Research in Science Teaching, 31 (1), 91-101.*

Martínez, J.D. y Suárez, A. (2001). *El valor integrador del Prácticum: una reflexión sobre la acción.* 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.

Toja, B., González, M.A. y Carreiro, F. (2001). *Utilización de la investigación-acción en el desarrollo de competencias profesionales 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: Unicopia.

Mason, C.L. (1992). *Concept Mapping: A tool to develop reflective science instruction.* *Science Education, 76 (1), 51-63.*

Morine-Dersheimer, G. (1989). *Preservice teachers' conceptions of content and pedagogy: Measuring growth in reflective, pedagogical decision-making.* *Journal of Teacher Education, September-October, 46-52.*

- McIntyre, D.J., Byrd, D.M. y Foxx, S.M. (1996). *Field and laboratory experiences*. En Sikula, J., Buttery, T.J. y Guyton, E. (Eds). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- McNamara, D. (1995). *The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice: an exploratory study*. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 51-61.
- MEC (1990). *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Medina, A. (2001). *Razones para la investigación del prácticum en los títulos de educación en la universidad a distancia*. 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.
- Mérida, R. (2001). *El Prácticum: un espacio complejo de formación*. 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.
- Michavila, F. (2000). *Las Tutorías*. *Gaceta Universitaria*, 322, 14.
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills: Sage.
- Moon, B. (1998). *La formación de tutores: conceptos y recursos*. 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.
- Moral, C. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Granada: FORCE. Universidad de Granada.
- Moral, C. (1995). *Información*. En L.M. Villar (Coord.). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero.
- Moral, C. y Fernández, M. (1995). *Manual de entrenamiento: el profesor como práctico reflexivo*. Granada: FORCE. Universidad de Granada.
- Moreno, I. (1997). *La hiperactividad. Prevención, evaluación y tratamiento en la infancia*.

Madrid: Pirámide.

Nagel, A. (1988) *Changing supervisory performance through training intervention. Annual Meeting of the AERA. En C. Marcelo, P. Mingorance y M. Sánchez (1991). O. c.*

Nettle, E.B. (1998). *Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching. Teaching and Teacher Education, 14 (2), 193-204.*

Novak, J.D. (1990). *Concept maps and vee diagrams: Two metacognitive tools to facilitate meaningful learning. Instructional Science, 19, 29-52.*

Novak, J.D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas. Madrid: Alianza Editorial.*

Oja, S.N. y Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research. A developmental approach. London: Falmer Press. En C. Marcelo, P. Mingorance y M. Sánchez (1991). O. c.*

Osterman, K.F. y Kottkamp, R.B. (1993). *Reflective practice for educators. California: Corwin Press. En A. Cid, E. Domínguez y M. Raposo (1998). O. c.*

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.*

Pascual, M.T., Ponce de León, A., Goicoechea, M.A., Torroba, T. y Fernández, M.L. (1997). *Prácticum. Orientaciones para el plan de prácticas de la diplomatura de maestro en la universidad de La Rioja. La Rioja: Universidad de La Rioja.*

Pérez, G. (1990). *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo. Madrid: Dykinson.*

Pérez, G. (1998). *La investigación acción como instrumento de cambio. En A. Escarbajal (Coord.) La educación social en marcha. Valencia: Nau Llibres.*

Pérez Juste, R. (1995). *Evaluación de programas educativos. En L.M. Villar y A. Medina (Coords.) Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores. Madrid:*

Universitas.

Pérez, M.L. y Tarradellas, M.R. (1999). Los mapas conceptuales como procedimiento interdisciplinario. En C. Monereo e I. Solé (coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional constructivista*. Madrid: Alianza.

Pérez, M.P. (2001). Estrategias e instrumentos de asesoramiento. En J. Domingo (coord.) *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona: Octaedro.

Perlberg, A. (1992). Microenseñanza: bases conceptuales y teóricas. En T. Husen y Postlethwaite, T.N. (Dirs.). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid: Vicens Vives. MEC.

Pugach, M.C. y Johnson, L.J. (1990). Developing reflective practice through structured dialogue. En R.T. Clift, W.R. Houston y M.C. Pugach (Edts). *Encouraging reflective practice in education*. London: Teachers College Press.

Pultorak, E.G. (1993). Facilitating reflective thought in novice teachers. *Journal of Teacher Education*, 44 (4), 288-295.

Real Academia Española (1984). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: RAE. Vigésima edición.

Richert, A.E. (1990). Teaching teachers to reflect: a consideration of programme structure. *Journal Curriculum Studies*, 22 (6), 509-527.

Rodríguez, A. (2001). El portafolios en un prácticum reflexivo e interdisciplinar. 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.

Rodríguez, A., Gutiérrez, I. y Medina, A. (1995). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid: Narcea.

Rosales, C. y Vázquez, M.C. (1988). Conflictos en el periodo inicial de trabajo del profesor. En P.S. De Vicente, O. Sáenz y M. Lorenzo (Edts). *La formación de los profesores*. Granada: Universidad de Granada.

Ross, D.D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher*

Education, 40 (2), 22-30.

Roth, R.A. (1989). Preparing the reflective practitioner: transforming the apprentice through the dialectic. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 31-35.

Rubia, B. y Carro, L. (2001). El modelo de Prácticum desde la Universidad de Valladolid. 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.

Sánchez, J.J. (1989). *Análisis de tablas de contingencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Sánchez, J.J. (1995). *Manual de análisis de datos*. Madrid: Alianza Editorial.

Sánchez, T. (1993). Aplicación de los mapas conceptuales a la elaboración de secuencias en el área de conocimiento del medio. *Aula*, 10, 9-14.

Santibáñez, R., Montero, D., López, J.F., Gómez, I., Martínez, I. y Martínez, Z. (1998). *Prácticum de Educación. Materiales de trabajo*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Schiller, M. (1994). *Dialogue journaling with preservice art teachers: a study by three university supervisors in Art Education*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, New Orleans. ED372058.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: MEC-Paidós.

Sepúlveda, M.P. (1996). *La supervisión de las prácticas de enseñanza en los programas de formación inicial: un estudio de casos*. Almería: Servicio de Publicaciones Universidad de Almería.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: MEC-Paidós.

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.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 2-9.
- Smyth, W.J. (1984). *Clinical supervision collaborative learning about teaching. A handbook*. Victoria Deakin: University Press. En F. Angulo (1999). *O.c.*
- Smyth, W.J. (1984). Developing a critical practice of clinical supervision. *Journal Curriculum Studies*, 17 (1), 1-15.
- Smyth, W.J. (1984). Teachers as Collaborative learners in clinical supervision state-of-the-art review. *Journal of Education for Teaching*, 10 (1), 23-28.
- Smyth, W.J. (1984). Toward a Critical consciousness in the instructional supervision experienced teacher. *Curriculum Inquiry*, 14 (4), 425-436.
- Soler, E. (1991). *La visita de inspección, encuentro con la realidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- SPSS (1999). SPSS versión 10.00 para Windows. Real Easy. Inc All Rights Reserved.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stout, C.J. (1989). Teachers' views of the emphasis on reflective teaching skills during their student teaching. *The Elementary School Journal*, 89 (4), 511-527.
- Taylor, S. y Bogdam, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina: Paidós.
- Thiessen, D. (2000). A skillful start to a teacher career: a matter of developing impactful behaviors, reflective practices, or professional knowledge?. *International Journal of Educational Research*, 33, 515-537.
- Tuckman, B.W. (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

- Villar, L.M. (1995). Enseñanza reflexiva. En L.M. Villar (Coord.). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Mensajero.
- Turney, C. (1992). Supervisión de las prácticas en la educación de profesores. En T. Husen y Postlethwaite, T.N. (Dir.). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid: MEC. Vicens Vives.
- Vaillant, D, y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2). En C. Rosales y M.C. Vázquez (1988). O. c.
- Villar, L.M. (1985). Reflexiones sobre el entrenamiento en el rol de profesor supervisor instruccional. *Cuestiones Pedagógicas*, 2, 125-137.
- Villar, L.M. (1986a). *Microsupervisión. Una técnica de formación de supervisores*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Villar, L.M. (1986b). *Microenseñanza. Análisis crítico de un método de formación del profesorado*. Valencia: Promolibro.
- Villar, L.M. (1987). *Minicurso "modelo inductivo"*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Villar, L.M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.
- Villar, L.M. (1994). Estrategia formativa para la promoción de la reflexividad. En L.M.Villar y P.S. de Vicente (Dir.). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU.
- Villar, L.M. (1999). *Construcción y análisis de procesos de enseñanza. Teoría e investigación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Lemus, L.A. (1975). *Administración, dirección y supervisión de escuelas*. Buenos Aires: Kapelusz. En L.M. Villar (1990). O. c.
- Waite, D. (1994). Understanding supervision: an exploration of aspiring supervisor' definitions. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10 (1), 60-76.

- Watkins, C. (1992). An experiment in mentor training. En M. Wilkin (Ed.). *Mentoring in schools*. London: Kogan Page. En M.A. Zabalza y A. Cid (1998). O. c.
- Whitehead, J. (1994). *Creating a living educational theory from an analysis of my own educational practices: How do you create and test the validity of your living educational theory?*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, New Orleans. En R.V. Bullough (2000). O.c.
- González, J.A., Guinea, F. y Cermeño, F. (1995). *Guía para conocer el sistema educativo. Todas las opciones académicas contempladas en la LOGSE*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Wilson, J.D. (1990). The selection and professional development of trainers for initial teacher training. *European Journal of Teacher Education*, 13 (1-2), 7-24.
- Winitzky, N. y Arends, R. (1991). Translating research into practice: the effects of various forms of training and clinical experience on preservice students' knowledge, skill and reflective. *Journal of Teacher Education*, 42 (1), 52-65.
- Winitzky, N. y Kauchak, D. (1995). Learning to teach: Knowledge development in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 11 (3), 215-227.
- Wolcott, H. (1990). *Writing up qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Madrid: Paidós.MEC.
- Woolfolk, A.E. y McCune, L. (1989). *Psicología de la educación para profesores*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (1989). Teoría de las prácticas. *Actas del II Simposium sobre Prácticas Escolares*. Santiago: Tórculo.
- Zabalza, M.A. (2001). Competencias personales y profesionales 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: Unicopia.
- 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.

Zeichner, K.M. (1993). Traditions of practice in U.S. preservice teacher education programs. *Teacher and Teaching Education*, 9 (1), 1-13.