

¿CÓMO PODEMOS ESTIMULAR LA REFLEXIÓN EN EL PERIODO DE PRÁCTICUM?

Purificación Pérez García
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus Universitario de Cartuja, s/n
18011 Granada
mpperez@ugr.es
<http://www.ugr.es/~mpperez/>

Esta es la copia de un artículo aceptado para su publicación en Innovación Educativa, vol. 15 (2005). La versión definitiva autorizada por el editor se encuentra disponible en <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/4423>

RESUMEN

En este artículo presentamos una propuesta de cómo se puede supervisar a los estudiantes universitarios durante el periodo del Prácticum, de forma reflexiva. Sus fundamentos teóricos se apoyan en la investigación-acción, la supervisión de desarrollo y ciclo reflexivo de Smyth y en la investigación reflexiva. La secuencia de desarrollo de este modelo reflexivo de supervisión es la siguiente: a) toma de contacto; b) entrada al campo; c) actuación teórica; d) reconducción de la práctica en la práctica; e) contraste; f) reformulación; y g) reconsideración.

ABSTRACT

In this article we propose a model for supervising university students during Practicum using the reflexivity. Their different theoretical axis is supported on action research, on developmental supervision and reflective cycle of Smyth and on reflective research. The procedure to apply the Supervision Reflective Model (SRM) is the following: a) contact making; b) contact with the educational reality; c) theoretical actuation; d) practice redirection inside the practice; e) contrast; f) reformulation; and g) reconsideration.

PALABRAS CLAVE: supervisión reflexiva, Prácticum, estudiante universitario, supervisor, reflexividad..

KEY WORDS: reflexive supervision, Practicum, university student, supervisor, reflexivity.

¿CÓMO PODEMOS ESTIMULAR LA REFLEXIÓN EN EL PERIODO DE PRÁCTICUM?

Purificación Pérez García

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 reconstruir un modelo de supervisión, para que los alumnos en prácticas y los supervisores reflexionen sobre su participación en la práctica y sean capaces de relacionar la teoría con la práctica. Apoyamos este modelo en tres pilares: uno, que siguiera 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 (1990,1998). 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 'developmental' (Glickman y Gordon, 1987) y el ciclo reflexivo de Smyth (1989,1991); y por último, la consideración de la reflexión como elemento formativo en la formación inicial, reproduciendo todas las fases de la investigación reflexiva de Moral (1997).

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El *primer fundamento teórico* es la *investigación acción*. Nos atraía la idea de 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. En virtud de esta metodología los practicantes de ella adquirirían destrezas, analizarían la teoría y afrontarían la resolución de problemas (Goyette y

Lessard-Hébert, 1988). Para esos mismos autores, el proceso de investigación acción se reduciría básicamente a describir, explicar y comprender la situación. Para Kemmis y McTaggart (1988) el proceso cíclico se resume en: diagnóstico y reconocimiento de la situación, desarrollo de un plan de acción, observación sobre cómo va el plan y la reflexión. Elliott (1990) propone la identificación de una idea general y descripción del problema a investigar, la exploración o planteamiento de hipótesis-acción y la construcción de la planificación general con su puesta en marcha, su evaluación y su revisión del plan general.

Para Escudero (1987) 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 de situación, y personal de todo el proceso. Esta última parte es la que apoya, sin duda, nuestra propuesta: que los alumnos lleguen a su teoría final. 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 (1990) sostiene que 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 ella las fases son: 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.

El *segundo eje* sobre el que se sustenta el modelo es 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 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. 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 ‘developmental’ y el ciclo reflexivo de Smyth (1991; Villar, 1995)). Esta 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 este ciclo es: descripción, información, confrontación y

reconstrucción.

El *tercer punto de apoyo* del modelo es la *reflexividad*. 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: la ‘investigación reflexiva’ de 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”. Las fases de su proposición son: 1) Delimitación de la teoría que fundamenta la práctica (delimitación del tema problemático a investigar, punto de partida de la investigación, proceso de análisis); 2) Principios teóricos que fundamentan la práctica mediante planteamiento de hipótesis; 3) Comprobación de los principios teóricos en la práctica (recogida y análisis de datos); 4) Verificación de hipótesis mediante contraste de análisis teórico/práctico; 5) Confrontación de conclusiones; y 6) Reconstrucción de la teoría que fundamenta la práctica.

También recurrimos al ciclo reflexivo de Colton y Spart-Langer (1993), 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; el proyecto

ALACT (Korthagen y Kessels, 1999); los elementos de un proceso reflexivo propuestos por Ross (1989); el trabajo de Whiteheas (1994) quien incluía las reflexiones escritas y conversaciones para que los alumnos exploraran las contradicciones y reconstruyeran las teorías educativas que explican su desarrollo educativo. Es decir, se trataba 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.

Nuestro modelo se aproxima a los proyectos IT-INSET y ‘School-based training in the PGCE’, pues 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. A la hora de diseñarlo también nos interesó la Escala de Pensamiento Reflexivo de Siens y Ebmeier (1996). Intentamos que el Modelo Reflexivo de Supervisión 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. Tales niveles son: no lenguaje descriptivo (nivel 1); simple, descripción profana, no experta (nivel 2); eventos etiquetados con términos apropiados (nivel 3); explicación con tradición de preferencia personal (nivel 4); explicación con principios o teoría (nivel 5); explicación con principios, teoría y consideración de factores contextuales (nivel 6); y explicación con la consideración del problema ético, moral y político (nivel 7).

Otra propuesta que reflejamos en el Modelo fue la diferenciación que proponen Muñoz, Cifuentes y de la Fuente (2001) sobre los procesos cognitivos simples y complejos. Entre los primeros estaría el análisis, síntesis, comparación y relación causa-efecto; en los segundos, la formulación de hipótesis, transferencia, inferencia, interrogantes, juicio crítico y

evaluación.

Ante 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, 1990). Como decimos, procura la posibilidad al alumno de mostrar qué ha aprendido en las clases en la facultad -como dice Kemmis y McTaggart (1988:24) si saben “pensar globalmente y actuar localmente”-. 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-.

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.

MODELO REFLEXIVO DE SUPERVISIÓN

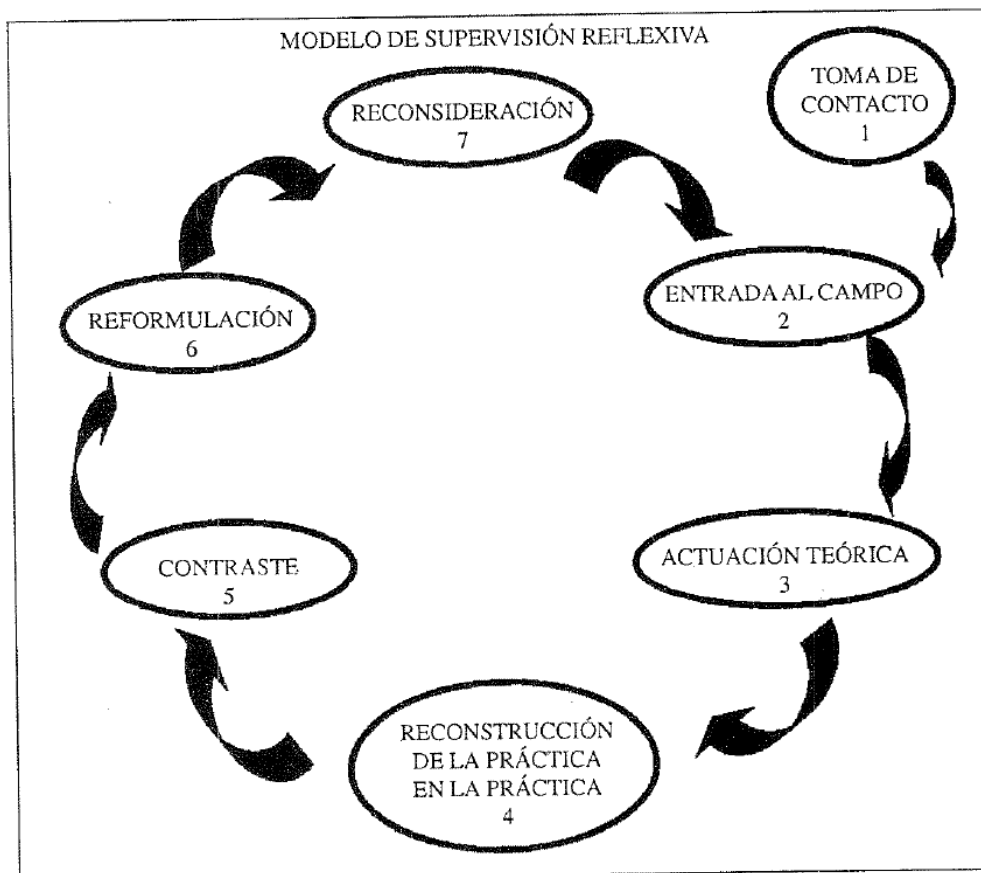
La secuencia más detallada de este Modelo Reflexivo de Supervisión (figura 1), para

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.

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, on line) y el alumno; y como también opina Blández (1996), se mantendrá una actitud abierta ante la reflexión.

Modelo reflexivo de supervisión:



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 se pretende trastocar el orden social existente, sino que se ciñan a la mejora 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. Los tópicos, según Borko y Mayfield (1995), 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 donde tanto los supervisores como los alumnos en prácticas harán acopio de documentos y artículos que aporten información o presentarán, 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.

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 (Krippendorff, 1990). Una vez que han ensayado la técnica sobre un tema ficticio (disciplina en el aula), 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 -formuladas por ellos mismos-, 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 es un problema que preocupa y desborda a los profesores noveles. Coincide en esta idea Veenman (1984) quien pone de relieve que uno de los problemas más intensamente experimentados por aquellos son los relativos al “mantenimiento de la disciplina en clase”.

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 (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 (abreviaturas de las categorías) 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, 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 (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 o enunciados formulados a partir del análisis de la teoría con la verificación de estos 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, ha 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. Tanto el alumno como el supervisor reconstruirán una nueva teoría. La reconstrucción es “el proceso por el que los profesores y profesoras, inmersos en un ciclo reflexivo, reestructuran (recomponen, alteran o transforman) su visión (percepción, supuestos, perspectivas sobre su acción) de la situación, adoptando un nuevo marco, al restablecer el equilibrio inicial, cuestionado en las fases anteriores” (Bolívar, 1995:238).

La teoría práctica final (Copeland y D’Emidio-Caston, 1998) resultará una nueva teoría, que 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. Puesto que la reconstrucción “tiene lugar cuando un/a profesor/a asigna nuevos significados, que previamente ignoraba, a la situación” (Bolívar, 1995:240).

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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLÁNDEZ, J. (1996): *La investigación acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona, INDE.
- BOLÍVAR, A. (1995): "Reconstrucción". En L.M. VILLAR (Coord.): *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao, Mensajero.
- 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.
- 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.
- 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.

COLÁS, M.P. (1992): "La investigación acción". 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.

COPELAND, W.D. y D'EMIDIO-CASTON, M. (1998): Indicators of development of practical theory in pre-service teacher education students. *Teaching and Teacher Education*, 14 (5), 513-534.

DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1999): *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao, Universidad de Deusto.

LÓPEZ DE CEBALLOS, P. (1989): *Un método para la investigación acción participativa*. Madrid, Editorial Popular.

ELLIOTT, J. (1990): *La investigación acción en educación*. Madrid, Morata.

ESCUADERO, 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.

GLICKMAN, C. y GORDON, S. (1987): Clarifying developmental supervision. *Educational Leadership*, 44 (8), 64-68.

GOYETTE, G y LESSARD-HÉBERT, M. (1988): *La investigación acción. Fundamentos e instrumentación*. Barcelona, Laertes.

GRIFFITHS, M. y TANN, S. (1992): Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18 (1), 69-85.

KOLB, D.A. (1984): *Experiential learning: Experience as the source of learning and*

development. Prentice-Hall.

KORTHAGEN, F.A. y KESSELS, J.P.A.M (1999): Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Research*, 28 (4), 4-17.

KRIPPENDORFF, K. (1990): *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona, Paidós.

MORAL, C. (1997): *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Granada, FORCE. Universidad de Granada.

MUÑOZ, J., CIFUENTES, A. y DE LA FUENTE, R. (2001): “Los procesos de reflexión de los alumnos, condición necesaria para los aprendizajes”. En L. IGLESIAS, M. ZABALZA, A. CID y M. RAPOSO (Coords): *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo, Unicopia.

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.

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.

SIENS, C.M. y EBMEIER, H. (1996): Development supervision and the reflective thinking of teachers. *Journal of Curriculum and Supervision*, 11 (4), 299-319.

SMYTH, J. (1991): Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300.

STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.

VEENMAN, S. (1984): Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational*

Research, 54 (2).

VILLAR, L.M. (1990): *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada, Universidad de Granada.

VILLAR, L.M. (1995)(Coord.): *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao, Mensajero.

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.