



MODELOS ALTERNATIVOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO BASADOS EN LA REFLEXIÓN

CRISTINA MORAL SANTAELLA (*)

INTRODUCCIÓN

La formación de profesores en las Facultades de Educación y Escuelas Universitarias de formación del profesorado de España es actualmente una formación basada en modelos tradicionales (De Vicente, Moral y Pérez, 1993). La necesidad de buscar modelos alternativos de formación es evidente, ya que nuestra sociedad está demandando un profesional autónomo y competente capaz de enfrentarse al complejo mundo de la enseñanza (MEC, 1990).

Podemos preguntarnos por el motivo de que los programas de formación del profesorado estén estancados en modelos tradicionales de formación. Calderhead (1992) proporciona algunas respuestas señalando que los programas de educación del profesor a menudo están influenciados por multitud de variables que no guardan relación con aspectos relativos al tipo de formación que se pretende proporcionar. Calderhead considera que con frecuencia los aspectos organizativos de las instituciones y las limitaciones de tipo político marcan el rumbo del tipo de formación que se imparte; en algunos casos, la experiencia individual y las creencias personales de los miembros directivos de las instituciones dedicadas a la educación del profesorado

son las que determinan la formación que se imparte. Las causas que explican que la elección del tipo de programa de formación venga determinado por otros motivos que no sean los meramente educativos o profesionales son achacadas a la falta de información acerca de cómo los estudiantes aprenden a enseñar. Existe una información reducida sobre el desarrollo profesional del profesor y no existe un armazón coherente para comprender el desarrollo profesional de los estudiantes para profesor.

Sin embargo, aunque es cierto que existe poca información acerca del desarrollo profesional del profesor y cómo elaborar programas de educación más ajustados y acordes con las necesidades, existen numerosos intentos de profundizar en el intrincado mundo de la formación del profesorado para conseguir su mejora. En algunas universidades extranjeras se están poniendo en marcha modelos de formación basados en la promoción de procesos reflexivos en los estudiantes con el propósito de formar profesionales más conscientes y más capaces de resolver la compleja actividad de la enseñanza. De estos programas de formación que se están llevando a cabo actualmente en otras universidades podemos entresacar una serie de ideas comunes que puedan servirnos de referencia para la construcción de pro-

(*) Universidad de Granada.

gramas de formación del profesorado dentro del contexto español. En concreto, hago referencia a los programas de formación inicial del profesorado basados en la reflexión que Valli (1992) recoge en su libro *Reflective Teacher Education*, programas que a continuación paso a comentar brevemente destacando sus aspectos más sobresalientes.

LA REFLEXIÓN EN DISTINTOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Las cuestiones relativas a la definición y clarificación del concepto «reflexión» y la forma de preparar a los estudiantes para que sean profesionales reflexivos es un tema polémico que generalmente encontramos en la mayoría de las investigaciones que hacen referencia a la promoción de la reflexión en la formación del profesorado. En la delimitación del concepto «reflexión», los autores dedicados a este tema no hacen referencia exclusivamente a la naturaleza de los procesos reflexivos, sino también hacen referencia a los problemas sobre el «qué» y el contenido de la reflexión. A continuación, se exponen los aspectos más destacados de los programas de formación inicial que recoge Valli (1992).

El programa de formación del profesorado de la Universidad de New Hampshire (Oja, Diller, Corcoran y Andrew, 1992) tiene como meta formar al profesor como un profesor reflexivo en la toma de decisiones. Se habla en este programa de formar a un profesor líder, a un profesor competente con una serie de habilidades especiales en analizar la enseñanza, trabajar con los estudiantes, llevar a cabo los cambios y desarrollar el currículum. Por tanto, autonomía y elecciones individuales son los temas centrales del programa.

Asociada a esta idea de formación de un profesor autónomo, encontramos la

idea de que la buena enseñanza es un concepto «disyuntivo», ya que existen muchos caminos para ser un buen profesor o un buen profesional de la enseñanza. Por tanto, con el objetivo de desarrollar en los estudiantes un estilo personal de enseñanza y comenzar a ser un tomador de decisiones reflexivo en clase, así como un líder hábil en la comunidad educativa, se profundiza en los temas relativos a la necesidad de promover en los estudiantes un conocimiento profesional. Pero este conocimiento profesional no es algo que se transmite, sino algo que requiere unos procesos de síntesis, basados en la teoría de la construcción y reconstrucción.

Para la Universidad de Maryland (McCaleb, Borko y Arends, 1992), la enseñanza reflexiva debe partir en primer lugar de la promoción y utilización de un conocimiento base. El pensamiento crítico, en el que se debe emplear un profesor reflexivo, descansa en un proceso de comprensión de los acontecimientos de clase y en el desarrollo de un lenguaje acerca de la enseñanza y del aprendizaje que se logra a través de un examen crítico de los estudios de investigación empíricos.

Por tanto, la característica base y distintiva de este programa es la referencia básica al «qué» de la reflexión. Aunque es posible que los estudiantes lleguen al programa siendo unos reflexivos individuales, sus concepciones de la enseñanza y de la escuela son a menudo ingenuas y limitadas. Se requiere de un conocimiento base que sea el corazón del currículum y provenga principalmente de las siguientes áreas de investigación: métodos de clase, enseñanza efectiva, estrategias de aprendizaje e implicaciones éticas y políticas de la utilización de distintos métodos y estrategias de enseñanza.

Por tanto, el comienzo reflexivo como profesional implica hacer referencia a un conocimiento base especial. Este conocimiento base y el lenguaje técnico asociado a este conocimiento dispone al estudiante a

observar los acontecimientos instruccionales y explicarlos a partir de los principios del aprendizaje y la pedagogía.

La Universidad de Maryland considera que un elemento esencial a tener en cuenta es el bagaje de conocimientos que los alumnos tienen cuando comienza el programa de formación, ya que, a diferencia de otras profesiones donde los que se inician adquieren un nuevo vocabulario, las personas que se preparan para enseñar ya poseen un lenguaje idiosincrásico basado en su experiencia extensa con la escuela. Este lenguaje preexistente puede en algunos casos impedir la adquisición de un lenguaje más sofisticado y un pensamiento más reflexivo y crítico.

En el programa de formación del profesorado PROTEACH de la Universidad de Florida (Ross, Johnson y Smith, 1992), se considera que el profesor reflexivo es aquél que mantiene una filosofía personal de la enseñanza. Comenzar a ser un profesor reflexivo es una cuestión que requiere un examen crítico de sus propias creencias y de las creencias educacionales de los otros y desarrollar una visión coherente del aprendizaje y la enseñanza. Así, el desarrollo de un juicio personal y una autonomía de trabajo en cada estudiante es la meta central del programa.

PROTEACH ve como estrategia para alcanzar esta meta la reflexión, definiéndola como el camino para pensar acerca de cuestiones educativas, que implica la habilidad para hacer elecciones racionales y para asumir la responsabilidad de estas elecciones. Esta definición de reflexión incluye una serie de habilidades, actitudes y contenidos. Las habilidades que podemos destacar son: habilidad para ver la enseñanza como algo problemático, habilidad para analizar los problemas en términos de usos éticos o educativos y la habilidad para hacer un juicio racional e intuitivo. Las actitudes son mente abierta y buena voluntad para asumir responsabilidades para las acciones propias. Los contenidos quedan de-

finidos utilizando el contenido pedagógico y ético, como por ejemplo: el conocimiento de varias prácticas educacionales y de sus consecuencias, el conocimiento de los estudiantes y de su desarrollo humano, el conocimiento del material y de sus limitaciones ideológicas, etc.

Los estudios conducidos por los miembros del equipo de PROTEACH destacan que existe una gran dificultad en fomentar y sostener la reflexión en los estudiantes (Ashton, Comas y Ross, 1989; Ross, 1989). Los estudios sugieren que una razón que produce estas dificultades es que las perspectivas con las que los estudiantes entran a realizar el programa de formación inicial ejercen una influencia muy fuerte determinando el éxito o el fracaso del programa formativo en los estudiantes para profesor. Estas investigaciones sugieren la necesidad de ayudar a los estudiantes a revelar y confrontar sus perspectivas acerca de la enseñanza.

Así, para los autores de PROTEACH es esencial comenzar por examinar las diversas suposiciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje y el currículum que los alumnos han desarrollado antes de entrar en el programa formativo. A la vez, consideran que es esencial tener en cuenta que las expectativas de los alumnos cuando empiezan el curso de formación son diversas, expectativas que determinan el interés que puedan mostrar los alumnos cuando se les pida que realicen un análisis profundo de su propio sistema de creencias acerca de la enseñanza. Por ejemplo, algunos estudiantes esperan que se les hable de cómo enseñar adoptando una actitud pasiva ante su proceso de aprendizaje, pues consideran que aprender a enseñar es algo poco problemático que puede ser enseñado y aprendido con poco esfuerzo; por el contrario, otros esperan aprender de su propio ensayo-error.

Debido a estas consideraciones, según el programa PROTEACH, para promover una enseñanza reflexiva habría que tener

en cuenta, no sólo las actitudes, habilidades y conocimiento que debe ser estimulado en los alumnos, sino también cómo tratar a los alumnos que llegan con distintas experiencias y expectativas.

Bajo el programa ATTEP de la Universidad de Kent (Applegate y Shaklee, 1992), se concibe la enseñanza como una serie dinámica de acciones sociales e intelectuales, las cuales requieren una integración del conocimiento; por tanto, una visión simplista de la indagación reflexiva no es aceptada desde este programa. Pero, a la vez, hay que decir que desde este programa la reflexión no sólo es vista como un razonamiento cognitivamente complejo, sino que también es considerada una actitud hacia la propia práctica de la enseñanza.

Tom (1985) conjuga estos dos aspectos en la definición que proporciona de reflexión describiéndola como el estadio de lo problemático al que se llega durante el cuestionamiento de la práctica personal de la enseñanza desde una forma flexible y abierta.

Así, en este programa de formación se estimula que los alumnos desarrollen un estilo reflexivo que debe ser conceptualmente flexible. Se estimula a los estudiantes a que sean más capaces de generar sus propios conceptos, más hábiles en considerar alternativas y más responsables, independientes y creativos.

El programa de formación del profesorado de la Universidad de Michigan (Putnam y Grant, 1992) entiende que la enseñanza reflexiva es mucho más que un conocimiento técnico aplicado a las situaciones de clase. Esta posición lleva aparejado el planteamiento de las relaciones entre la teoría y la práctica, pues se parte de la suposición de que la reflexión se encuentra en la intersección entre la teoría y la práctica.

En este programa, los estudiantes desarrollan perspectivas teóricas a través de los cursos, a la vez que desarrollan una ex-

periencia práctica mediante el trabajo de campo. Sin embargo, el programa considera que ni la teoría ni la práctica de forma separada proporcionan las condiciones suficientes para llegar a comprender la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, desde este programa se valora enormemente la teoría personal que cada estudiante posee acerca de la enseñanza, la cual ha sido elaborada a partir de la experiencia y la práctica previa construida en el contacto que el alumno ha mantenido a lo largo de toda su vida con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Debido a que desde este programa se reconoce la facilidad con que se reproduce el tipo de enseñanza que se ha recibido en la niñez, los encargados de la formación de los profesores permiten que los estudiantes piensen sobre qué es lo que saben acerca de la enseñanza y se cuestionen por qué han llegado a pensar de esta manera. Con esto no se pretende forzar a los profesores candidatos a rechazar todas sus experiencias pasadas, sino llevar a la superficie el conocimiento primario o anterior de los estudiantes para profesor, para que sirva de base en la toma de decisiones reflexivas que se realiza en la práctica de la enseñanza.

El programa CUA de la Universidad Católica de América (Ciriello, Valli y Taylor, 1992) ve la reflexión como un proceso deliberativo que se establece en la consideración de los valores éticos que están implícitos en la práctica y en el trabajo diario, definiendo la reflexión como la habilidad para establecer y examinar críticamente unas acciones y el contexto donde esas acciones suceden.

Bajo este programa, el estudiante debe examinar su práctica y descubrir en ella problemas ocultos. A la vez, son estimulados a comentar sus experiencias descubriendo las implicaciones éticas, morales y políticas de su actuación. Así, los estudiantes deben considerar las ramificaciones que a gran escala tienen sus acciones sobre los

estudiantes, la escuela y la comunidad, y alterar su práctica de acuerdo con estas consideraciones.

Trabajando de esta forma, el programa intenta crear el hábito de pensar y actuar desde un conocimiento profesional que uno va creando personalmente de forma consciente, más que actuar dejándose llevar por la tradición, la rutina o el impulso (Valli, 1990).

MODELO Y ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA REFLEXIÓN

Generalmente, los programas de formación del profesorado se componen de un período de prácticas con el objeto de que el estudiante vivencie experiencias reales. Este período de prácticas suele ser un componente esencial de la preparación del profesor; sin embargo, hay que destacar que la mayoría de las prácticas que realizan los estudiantes no están lo suficientemente estructuradas como para obtener de ellas un beneficio para el desarrollo profesional de los futuros profesores.

Además de que este período de prácticas está poco estructurado y organizado, es frecuente que los alumnos no sepan realmente para qué sirven las prácticas y qué utilidad pueden tener para su formación y su desarrollo profesional. Por ejemplo, es habitual el comentario de los alumnos cuando llegan al período de prácticas: «¿Qué es lo que hay que hacer, en qué me tengo que fijar, para qué nos va a servir esto...?». Una investigación realizada con los alumnos de Magisterio de la Facultad de Educación de Granada una vez finalizado su período de prácticas (De Vicente, Moral y Pérez, 1993) demuestra que el programa de formación del profesorado y su período de prácticas que se lleva a cabo en esta Facultad de Educación no facilita el proceso para profundizar reflexivamente sobre los aspectos teóricos y prácticos de los que se

compone la enseñanza, sino más bien está fundamentado en una acumulación de conocimientos y de prácticas que no favorecen el desarrollo de un conocimiento personal y profesional acerca de la enseñanza.

En los programas de formación del profesor analizados (PROTEACH, 1984; ATTEP, 1984; CUA, 1986, etc.) donde se destaca como componente esencial el desarrollo de habilidades reflexivas en los estudiantes, se sugieren varios métodos para producir una enseñanza reflexiva. Los diarios son frecuentemente incorporados a los programas como estrategia reflexiva; el trabajo colaborativo entre los estudiantes y entre el profesor y los estudiantes es otra estrategia reflexiva en la que se fomenta el criticismo y la visión de las ideas compartida; los protocolos de pensar en voz alta y la microenseñanza son sugeridos como medios para hacer un análisis focalizado sobre aspectos particulares de la enseñanza; escribir sobre tus propias creencias y contrastarlas con otras creencias alternativas que están en la literatura es un camino para estimular la toma de consciencia y la reflexión; los estudios de investigación-acción focalizados en problemas de clase son también instrumentos para producir la reflexión.

Esta serie de estrategias son utilizadas en los distintos programas de formación analizados para favorecer procesos reflexivos en los estudiantes, las cuales serán explicadas a continuación. Pero, antes de comenzar a aclarar las características distintivas de cada una de las estrategias, queremos destacar que, en la mayoría de los programas de formación analizados, las estrategias son utilizadas dentro de un proceso gradual que asciende en complejidad y profundidad reflexiva. El programa de la Universidad de New Hampshire es un claro ejemplo de este proceso reflexivo que se compone básicamente de una serie de fases que progresan en la reflexión, aunque apoyadas indudablemente en una serie de estrategias para facilitar la reflexión.

FIGURA I
Aspectos sobresalientes de los programas de formación del profesorado que favorecen procesos reflexivos

PROGRAMA DE FORMACIÓN	Propósito de la reflexión	Camino de conocimiento para la reflexión	Proceso cognitivo para la reflexión
NEW HAMPSHIRE	Toma de decisiones autónoma	Conocimiento profesional a partir de experiencia	Construcción Reconstrucción Síntesis
MARYLAND	Comprensión crítica de la enseñanza	C. base, lenguaje especializado/ C. personal	Examen crítico de estudios empíricos
PROTEACH	Filosofía personal de enseñanza	Problemática pedagógica y ética de la enseñanza/ desde teoría personal	Elección racional de alternativas, asumiendo la responsabilidad
ATTEP	Generación personal de conceptos Flexibilidad	Integración de conocimiento social e intelectual a partir de vivencias personales	Cuestionamiento de la práctica personal de la enseñanza
MICHIGAN	Construcción de teoría a partir de análisis de la práctica	Intersección teoría-práctica /desde principios teóricos personales	Llevar a la superficie teorías y creencias primarias y analizar teoría/práctica
CUA	Crear hábito de pensar y actuar desde el conocimiento profesional creado personalmente	Examen crítico de las acciones y el contexto donde suceden las acciones	Análisis de la práctica personal y descubrimiento de las implicaciones éticas, morales y políticas

MODELO O ESQUEMA BÁSICO DE PROGRAMA REFLEXIVO

El primer paso del modelo o esquema básico de programa reflexivo que nos sirve de referencia consiste en la *creación de un clima favorable* para que el alumno se sienta motivado a reflexionar. Es lo que los de la Universidad de New Hampshire llaman *«comunidad de apoyo»*. Los estudiantes se reúnen regularmente en pequeños grupos donde ellos discuten lecturas asignadas, leen y comentan los textos los unos con los otros. Al principio, no se pretende analizar, ni criticar, ni dar una valoración

determinada, sino construir un ambiente donde pueda surgir lo que llaman *«laboratorios de ideas»*, como un lugar donde se da la oportunidad para hacer «experimentos con el pensamiento». Es el lugar donde se pueden examinar ideas que aún no se han estrenado o trabajado, así como examinar aquellas que son viejas, sin tener preocupación por sus implicaciones, pues estos ensayos son meros actos de imaginación.

Estas comunidades de apoyo o de ayuda proporcionan un espacio seguro donde los miembros trabajan juntos como personas, sin máscaras o pretensiones. Además, se parte de la premisa de que la verdad está más allá de cualquier mente

aislada o única; la verdad se descubre en la totalidad de las opiniones, en la mezcla de opiniones, porque no existe un solo punto de vista u opinión. Así, todos los participantes actúan como pensadores que llevan su propia opinión y perspectiva.

En estas comunidades se satisface la necesidad de reciprocidad y comprensión. Esto significa que cada persona hace un comentario metodológico, no sólo escuchando a los otros, sino intentando hacer un esfuerzo por comprender a los otros con sus propios términos y, a la vez, espera encontrar un esfuerzo equivalente por parte del resto del grupo dirigido a la comprensión de sus experiencias.

Una vez creado este ambiente favorable, se comienza la *fase de análisis*, trabajando con el conocimiento relativo a la enseñanza mediante una toma de conciencia de las implicaciones que tiene la utilización de ese conocimiento. El alumno en este momento debe explorar distintos caminos educacionales y comprobar distintas culturas de enseñanza, pero no de una forma superficial o impuesta, sino realizando un análisis que lleve a una toma de conciencia personal.

A la vez que el alumno va tomando conciencia del conocimiento relativo a la enseñanza, se estimula en él la toma de conciencia de sus propias creencias acerca de la enseñanza, que, aunque suelen ser muy poderosas, generalmente son inconscientes e inarticuladas (Moral y Pérez, 1996).

En el momento en que el alumno comienza a ser consciente de las teorías educacionales y de sus teorías personales acerca de la enseñanza, el alumno realiza un análisis donde los principios propios de acción, los caminos habituales de proceder y las suposiciones básicas en las que gira la enseñanza comienzan a ser analizadas con proposiciones y teorías alternativas. Los estudiantes comienzan a trabajar en lo que podríamos llamar el examen de hipótesis, la verificación y el escrutinio de hipótesis.

Durante las fases de toma de conciencia y de análisis, la mente de los estudiantes debe esforzarse por estar «abierta» a cada una de las perspectivas con las que se va encontrando y estudiarlas con el propósito de comprenderlas más que enjuiciarlas o realizar juicios evaluativos definitivos. Sin embargo, en la fase de *valoración y evaluación* se introducen formalmente métodos rigurosos de evaluación y criterios de evaluación sistemáticos. Es en este momento cuando los estudiantes son estimulados a construir su propia filosofía de la educación; es el momento en el que los estudiantes parten de lo que ellos han encontrado significativo y lo utilizan como un camino para comenzar a construir una teoría filosófica de lo que es la enseñanza para ellos.

Esta fase de valoración y evaluación queda completada con la *fase de síntesis* donde se realiza un proceso de construcción y reconstrucción posterior. Se progresa gradualmente en subfases: a) los estudiantes construyen una serie de proposiciones relativas a la enseñanza, b) estas proposiciones son presentadas de forma oral en el grupo y son sujetas a crítica por cada uno de los miembros del grupo por medio de respuestas orales o escritas, c) la crítica o el «feedback» formativo suele también venir propiciado a partir de sesiones individuales con el profesor tutor encargado del grupo, el cual le facilita información, material o cualquier tipo de ayuda que enriquezca las proposiciones elaboradas, d) finalmente el alumno elabora un escrito de síntesis al final del curso.

Como hemos señalado anteriormente, este proceso reflexivo que con distintas modificaciones suele estar presente en los distintos programas formativos analizados es llevado a cabo mediante distintas estrategias reflexivas que a continuación pasamos a comentar:

- Seminarios orientados a la indagación: a partir de un material referido

a acontecimientos de clase, los estudiantes se dedican a realizar un examen personal de los aspectos problemáticos que descubren en él, introduciéndose en un profundo diálogo (Applegate, Shaklee y Hutchinson, 1989). En estos seminarios, es frecuente que los estudiantes desafíen su sistema de creencias a partir de las sugerencias del organizador del seminario o a partir de sugerencias de otros compañeros. Los estudiantes son estimulados constantemente a que midan y clasifiquen la información y el conocimiento que obtienen en el análisis del acontecimiento de clase problemático, en relación con su propio sistema de valores, ideas y concepciones acerca de la enseñanza. Los organizadores del seminario buscan el crear una disonancia, una tensión creativa, en algunos casos un «*estrés apacible*» para estimular el análisis personal. Finalmente, destacar que, en este tipo de seminarios, existe una responsabilidad compartida, ya que tanto el organizador del seminario como los alumnos que componen el seminario son responsables de las conclusiones a las que se van llegando.

- El diario: Según Maas (1991), los diarios escritos requieren que los estudiantes para profesor mantengan un escrito regular en el que se recojan las experiencias relativas a la enseñanza y las preguntas o interrogantes que surgen de las experiencias vividas. En algunos casos, el diario es construido de forma compartida, tanto por los estudiantes como por el profesor mentor, mejorándose la oportunidad para la reflexión desde distintos puntos de vista.

Otra variante de esta técnica son los diarios dialogados, en los que el estudiante para profesor escribe regu-

larmente acerca de lo que ocurre en la clase y elabora una serie de interrogantes. El diálogo ocurre cuando el supervisor de la universidad o el profesor cooperador lee el diario y las interrogantes y responde al estudiante para profesor mediante una discusión que queda reflejada en el diario. Algunas veces los diarios son compartidos con otros estudiantes para profesor en grupos pequeños o en seminarios (Ross, 1990).

- Experimentación y participación activa en las clases de los profesores mentores. Los estudiantes no se conciben como sujetos pasivos cuando asisten en el período de prácticas a las clases de los profesores mentores; por tanto, los estudiantes se deben implicar activamente en el desarrollo de la enseñanza en clase, probando las estrategias innovadoras que deseen. La actitud del profesor mentor, que ha sido cuidadosamente seleccionado, es totalmente favorable a que el alumno experimente y participe activamente en la vida de su clase (Applegate y Shaklee, 1991; Freiberg y Waxman, 1990).
- Ejecución de proyectos de investigación-acción individuales. Los estudiantes deben identificar un problema con el cual trabajar y elaborar un proyecto de investigación acción. La investigación-acción, los estudios de caso, las etnografías y el análisis y diseño del currículum son ejemplos de actividades de indagación usadas por los educadores de profesor para que los alumnos asuman un papel más activo en el planteamiento de la enseñanza, en la evaluación del currículum, en la construcción del currículum, etc., en definitiva, para que comiencen a ver la enseñanza como una forma de experimentación o indagación (Noffke y Brennan, 1991).

- La observación sistemática: según Freiberg y Waxman (1990), esta técnica proporciona a los estudiantes para profesor oportunidades para verificar conductas de enseñanza que son comentadas en los cursos teóricos de formación que reciben. Esta observación lleva finalmente a una comprensión del valor de las conductas y habilidades de enseñanza en el escenario real de clase. Pero, para una correcta utilización de esta técnica, se necesita que el alumno sea entrenado en sistemas de observación; por tanto, hay que proporcionar al estudiante herramientas para una correcta observación de la rápida marcha de las interacciones de clase. El sistema de análisis y codificación de las observaciones es necesario que se realice mediante un proceso reflexivo, ya que un simple observación no estructurada no reúne las ventajas de una observación sistemática y reflexiva.
- Los procedimientos de propia valoración de la actuación de los estudiantes para profesor. Según Freiberg, Waxman y Houston (1987), resulta difícil que los estudiantes para profesor comiencen a ser reflexivos si ellos no aprenden a tomar consciencia de la efectividad o no de su actuación en clase. A los estudiantes para profesor les suele faltar información acerca de su actuación en clase, por lo que generalmente poseen una percepción inexacta de su forma de actuar. Koziol y Burns (1986) demuestran la importancia que tiene para el alumno el obtener un «feedback» exacto sobre su actuación, ya sea proporcionado por agentes externos o mediante procesos de propia valoración de su actuación. Por tanto, ya que la investigación ha demostrado que los procedimientos de propia valoración de la actuación mejoran la habilidad de los profesores para ser reflexivos, los programas de formación de profesores deberían incluir estrategias para enseñar a los estudiantes a obtener una base de datos precisa y exacta para medir su práctica.
- Enseñanza simulada: Desde que se desarrolló la micro-enseñanza, el uso de una enseñanza simulada ha comenzado a ser una parte integrante de algunos de los programas de educación del profesor que se llevan a cabo en la actualidad. Se utiliza la grabación de las lecciones en vídeo, y los estudiantes para profesor reciben «feedback» de su profesor tutor o de los demás compañeros. El «feedback» es proporcionado mientras los estudiantes y el tutor observan el vídeo de la lección y se comprueba hasta qué punto se han ejecutado las habilidades de conducta específicas que han sido señaladas con anterioridad. Así, la micro-enseñanza crea un ambiente de reflexión y es considerada una herramienta reflexiva más (Freiberg y Waxman, 1990). La suma de situaciones de micro-enseñanza da la oportunidad de que se produzca un «feedback formativo» y se llegue finalmente a un proceso de propia valoración que facilite el crecimiento profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLEGATE, J. y SHAKLEE, B.: «Stimulating reflection while learning to teach: The ATTEP at Kent State University», en VALLI, L. (ed.): *Reflective Teacher Education* (65-81), New York, State University of New York Press, 1992.

- APPLEGATE, J. B.; SHAKLEE, B. y HUTCHINSON, L.: *Stimulating reflection about learning to teach*, Paper presented at the annual meeting of the AERA, San Francisco, 1989.
- ASHTON, P.; COMAS, J y ROSS, D. D.: *Examining the relationship between perceptions of efficacy and reflection*, Paper presented at the annual meeting of the AERA, San Francisco, 1989.
- CALDERHEAD, J.: «The role of reflection in learning to teach», en VALLI, L. (ed.): *Reflective Teacher Education* (139-146), New York, State University of New York Press, 1992.
- CIRIELLO, M. J.; VALLI, L. y TAYLOR, N. E.: «Problem solving is not enough: Reflective teacher education at the Catholic University of America», en VALLI, L. (ed.): *Reflective Teacher Education* (99-115), New York, State University of New York Press, 1992.
- DE VICENTE, P. S.; MORAL, C. y PÉREZ, P.: «Procesos reflexivos promovidos en las prácticas escolares de los alumnos de magisterio», en *Revista de Investigación Educativa*, 22, segundo semestre, 1993, pp. 105-116.
- FREIBERG, H. J. y WAXMAN, H. C.: «Reflection and the acquisition of technical teaching skills», en CLIFT, R. T.; HOUSTON, W. R. y PUGACH, M. C. (eds.): *Encouraging reflective practice in education*, (119-138), New York, Teacher College Press, 1990.
- FREIBERG, H. J., WAXMAN, H. C. y HOUSTON, W. R.: «Enriching feedback to student teachers through small group discussion», en *Teacher Education Quarterly*, 14 (3), 1987, pp. 71-82.
- KOZIOL, S. M. y BURNS, P.: «Teachers' accuracy in self-reporting about instructional practices using a focused self-report inventory», en *Journal of Educational Research*, 79, 1986, pp. 205-209.
- MASS, J.: «Writing and reflection in teacher education», en TABACHNICH, B. R. y ZEICHNER, K., *Issues and practices in inquiry oriented teacher education*, 211-225, London, The Falmer Press, 1991.
- MCCALEB, J.; BORKO, H. y ARENDS, R.: «Reflection, research and repertoire in the masters certification program at the University of Maryland», en VALLI, L. (ed.): *Reflective Teacher Education* (40-64), New York, State University of New York Press, 1992.
- MEC: *Logse: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid, MEC, 1990.
- MORAL, C. y PÉREZ, P.: «La discusión de estudios de caso de profesores expertos y principiantes como estrategia para favorecer prácticas más reflexivas en la formación del profesor», en *Bordón*, 48 (1), 1996, pp. 73-87.
- OJA, S. N.; DILLER, A., CORCORAN, E. y ANDREW, M. D.: «Communities of inquiry, communities of support: The five year teacher education program at the University of New Hampshire», en VALLI, L. (ed.): *Reflective Teacher Education* (3-23), New York, State University of New York Press, 1992.
- PUTNAM, J. y GRANT, S. G.: «Reflective practice in the multiple perspectives program at Michigan State University», en VALLI, L. (ed.): *Reflective Teacher Education* (82-98), New York, State University of New York Press, 1992.
- NOFFKE, S. E y BRENNAN, M.: «Student teachers use action research: Issues and examples», en TABACHNICH, B. R. y ZEICHNER, K.: *Issues and practices in inquiry oriented teacher education*, (189-201), London, The Falmer Press, 1991.
- ROSS, D. D.: «First steps in developing a reflective approach to teaching», en *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 1989, pp. 22-30.
- «Programmatic structures for the preparation of reflective teachers», en CLIFT, R. T.; HOUSTON, W. R. y PUGACH, M. C. (eds.): *Encouraging reflective practice in education*, (97-118), New York, Teacher College Press, 1990.

- ROSS, D. D., JOHNSON, M. y SMITH, W.: «Developing a professional teacher at the University of Florida», en VALLI, L. (ed.): *Reflective Teacher Education* (24-39), New York, State University of New York Press, 1992.
- TOM, A.: «Inquiring into inquiry-oriented teacher education», *Journal of Teacher Education*, 35 (5), 1985, pp. 35-44.
- VALLI, L.: «Moral approaches to reflective practice», en CLIFT, R. T.; HOUSTON, W. R. y PUGACH, M. (eds.): *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs* (39-56), New York, Teachers College Press, 1990.
- *Reflective teacher education*, New York, State University of New York Press, 1992.