

EL APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA REFLEXIVA EN EL CONTEXTO DEL PRACTICUM DE MAGISTERIO

*The learning of the reflective teaching within the context
of the initial teacher Education Practicum*

*L'apprentissage de l'enseignement réflexif dans le contexte
du «practicum» dans la formation initiale des professeurs*

Ana RODRÍGUEZ MARCOS (Dir.), Engracia ALDA, Rosalía ARANDA,
Beatriz CARENAS, Agustín DE LA HERRÁN, Carmen DOMÍNGUEZ,
Paloma GONZÁLEZ, Irene GUTIÉRREZ, Juan Luis HERNÁNDEZ,
Ana MAMPASO, Alejandra NAVARRO, José Antonio OLMOS y Estefanía SANZ
*Colaboración de Claudia Messina. Universidad Autónoma de Madrid
Escuela de Magisterio Santa María. Despacho I-308.
Ciudad Universitaria de Cantoblanco. 28049 Madrid.*

BIBLID [0212 - 5374 (1998) 16; 153-175]

Ref. Bibl. RODRÍGUEZ MARCOS, A (Dir.) y otros. El aprendizaje de la enseñanza reflexiva en el contexto del Practicum de Magisterio. *Enseñanza*, 1998, 16, 153-175

RESUMEN: Este trabajo forma parte de un proyecto interdisciplinar de investigación-acción-colaborativa, centrado en el aprendizaje de la enseñanza reflexiva en el contexto del Practicum de Magisterio. Describe la valoración de la experiencia y del «portfolio» utilizado por los profesores participantes de la Universidad.

ABSTRACT: This work forms a part of an interdisciplinary project of collaborative-action-research centred on the learning of the reflective teaching, within the context of

the Initial Teacher Education Practicum. We describe here the assessment of the experience and of the portfolio used by the professors involved.

RÉSUMÉ: Cette étude fait partie d'un projet interdisciplinaire de recherche-action de collaboration, centrée sur l'apprentissage de l'enseignement réflexif dans le contexte du «Practicum» dans la formation initiale des professeurs. Elle décrit la valoration de l'expérience et du portfolio utilisé par les professeurs de l'Université concernés.

INTRODUCCIÓN

Son muchas las dimensiones y variables que componen el entramado que determina la calidad de la educación. Pero, en general, los autores se muestran unánimes en señalar al profesorado como el primer factor de calidad (Calderhead y Shorrock, 1997; Power, 1998; Jouen, 1998; Tejedor, 1999...) ¹. Así se reconoce también en importantes publicaciones emanadas de organismos internacionales como la UNESCO (Recomendación conjunta de la UNESCO y la OIT sobre la situación de los profesores, 1966; Conferencia internacional sobre educación, Ginebra, 1996; Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors, 1996; Informe mundial sobre la educación, 1998), la OCDE (Escuelas y calidad de la enseñanza, 1991), la Unión Europea (Libro Blanco sobre educación y formación, 1996)... y en numerosos documentos legales, entre ellos nuestra ley de educación (LOGSE, 1990).

Sin embargo, más allá de que el docente debe conocer con profundidad los contenidos que enseña, no hay acuerdo en lo que significa ser un buen profesor/a ni en cómo formarlos. Sirvan de ilustración las palabras de Calderhead y Shorrock (1997, p. 193), cuando afirman: «... los profesores pueden ser vistos como buenos ejemplares de la profesión por bastantes diferentes razones. Pueden ser «buenos» profesores en muy diferentes aspectos. Lo que cuenta como «bueno» puede también depender del contexto: el buen profesor en una escuela con una determinada clase, puede no ser «bueno» en un tipo de escuela diferente, enseñando a diferentes niños».

Por un lado, no existe acuerdo al definir todas las funciones que deben asumir el docente y la escuela en el siglo XXI, ni parecen adecuadas las propuestas universales, dada la diversidad de contextos, presentes, a veces, incluso dentro de un mismo estado: «La propia definición del «docente deseado» y la «escuela deseada» «continúa siendo tarea abierta y desafío de cada país y cada comunidad concreta»

1. El concepto de calidad dista mucho de ser unívoco, como tampoco lo es el «deber ser» de la persona y de la educación. Por, eso más que de calidad, conviene hablar de calidades. No son ajenas a las diferencias, las distintas ópticas de los paradigmas educativos adoptados, que sostienen planteamientos ideológicos y epistemológicos diversos, los cuales redundan en distintas concepciones de la calidad de la educación y de la metodología de investigación y evaluación de la calidad.

(Torres, 1998, p. 4). Entre nosotros, los profesores/as se ven sometidos a una creciente presión, al tener que afrontar exigencias contradictorias de la sociedad que rebasan sus funciones tradicionales.

Por otro lado, con relación a la formación del docente, al igual que ocurre con la calidad de la educación, el enfrentamiento entre el paradigma positivista y los paradigmas interpretativo y crítico se hace perceptible en la raíz de la discrepancia (Kemmis, 1992; Rodríguez y Gutiérrez, 1994; González Sanmamed, 1995; Contreras, 1997...).

Centrándonos en las primeras etapas de la escolaridad, diremos que, para nosotros, el buen maestro/a es aquél cuya enseñanza contribuye eficientemente al desarrollo intelectual, afectivo-social, moral y físico de los educandos². Tomando como base los pilares de la educación que señala el Informe de la Comisión presidida por Delors, mencionado anteriormente, buen maestro sería aquél cuya enseñanza ayuda a los alumnos/as a, progresivamente, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

El buen maestro, así mismo, hace del ejercicio de la enseñanza un excelente instrumento para su propio desarrollo profesional y personal.

De la misma manera que el pintor o el músico mejoran sus producciones artísticas con la práctica, el maestro/a encuentra en la docencia el principal instrumento de perfeccionamiento profesional, a través de la enseñanza reflexiva, que, en una espiral continua de acción-reflexión-acción, integra bidireccionalmente la teoría y la práctica, el conocimiento formal y el conocimiento práctico, el criterio científico y el compromiso ético y social.

Así concebida la tarea, es evidente que no es fácil ser un buen maestro/a. Aprender a realizar ese tipo de enseñanza es un proceso no exento de dificultades, complejo y dilatado en el tiempo, que se prolonga más allá de los años de la formación inicial. Porque enseñar en la escuela no es sólo una cuestión de «conocer» y «hacer», sino también de «ser»; no es sólo una cuestión de conocimiento teórico y práctico, ni de meras destrezas, sino también de actitudes³ y valores. Es ciencia y es arte.

2. Utilizamos el término «enseñanza» en el más amplio sentido de diseño, puesta en marcha, orientación y evaluación de situaciones formativas en el aula y el centro escolar, con todas las implicaciones que conlleva de carácter institucional, organizativo, de colaboración con los compañeros y las familias, y de apertura al entorno próximo y al mundo que nos acercan los medios de comunicación social y las nuevas tecnologías de la información.

3. Una amplia gama de actitudes, a las que nos hemos referido más ampliamente en otros lugares (Gutiérrez y Rodríguez; Rodríguez, 1998 y 1999). Destacaremos ahora el aprender a colaborar y convivir, por cuanto el contexto de la docencia está cambiando: «... los profesores tienen... que relacionarse de manera diferente con las comunidades ajenas a la escuela a causa del crecimiento del multiculturalismo y del impacto sobre la educación de los cambios en las estructuras familiares... tienen que aprender a trabajar con diversas comunidades, a considerar a los padres como fuente de aprendizaje y apoyo más que como un obstáculo en su trabajo, a comunicarse mejor con los trabajadores sociales y con los profesores de segundas lenguas, etc.» (Hargreaves, 1998, p. 5).

Formarse como maestro implica, por tanto, una amplia variedad de aprendizajes, que se realizan en contextos diferentes (fundamentalmente la Universidad y las escuelas) y cada uno de los cuales tiene su propio rango de factores que influyen en el éxito del proceso (Calderhead y Shorrock, 1997). Entre ellos, la biografía escolar y los atributos personales del aprendiz: «... diferentes estudiantes pueden aprender diferentes cosas de diferentes modos, o la misma experiencia puede tener diferente significado para diferentes estudiantes» (Calderhead y Shorrock, 1997, p. 193s.).

El trabajo que ahora presentamos, forma parte de la investigación que un equipo interdisciplinar está llevando a cabo en la Escuela de Magisterio Santa María, de la Universidad Autónoma de Madrid (A. Rodríguez et al., 1999). Se centra en el aprendizaje de la enseñanza reflexiva en el contexto del Practicum, para lo que resulta fundamental la ayuda que prestan a los aprendices de maestro/a los tutores de la universidad y de las escuelas en que realizan las Prácticas (McIntyre, Hagger y Wilkin, 1993; Furlong y Maynard, 1995; Calderhead y Shorrock, 1997; Calderhead, 1998).

Rechazamos los planteamientos simplistas que consideran teoría todo lo que se cursa en la Escuela de Magisterio/Facultad de Educación y práctica sólo la acción en las escuelas. No obstante, nos parece que el Practicum constituye un momento especialmente propicio para el aprendizaje de la reflexión en y sobre la acción.

Nuestro equipo, que como decíamos tiene carácter interdisciplinar, ha culminado la primera fase de un proyecto de investigación-acción colaborativa orientado a incrementar la calidad de la acción tutorial (de los tutores de la universidad y de las escuelas) para la mejora del Practicum en la formación de los maestros/as⁴.

Tomando como referencias básicas la necesidad del planteamiento interdisciplinar en la formación de los maestros/as y el modelo de profesor/a reflexivo, orientado a la indagación, nos proponemos promover el desarrollo profesional de los futuros maestros/as y de sus tutores de la universidad y de las escuelas. Buscamos que la tutoría de Prácticas sea también espacio para el desarrollo profesional de las personas que la desempeñan. Pretendemos, por tanto, contribuir en tres ámbitos:

1. El Practicum como aprendizaje de la enseñanza reflexiva en la formación inicial de los maestros y maestras.
2. La tutoría interdisciplinar del Practicum reflexivo como instrumento de formación permanente del profesorado universitario de Magisterio.
3. La tutoría del Practicum reflexivo como instrumento de formación permanente de los maestros y maestras y de mejora de la calidad de la enseñanza en las instituciones escolares.

Respecto al proceso llevado a cabo en la primera fase, presentamos en el Congreso Internacional de Calidad Educativa, Empleo e Interculturalismo (Santiago,

4. Nuestro Proyecto continuará desarrollándose a lo largo del curso 1999-2000.

1999) la valoración positiva de la experiencia por los estudiantes de Magisterio participantes. Tras la inevitable reiteración de la descripción del proyecto y de su desarrollo, mostraremos aquí el punto de vista de los tutores de la universidad.

2. MARCO TEÓRICO, CONTEXTO Y PLANTEAMIENTO

Nuestro trabajo adquiere su justificación conceptual y teórica apoyándose en los siguientes elementos:

- En el paradigma naturalista o interpretativo (A. Pérez, 1992, p. 121). Dentro de este enfoque, nuestro diseño se ubica en la investigación-acción colaborativa (S. Oja y L. Smulyan, 1989).
- En la enseñanza entendida como praxis reflexiva, que se concreta en una espiral de acción-reflexión-acción. Esta espiral continua permite un diálogo permanente entre la teoría y la práctica educativa en el que ambas pueden salir fortalecidas (Rodríguez, A. y Gutiérrez, I. 1999). En la investigación sobre formación del profesorado, la reflexión adopta matices distintos según los diferentes autores -D. Schön (1983, 1992), D. Liston y K. Zeichner (1993), M. Van Manen (1995), etc.- y programas (ofrecen una revisión al respecto, entre otros, L. Valli, 1992; J. Calderhead y P. Gates, 1993; J. Contreras, 1997 y C. Moral, 1997). El ciclo reflexivo propuesto por Smyth (1991) nos parece particularmente útil para ayudar al profesor/a a contrastar los niveles de razonamiento técnico, práctico y crítico, a entender el aprendizaje de la enseñanza como tarea permanentemente inacabada, que abarca toda la vida profesional, y a clarificar su grado de compromiso con la educación.
- En importantes trabajos que a lo largo de esta última década se han llevado a cabo en la formación del profesorado (W. Houston, 1990; M. Wilkin, 1992; J. Elliot, 1993; D. McIntyre, H. Hagger y M. Wilkin, 1993; V. Griffiths y P. Owen, 1995; M. McLaughling y I. Oberman, 1996; k. Zeichner, S. Melnick y M.L. Gómez, 1996; J. Calderhead, 1998; L.M. Villar, 1998; C. Marcelo, 1998; M.A. Zabalza, 1998...), de los que se desprende:
 - La necesidad de integrar bidireccionalmente la teoría y la práctica en la formación del profesorado.
 - La necesidad de reforzar en la preparación inicial del profesorado la formación basada en la escuela.
 - El importante papel de los tutores/as para la calidad del Practicum.
 - La necesidad de coordinar la acción de la Universidad y la de las Escuelas de Prácticas en la formación del profesorado.
- En la necesidad de adoptar un enfoque interdisciplinar en la formación de los profesores (A. Rodríguez, coord., 1994).

- En la pertinencia de la investigación-acción para el desarrollo profesional de los docentes universitarios (Kember y McKay, 1996, cit. Por Escudero, 1999, p. 155).

Como observa Zabalza (1998), no todos los contextos son iguales, y por eso planteamientos adecuados para algunos países y para algunos planes de formación no lo son tanto para otros. Antes de proseguir, se hace preciso, por tanto, trazar un somero bosquejo del contexto en el que se desenvuelve nuestra actividad.

El contexto en el que llevamos a cabo nuestra tarea de formación de maestros/as, se caracteriza, esencialmente, por los siguientes rasgos:

- Una cultura de centro en la que predomina el individualismo y la falta de colaboración interdisciplinar. Ausencia de un modelo de maestro/a compartido, fruto del debate y el consenso, en el que hacer converger la acción formativa de todos.
- Un tiempo de formación inicial de tres años, a todas luces insuficiente para ofrecer a los futuros maestros/as la preparación científico-artística y profesionalizadora que necesitan.
- Un plan de estudios que contempla las prácticas de enseñanza únicamente al final de la carrera (durante el último trimestre).
- Un modelo tradicional de yuxtaposición entre la formación teórica y el Practicum. En general, ausencia de una auténtica coordinación y colaboración entre los profesores de la Universidad y los de las Escuelas de prácticas.
- Un nº de alumnos/as excesivamente alto, que lleva consigo el que no puedan aplicarse criterios rigurosos de selección de centros y maestros/as tutores de prácticas.
- Falta de preparación sistemática y específica para la tutoría del Practicum tanto por parte de muchos de los tutores/as de la Universidad como de muchos maestros/as de las escuelas.
- Falta de retribución económica de los tutores de las escuelas de prácticas.
- Un sistema de tutoría de prácticas en el que el alumno/a de Magisterio sólo recibe el asesoramiento de un profesor/a de la Universidad, que puede ser de cualquier área, sea científica, artística o didáctica.

En este contexto, la innovación para la mejora del Practicum no podría hacerse precipitadamente y quemando etapas. No sería viable, por ejemplo, intentar implantar desde ahora un modelo de resonancia colaborativa como algunos de los que describen Marcelo y Estebaranz (1998). Nuestros objetivos a corto plazo, habrán de ser generadores de cambio profundo, pero, necesariamente, limitados.

3. OBJETIVOS

Nuestra labor se orienta a la consecución de los siguientes objetivos:

1. Convertir la tradicional memoria de prácticas en una carpeta («portfolio») que induzca a la observación crítica y a la práctica reflexiva.
2. Diseñar y experimentar una carpeta de prácticas (portfolio) interdisciplinar que:
 - Sea ocasión para cuajar un modelo compartido de maestro/a reflexivo, en el que hacer converger la acción formativa de la Universidad y de los Centros de Prácticas.
 - Impida la superficialidad y pobreza de un Practicum en el que los futuros maestros/as se limiten a mirar, repetir siempre lo mismo o realizar sólo tareas consideradas de «segundo orden».
 - Favorezca que el Practicum sea para los futuros maestros/as una experiencia mediada de enseñanza reflexiva que, en una espiral de acción-reflexión-acción, integre bidireccionalmente la teoría y la práctica, el conocimiento formal y el conocimiento práctico.
 - Favorezca un planteamiento de la tutoría como recurso de formación permanente: el Practicum como espacio y tiempo de desarrollo profesional y personal para todos los implicados. Revertirá en una mejora de la calidad de la enseñanza en la institución universitaria y en los colegios.
 - Incremente la colaboración entre los tutores de la Universidad y los maestros/as de las aulas de prácticas.
 - Pueda ser generalizado al conjunto de nuestra Escuela de Magisterio y nuestros Centros de Prácticas.
3. Favorezca la multiplicidad de perspectivas en el análisis de la práctica de la enseñanza mediante la participación en seminarios de reflexión dirigidos por especialistas de diversas áreas.

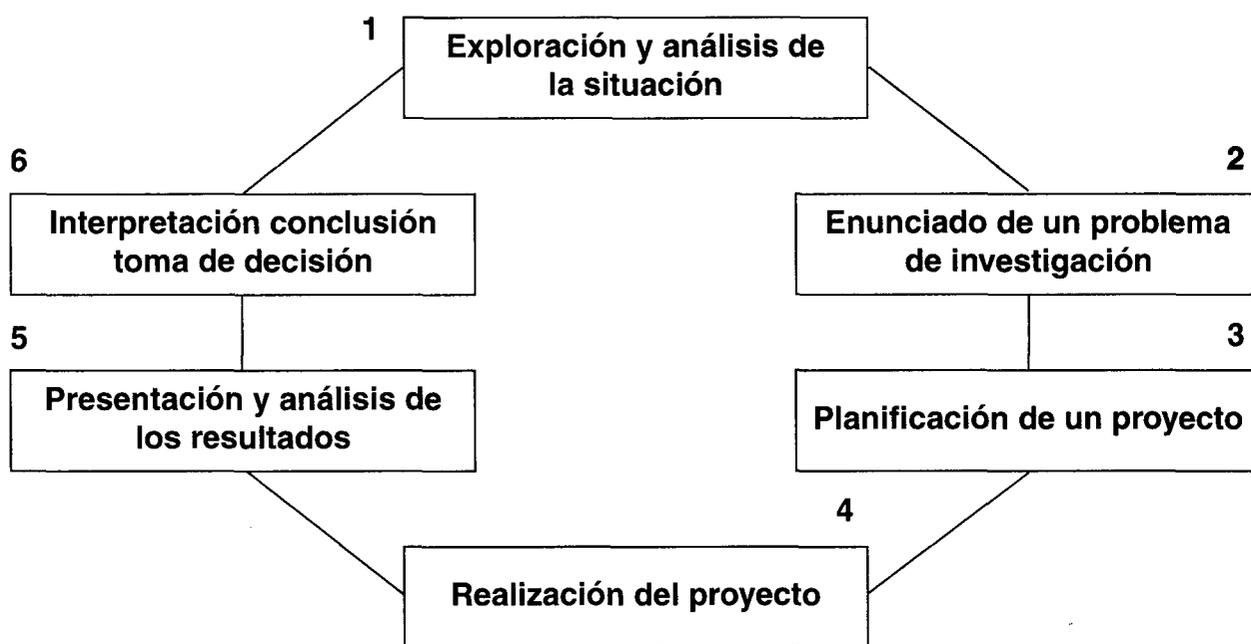
4. DISEÑO Y METODOLOGÍA

Dentro del más genuino espíritu de la investigación-acción, el Proyecto partió de un problema real en un contexto concreto, la insatisfacción con la calidad del Practicum en nuestra Escuela⁵, y busca encontrar una «solución» viable a ese problema.

Por otro lado, como es propio de esta modalidad de investigación, el diseño de partida no es cerrado. No obstante, diremos que el ciclo espiral de investigación-acción ha adoptado el modelo propuesto por Goyette y Lessard (1998, cit. Por G. Pérez, 1990, p. 94) para sus programas de perfeccionamiento del profesorado mediante investigación-acción (gráfico 1).

GRÁFICO 1. *Modelo de Goyette y Lessard (1998, cit. por G. Pérez, 1990, p. 94).*

5. Suele ser una insatisfacción bastante común en los Centros en los que se imparte Magisterio.



4.1. Hipótesis

Las hipótesis de partida fueron las siguientes:

1. La elaboración y puesta en marcha de un «portfolio» de prácticas resulta útil para:
 - 1.1. Consensuar un modelo de maestro/a reflexivo en el que confluya la acción formativa de los tutores/as de la Universidad y de los Centros de Prácticas.
 - 1.2. Iniciar a los futuros maestros/as en la práctica de la enseñanza reflexiva, basada en la espiral continua de acción-reflexión-acción.
 - 1.3. Ayudar a los futuros maestros/as a integrar bidireccionalmente la teoría y la práctica de la enseñanza, el conocimiento formal y el conocimiento práctico.
 - 1.4. Fomentar la colaboración entre los tutores/as de la Universidad y los de las Escuelas de Prácticas.
 - 1.5. Mejorar la tutoría de prácticas y contribuir a la formación permanente de los tutores/as de la Universidad y de los Colegios, que redundará en un incremento de la calidad de la enseñanza en ambas instituciones.
2. La reflexión de los futuros maestros/as sobre la práctica puede ser ampliada, en perspectivas y profundidad, mediante la participación en seminarios de reflexión dirigidos por especialistas de diversas áreas.
3. La formación de los tutores/as en actitudes personales de ayuda y colaboración y en estrategias de negociación y resolución de conflictos, favorece su competencia pedagógica y tutorial.

4. El trabajo del equipo, que pondrá de manifiesto preocupaciones y problemas compartidos por las diversas áreas y el beneficio de la colaboración para afrontarlos, servirá de núcleo generador de cambio hacia una cultura de colaboración interdisciplinar en la Escuela de Magisterio.

4.2. PARTICIPANTES

Intervienen las siguientes personas:

- Doce profesores y profesoras (9 doctores y 3 licenciados) de la Escuela de Magisterio, pertenecientes a las áreas de Didáctica y Organización Escolar, Psicología Evolutiva y de la Educación, Biología, Didáctica de la Expresión Plástica, Química, Geología y Educación Física.
- Los alumnos/as de Magisterio en prácticas de las especialidades de Educación Infantil y Primaria, cuya tutoría corre a cargo de dichos profesores y profesoras (51).
- Los maestros/as tutores de esos alumnos/as de Prácticas (51 maestros/as de 11 colegios).
- Una catedrática propuesta para emérita, del área de Didáctica y Organización Escolar, que actúa como observadora externa.
- Una colaboradora externa a la Universidad, licenciada en psicopedagogía.

4.3. *Desarrollo de la experiencia, técnicas e instrumentos de recogida de datos y fuentes de información*

Dos años antes del inicio de este proyecto, A. Rodríguez e I. Gutiérrez experimentaron el enfoque y el portfolio que constituyen la base de este trabajo. A la vista de que los resultados parecían alentadores, elaboraron un proyecto de investigación-acción interdisciplinar, que presentaron a once compañeros/as de diversas áreas, especialmente comprometidos con la formación de los maestros/as⁶. La iniciativa fue aceptada, de modo que, constituido el equipo, comienzan las reuniones para pulir algunos de los materiales, incorporar nuevas sugerencias y debatir y planificar nuestra forma de proceder y los seminarios. Estas sesiones de trabajo tienen lugar cada quince días y permanecen a lo largo de todo el curso.

Visto el Practicum desde la perspectiva de los alumnos/as, cualquiera de ellos/as diría haber vivido la siguiente experiencia:

- Antes de comenzar las Prácticas, su tutor/a de la Universidad le presentó y entregó una carpeta en la que se ofrecían las instrucciones y materiales didácticos necesarios para desarrollar un «portfolio». En la carpeta estaban

6. Ese fuerte compromiso habrá que tenerlo presente a la hora de interpretar los datos.

incluidos los objetivos del Practicum, indicaciones para la realización de observaciones del centro, del aula y de los niños/as, explicación acerca de cómo realizar un diario de prácticas, dos escalas de auto y heteroobservación de la enseñanza, un modelo de registro semanal de la práctica realizada, un modelo de didactograma para el análisis de la estructura de actividad contenida en la programación y otras orientaciones acerca del desarrollo del Practicum.

- Tras un breve tiempo de observación, se incorporó plenamente a la actividad del aula, bajo la tutela del maestro/a. A lo largo del Practicum vivió experiencias de enseñanza proactiva, interactiva y postactiva muy diversas, que quedaban consignadas en un registro semanal y sobre las que debía reflexionar en el diario. El registro semanal, que recoge las «experiencias clave» que todo estudiante debe vivir durante el Practicum, tiene por objeto evitar las Prácticas en las que los futuros maestros/as hacen siempre lo mismo, o sólo tareas de «segundo orden».
- Realizó un diario en el que, al argumentar sobre la práctica, tenía que hacer referencia a la teoría aprendida en la Escuela de Magisterio, tanto para explicar los fundamentos en los que se apoyaba como para someter a revisión la teoría a la luz de la práctica. Utilizamos el término teoría en sentido amplio, por cuanto nuestro equipo pretende ayudar al alumno/a de Magisterio a iniciarse en la práctica de la enseñanza reflexiva más allá de la racionalidad técnica.
- Este diario era «corregido» semanalmente (en algún caso quincenalmente) por su tutor/a de la Universidad, que le hacía (por escrito) observaciones encaminadas a mejorar su práctica y el tipo y nivel de reflexión sobre la misma.
- Cada semana, con la ayuda de las escalas, sometía a autoobservación y heteroobservación (realizada por el maestro/a tutor) su propia práctica y acordaba con su tutor/a qué comportamiento/s de su propia práctica someter a coaching reflexivo. Somos partidarios de un estilo de supervisión democrática y evaluación compartida.
- Recibió al menos tres visitas (en muchos casos bastantes más) del tutor/a de la Universidad, en fechas consensuadas por ambos.
- Asistió a cuatro seminarios de reflexión sobre la enseñanza, con especialistas de las diversas áreas (los miembros del equipo interdisciplinar de la Universidad).
- Compartió su experiencia con sus compañeros/as
- Colaboró en la evaluación del Practicum.
- Percibió una actitud de colaboración entre su tutor/a de la Universidad y el maestro/a tutor/a del aula, así como entre los componentes del equipo interdisciplinar de la Universidad.

La perspectiva de los tutores/as de la Universidad completaría la de los alumnos/as, refiriéndose a la, nada fácil, negociación de esta modalidad de Practicum con los tutores/as de los centros de prácticas, a la intensidad de las sesiones de trabajo interdisciplinar y a la laboriosa tarea de mantener con cada alumno/a un diálogo semanal (por escrito) sobre lo que consigna en su diario, para ayudarle a integrar bidireccionalmente la teoría y la práctica y a profundizar en la reflexión más allá de la pura racionalidad técnica. A fin de facilitar esta tarea, el equipo disponía de un instrumento para el análisis de contenido de los diarios, que, mediante un sistema de categorías, inducía a analizar el tipo de cuestión que el alumno/a abordaba (metodología, evaluación, etc.), cómo lo abordaba (mera descripción, tratamiento superficial, etc.) y la fundamentación de los argumentos que utilizaba (simple sentido común, teoría aprendida en alguna materia, criterios éticos, compromiso con la transformación social hacia una sociedad más justa, etc.).

Al igual que en el caso de los alumnos/as (A. Rodríguez et al., 1999), la perspectiva de los tutores/as, como veremos más adelante, nos hablaría también de una valoración positiva de este enfoque del Practicum.

Para la recogida de datos hemos utilizado:

- Los materiales de la carpeta de prácticas («portfolio»), entre los que se encuentran:
 - El diario del alumno/a.
 - Dos escalas de observación, que los maestros/as tutores de los alumnos/as utilizan como instrumento de enseñanza para el coaching reflexivo y asimismo como instrumento de evaluación continua y sumativa.
 - Los materiales de autoobservación del alumno/a.
 - El registro semanal de la práctica realizada.
 - Las producciones de los futuros maestros/as: programaciones, análisis del contexto y del proyecto educativo-proyecto curricular, elaboraciones de material de enseñanza y evaluación, etc.
 - El informe final que elaboran los futuros maestros/as evaluando el desarrollo de las prácticas.
- Los informes de los tutores/as de la Universidad y de los maestros/as que ejercen como tutores en las aulas.
- Las observaciones de los alumnos/as de prácticas que realizan los tutores/as de la Universidad en sus visitas.
- El informe de la observadora externa, sometido a triangulación en las sesiones de trabajo del equipo interdisciplinar (una sesión quincenal de febrero a junio, además de las horas de trabajo en común para preparar los seminarios).
- Un cuestionario anónimo que cumplimentaron los maestros/as tutores.
- Las entrevistas en profundidad realizadas a algunos maestros/as tutores.

- Un cuestionario anónimo que respondieron nuestros futuros maestros/as al finalizar las Prácticas.
- Un cuestionario anónimo que cumplimentamos los tutores/as de la Universidad.

4.4. *Análisis de resultados*

Para la fiabilidad y la validez emplearemos la triangulación de los datos a partir de las diferentes fuentes y perspectivas proporcionadas por todos los implicados en el Practicum. No obstante, razones de espacio nos llevan a presentar aquí sólo la valoración que hicieron los tutores/as de la Universidad, en las respuestas cerradas cuestionario, acerca del desarrollo general del Practicum, el «portfolio» y las repercusiones en su propio desenvolvimiento profesional⁷. Hemos de observar que este cuestionario fue respondido por nueve de los once profesores/as que atendían directamente a estudiantes en Prácticas. Se abstuvo la directora del Proyecto, para no contaminar los datos, dada su especial implicación en el diseño de la experiencia⁸. Una profesora estaba ausente en esa fecha.

El cuestionario fue aplicado una vez finalizadas las Prácticas y evaluados los alumnos/as. Consta de 37 ítems, de los cuales 31 son de respuesta cerrada, 5 semi-cerrada y 1 abierta. En la parte cerrada, el tutor/a debe manifestar su posición respecto a lo que se dice en cada ítem, en un baremo cualitativo. En unos casos, dicho baremo comprende: «completamente de acuerdo», «de acuerdo», «en desacuerdo» y «completamente en desacuerdo». En otros: «nada», «algo», «bastante», «mucho». Y en un caso, en el que se pregunta por la calidad del Practicum de este año, respecto a la de años anteriores: «peor», «algo mejor», «bastante mejor» y «mucho mejor». El conjunto de las preguntas abarca los tres espacios de desarrollo profesional en los que pretendemos incidir:

1. El Practicum como aprendizaje de la enseñanza reflexiva en la formación inicial de los maestros y maestras.
2. La tutoría interdisciplinar del Practicum reflexivo como instrumento de formación permanente del profesorado universitario de Magisterio.
3. La tutoría del Practicum reflexivo como instrumento de formación permanente de los maestros y maestras y de mejora de la calidad de la enseñanza en las instituciones escolares.

7. Para la valoración que hicieron los alumnos/as de Magisterio, véase A. Rodríguez, et al. (1999).

8. Su valoración de la experiencia, respecto a los objetivos de la misma, es francamente positiva.

4.4.1. Resultados

A continuación ofrecemos, como decíamos, para no extendernos demasiado, sólo parte de las opiniones de los tutores/as de la Universidad. Para el análisis de los datos, nos hemos ayudado del programa estadístico SPSS. El bareno cualitativo lo hemos transformado en escala cuantitativa de 1 a 4, representando siempre el 4 el juicio más positivo para este Practicum.

A) Respecto a la calidad de este Practicum tomando como referencia el de años anteriores

Ítem 35 (tabla 1). La calidad del Practicum desarrollado este año, con respecto a la del Practicum de años anteriores, me parece:

TABLA 1

| CATEGORÍAS | FRECUENCIAS | PORCENTAJES | GRÁFICO DE SECTORES |
|----------------------------|-------------|-------------|---------------------|
| - Mucho mejor (punt. 4) | 3 | 33,3 | |
| - Bastante mejor (punt. 3) | 5 | 55,6 | |
| - Algo mejor (punt. 2) | 1 | 11,1 | |
| - Peor (punt. 1) | 0 | | |

Como se puede apreciar en la tabla y en el gráfico, los profesores/as piensan que la experiencia ha servido para mejorar la calidad del Practicum.

B) Respecto al «portfolio» utilizado

El cuestionario pedía toma de posición para cada uno de los elementos del «portfolio», con un encabezamiento común a los diferentes ítems: «El portfolio aplicado constituyó un buen instrumento para mejorar la calidad de mi trabajo de prácticas»:

| CATEGORÍAS | FRECUENCIAS | PORCENTAJES | GRÁFICO DE SECTORES |
|---------------------------------------|-------------|-------------|---------------------|
| -Completamente de acuerdo (punt. 4) | 5 | 55,6 | |
| -De acuerdo (punt. 3) | 4 | 44,4 | |
| -En desacuerdo (punt. 2) | 0 | | |
| -Completamente en desacuerdo(punt. 1) | 0 | | |

TABLA 2. Ítem 5 (tabla 2). En cuanto al registro semanal que recoge la serie de prácticas obligatorias a lo largo del Practicum, para evitar que realicen sólo tareas de «segundo orden» o «siempre lo mismo».

| CATEGORÍAS | FRECUENCIAS | PORCENTAJES | GRÁFICO DE SECTORES |
|---------------------------------------|-------------|-------------|---------------------|
| -Completamente de acuerdo (punt. 4) | 5 | 55,6 | |
| -De acuerdo (punt. 3) | 4 | 44,4 | |
| -En desacuerdo (punt. 2) | 0 | | |
| -Completamente en desacuerdo(punt. 1) | 0 | | |

TABLA 3. Ítem 6 (tabla 3). Con relación al diario dialogado, para ayudar al alumno/a a profundizar en la reflexión e integrar la teoría y la práctica:

| CATEGORÍAS | FRECUENCIAS | PORCENTAJES | GRÁFICO DE SECTORES |
|---------------------------------------|-------------|-------------|------------------------|
| -Completamente de acuerdo (punt. 4) | 3 | 33,3 | <p>No cont.</p> |
| -De acuerdo (punt. 3) | 5 | 55,6 | |
| -En desacuerdo (punt. 2) | 0 | 0 | |
| -Completamente en desacuerdo(punt. 1) | 0 | 0 | |
| -No contesta | 1 | 11,1 | |

TABLA 4. Ítem 7 (tabla 4). Con relación a las escalas como instrumentos de ayuda al alumno/a para aprender a autoobservar su propia práctica, de cara a la reflexión en y sobre la acción:

| CATEGORÍAS | FRECUENCIAS | PORCENTAJES | GRÁFICO DE SECTORES |
|---------------------------------------|-------------|-------------|---------------------|
| -Completamente de acuerdo (punt. 4) | 1 | 11,1 | <p>No cont.</p> |
| -De acuerdo (punt. 3) | 7 | 77,8 | |
| -En desacuerdo (punt. 2) | 0 | 0 | |
| -Completamente en desacuerdo(punt. 1) | 0 | 0 | |
| -No contesta | 1 | 11,1 | |

TABLA 5. Ítem 8 (tabla 5). Con relación a las escalas como instrumentos de ayuda para el coaching reflexivo (cuando el maestro/a colabora):

| CATEGORÍAS | FRECUENCIAS | PORCENTAJES | GRÁFICO DE SECTORES |
|---------------------------------------|-------------|-------------|---------------------|
| -Completamente de acuerdo (punt. 4) | 4 | 55,6 | |
| -De acuerdo (punt. 3) | 5 | 44,4 | |
| -En desacuerdo (punt. 2) | 0 | 0 | |
| -Completamente en desacuerdo(punt. 1) | 0 | 0 | |

TABLA 6. Ítem 9 (tabla 6). Respecto a los seminarios:

| CATEGORÍAS | FRECUENCIAS | PORCENTAJES | GRÁFICO DE SECTORES |
|---------------------------------------|-------------|-------------|---------------------|
| -Completamente de acuerdo (punt. 4) | 1 | 11,1 | |
| -De acuerdo (punt. 3) | 8 | 88,9 | |
| -En desacuerdo (punt. 2) | 0 | 0 | |
| -Completamente en desacuerdo(punt. 1) | 0 | 0 | |

TABLA 7. Ítem 10 (tabla 7). Respecto a los otros componentes del portfolio (reflexión sobre el Proyecto Educativo-Proyecto Curricular, análisis del centro y del aula, programaciones, evaluación de alumnos/as, etc.):

Así mismo, el cuestionario pedía situarse ante varios elementos relacionados con la calidad. También con un encabezamiento común para los diferentes ítems: «En lo que respecta a mi experiencia, el portfolio aplicado este año ha servido para mejorar la calidad de las prácticas»:

| CATEGORÍAS | FRECUENCIAS | PORCENTAJES | GRÁFICO DE SECTORES |
|---------------------|-------------|-------------|---------------------|
| -Mucho (punt. 4) | 2 | 22,2 | |
| -Bastante (punt. 3) | 4 | 44,4 | |
| -Algo (punt. 2) | 3 | 33,3 | |
| -Nada (punt. 1) | 0 | | |

TABLA 8. Ítem 14 (tabla 8). En cuanto a una mayor diversidad de situaciones de enseñanza-aprendizaje experimentadas por los futuros maestros/as:

| CATEGORÍAS | FRECUENCIAS | PORCENTAJES | GRÁFICO DE SECTORES |
|---------------------|-------------|-------------|---------------------|
| -Mucho (punt. 4) | 2 | 22,2 | |
| -Bastante (punt. 3) | 7 | 77,8 | |
| -Algo (punt. 2) | 0 | | |
| -Nada (punt. 1) | 0 | | |

TABLA 9. Ítem 15 (tabla 9). En cuanto a proporcionar una ayuda más sistemática por mi parte como tutor/a de la Universidad:

| CATEGORÍAS | FRECUENCIAS | PORCENTAJES | GRÁFICO DE SECTORES |
|---------------------|-------------|-------------|---------------------|
| -Mucho (punt. 4) | 1 | 11,1 | |
| -Bastante (punt. 3) | 5 | 55,6 | |
| -Algo (punt. 2) | 3 | 11,1 | |
| -Nada (punt. 1) | 0 | | |

TABLA 10. Ítem 16 (tabla 10). En cuanto a proporcionar una ayuda más sistemática por parte de los tutores/as del Colegio:

| CATEGORÍAS | FRECUENCIAS | PORCENTAJES | GRÁFICO DE SECTORES |
|---------------------|-------------|-------------|---------------------|
| -Mucho (punt. 4) | 3 | 33,3 | |
| -Bastante (punt. 3) | 6 | 66,7 | |
| -Algo (punt. 2) | 0 | | |
| -Nada (punt. 1) | 0 | | |

TABLA 11. Ítem 17 (tabla 11). En cuanto a favorecer el aprendizaje del futuro maestro/a de la reflexión en y sobre la acción:

Por último, respecto al portfolio, se les preguntaba (esta vez en forma negativa) si había contribuido a su formación permanente y si lo recomendarían a otros/as tutores de prácticas de la Universidad. Veamos los ítems y las respuestas:

| CATEGORÍAS | FRECUENCIAS | PORCENTAJES | GRÁFICO DE SECTORES |
|--|-------------|-------------|---------------------|
| -Completamente de acuerdo (punt. 1) | 0 | | |
| -De acuerdo (punt. 2) | 0 | | |
| -En desacuerdo (punt. 3) | 3 | 33,3 | |
| -Completamente en desacuerdo (punt. 4) | 6 | 66,7 | |

TABLA 12. Ítem 3 (tabla 12). De cara a mi propia formación permanente como tutor/a, el portfolio aplicado no me ha aportado nada⁹.

9. Como puede observarse, en este caso hemos rotado el valor de las puntuaciones.

| CATEGORÍAS | FRECUENCIAS | PORCENTAJES | GRÁFICO DE SECTORES |
|---------------------------------------|-------------|-------------|---------------------|
| -Completamente de acuerdo (punt. 4) | 5 | 55,6 | |
| -De acuerdo (punt. 3) | 4 | 44,4 | |
| -En desacuerdo (punt. 2) | 0 | | |
| -Completamente en desacuerdo(punt. 1) | 0 | | |

TABLA 13. Ítem 26 (tabla 13). Recomendaría a otros este portfolio:

Las opiniones vertidas por los profesores/as acerca de los componentes del portfolio parecen indicar que constituye una valiosa ayuda para la consecución de los objetivos del Practicum. No significa esto, no obstante, que, en la segunda fase, no haya necesidad de pulir más estos elementos para que adquieran un mayor potencial de rendimiento y más amplia capacidad de adaptación.

C) Respecto a las repercusiones en el propio desarrollo profesional de los tutores/as de la Universidad¹⁰.

| CATEGORÍAS | FRECUENCIAS | PORCENTAJES | GRÁFICO DE SECTORES |
|---------------------------------------|-------------|-------------|---------------------|
| -Completamente de acuerdo (punt. 4) | 8 | 88,9 | |
| -De acuerdo (punt. 3) | 1 | 11,1 | |
| -En desacuerdo (punt. 2) | 0 | | |
| -Completamente en desacuerdo(punt. 1) | 0 | | |

TABLA 14. Ítem 1 (tabla 14). El desarrollo del Practicum este año, ha supuesto un cambio positivo en mi forma de realizar la tutoría de los alumnos/as de Magisterio:

10. Dedicaremos un trabajo posterior al análisis de los ámbitos de mejora profesional que indican los propios tutores/as en el cuestionario y a su vivencia de la colaboración interdisciplinar.

| CATEGORÍAS | FRECUENCIAS | PORCENTAJES | GRÁFICO DE SECTORES |
|--|-------------|-------------|---------------------|
| -Completamente de acuerdo (punt. 4) | 3 | 33,3 | |
| -De acuerdo (punt. 3) | 6 | 66,7 | |
| -En desacuerdo (punt. 2) | 0 | | |
| -Completamente en desacuerdo (punt. 1) | 0 | | |

TABLA 15. Ítem 2 (tabla 15). El desarrollo del Practicum este año, me ha llevado a reflexionar profundamente en cuestiones relativas a la formación de los maestros/as:

Aunque en un ulterior trabajo trataremos con mayor amplitud acerca de esta experiencia desde el ángulo de la formación permanente de los tutores/as de la Universidad, los datos que aquí presentamos permiten afirmar que ha sido percibida por éstos como enriquecedora para su propio desarrollo profesional.

4.4.2. Discusión de los datos

Para la interpretación de los datos habrá que tener presente:

- que representan sólo una parte de nuestra investigación y se refieren, por tanto, sólo a algunas de las hipótesis enunciadas;
- que se trata de un proyecto interpretativo de investigación-acción. Es, por consiguiente, dentro de ese marco teórico y del contexto de nuestro caso concreto, como deberemos entender los términos «hipótesis» y «confirmación o rechazo de las hipótesis».

Con estas salvedades que anteceden y procediendo de lo general a lo más específico, cabría decir que, desde la perspectiva de los tutores/as de la Universidad:

1. El conjunto de las respuestas de los profesores/as apunta hacia una confirmación de la hipótesis 1.1.5. en cuanto a que la elaboración y puesta en marcha de este «portfolio» resulta útil para incrementar la calidad de la enseñanza en el Practicum (tutoría de prácticas). En las contestaciones al ítem 35 puede apreciarse de manera general y, más detalladamente, en las correspondientes a los ítems 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16 y 17. Los datos apuntan también a una confirmación de la hipótesis 1.1.5. respecto a que la aplicación de este «portfolio» contribuye a la formación permanente de los tutores/as de la Universidad. Se les preguntaba de forma directa en el ítem 3, en el cual se observa que las frecuencias se sitúan en

- las categorías 3 (33,3%) y 4 (66,7%), que son las más favorables al «portfolio». De alguna manera, esta apreciación se ve corroborada en los ítems 1 y 2, en los que, de nuevo, los profesores/as se ubican en las categorías 3 y 4 para evaluar las repercusiones de este Practicum en su propio desarrollo profesional. Perciben una mejora en su tarea de tutoría¹¹ que les lleva a «recomendar a otros este portfolio» (ítem 26).
2. Los datos de los ítems 7 y 17 confirman la hipótesis 1.1.2., referente a la utilidad del «portfolio» para iniciar a los futuros maestros/as en la práctica de la enseñanza reflexiva, basada en la espiral continua de acción-reflexión-acción. Una vez más, el conjunto de las frecuencias se coloca en los valores 3 y 4. En ambos casos, el 33,3% puntúa 4 y el 55,6% en el ítem 7 y el 66,7% en el ítem 17, puntúa 3. En el ítem 7, hay un profesor/a que no responde.
 3. La hipótesis 1.1.3., que se refiere al «portfolio» como ayuda a la integración bidireccional de la teoría y la práctica, aparece confirmada en las respuestas al ítem 6, en el que, otra vez, las estimaciones de los tutores/as se decantan por los valores 4 (66,7%) y 3 (33,3%).
 4. Los resultados corroboran asimismo la hipótesis 2, relativa a los seminarios de reflexión dirigidos por especialistas de diversas áreas como medio para ampliar la reflexión de los futuros maestros/as en perspectiva y profundidad. En el ítem 9, el 55,6% de los tutores/as sitúa los seminarios en la categoría 4 y el 44,4% en la categoría 3.

La información recogida en el cuestionario se ve validada por los informes cualitativos de la «observadora externa» y las opiniones de los estudiantes (A. Rodríguez et al., 1999).

Nuestros datos parecen confirmar los hallazgos de diversos autores (Johnson, 1999; Winsor, Butt y Reeves, 1999; Wolf, Whinery y Hagerty, 1995; entre otros) sobre el potencial de los portfolios no sólo para favorecer el aprendizaje profesional y la evaluación de los que se preparan para maestros/as, sino también para el desarrollo profesional de los propios tutores de la Universidad.

5. CONCLUSIONES

En cualquier marco de investigación, y máxime en un proyecto de investigación en curso como éste, únicamente debe hablarse en términos de conclusiones provisionales. Así deseamos hacerlo al afirmar que, en nuestro contexto, el «portfolio» implementado ha constituido una herramienta de ayuda para:

11. Corresponde al tutor/a de la Universidad no sólo la acción directa sobre el estudiante en Prácticas, sino también estructurar la orientación del Practicum en colaboración con los maestros/as.

- Inducir a los estudiantes en Prácticas a la observación crítica y a la práctica de la enseñanza reflexiva.
- Aumentar la calidad de la docencia (tutoría de prácticas).
- Contribuir a la formación permanente de los tutores/as participantes de la Universidad.

BIBLIOGRAFÍA

- CALDERHEAD, J. (1998): La formación de los maestros de educación infantil y primaria en el Reino Unido. En A. Rodríguez, E. Sanz y M.V. Sotomayor (coords): *La formación de los maestros en los Países de la Unión Europea*. Madrid, Narcea.
- CALDERHEAD, J. y SHORROCK, J. (1997): *Understanding Teacher Education*. Londres, The Falmer Press.
- CALDERHEAD, J. y GATES, P. (eds.) (1993): *Conceptualizing reflection in teacher development*. Londres, The Falmer Press.
- COMISIÓN EUROPEA (1996): *Libro blanco sobre educación y formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Bruselas
- CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN, Ginebra, 1996.
- CONTRERAS, J. (1997): *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.
- DELORS, J. y otros (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana-Ediciones UNESCO.
- ELLIOT, J. (1993): *Reconstructing Teacher Education*. Londres, The Falmer Press.
- ESCUADERO, J.M. (1999): La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 133-157.
- FIELD, B. Y FIELD, T. (1994): *Teachers as Mentors: A Practical Guide*. Londres, The Falmer Press.
- FURLONG, J. y MAYNARD, T. (1995): *Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge*. London, Routledge.
- GONZÁLEZ, M. (1995): *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona, P.P.U.
- GRIFFITHS, V. Y OWEN, P. (eds.) (1995): *Schools in Partnerships*. Londres, Paul Chapman Publishing.
- HARGREAVES, A. (en prensa): Padres y profesionales docentes: una agenda educativa post-moderna. En Varios: *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid, Fundación Santillana. (La página que aparece en el texto corresponde al documento entregado en las Jornadas de 1998)
- (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- HOOVER, L. (1994): Reflective Writing as a Window on Preservice Teachers' Thought Processes, *Teaching and Teacher Education*, 10 (1), 83-93.
- HOUSTON, W. (ed.) (1990): *Handboock of Research on Teacher Education*. Nueva York, MacMillan.
- JOHNSON, J. (1999): Professional Teaching Portfolio: A Catalyst for Rethinking Teacher Education, *Action in Teacher Education*, XXI (1), 37-47.

- JOUEN, E. (en prensa): Mejorando el rol de los profesores en un mundo cambiante. En Varios: *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid, Fundación Santillana.
- KEMMIS, S. (1992): Mejorando la educación mediante la IAP. En M.C.Salazar (ed.): *La investigación. Acción participativa*. Madrid, Editorial Popular.
- LISTON, D. Y ZEICHNER, K.M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata.
- MARCELO, C. (1998): Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas de formación inicial del profesorado. En A. Rodríguez, E. Sanz y M.V. Sotomayor (coords): *La formación de los maestros en los Países de la Unión Europea*. Madrid, Narcea.
- (1995): *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona, PPU.
- MARCELO, C. y ESTEBARANZ, A. (1998): Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la formación inicial del profesorado. En M.A. Zabalza (coord): *Los tutores en el Practicum*. Diputación Provincial de Pontevedra.
- MCINTYRE, D. y HAGGER, H. y WILKIN, M.(eds.) (1993): *Mentoring. Perspectives on School-Based Teacher Education*. Londres, Kogan Page.
- MCLAUGHLIN, M.W.y OBERMAN, I. (eds.) (1996): *Teacher Learning. New Policies, New Practices*. Nueva York, Teachers College Press.
- MEDINA, A. Y DOMÍNGUEZ, C. (1989): *Formación del profesorado ante las demandas de una sociedad tecnológica*. Madrid, Cincel.
- MORAL, C. (1997): *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Granada, Force.
- OCDE (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza (informe internacional)*. Barcelona, Paidós-MEC.
- OJA, S. Y SMULYAN, L. (1989): *Collaborative Action Research. A Developmental Approach*. Londres, The Falmer Press.
- PÉREZ, A. (1992): Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno y A. Pérez: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- PÉREZ, G. (1990): *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid, Dykinson.
- POWER, C.N. (en prensa): Formación previa de educadores y profesores. En Varios: *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid, Fundación Santillana.
- RECOMENDACIÓN CONJUNTA DE LA UNESCO Y LA OIT SOBRE LA SITUACIÓN DE LOS PROFESORES (1966).
- RODRÍGUEZ, A. (en prensa) (1999): Los maestros y maestras como factor clave de la calidad de la educación: exigencias formativas, *Ciencias de la Educación*.
- RODRÍGUEZ, A. y otros (en prensa): El Practicum como aprendizaje de la enseñanza reflexiva en la formación inicial de los maestros y maestras: un enfoque interdisciplinar. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Calidad Educativa, Empleo e Interculturalismo. Santiago de Compostela.
- RODRÍGUEZ, A.(coord.) (1994): *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los profesores*. Madrid, Narcea.
- RODRÍGUEZ, A. Y GUTIÉRREZ, I. (1999): Una estrategia de formación del profesorado basada en la metacognición y la reflexión colaborativa: el punto de vista de sus protagonistas, *Revista Española de Pedagogía*, LVII (212), 159-182.
- RODRÍGUEZ, A., SANZ, E. Y SOTOMAYOR, M.V. (coords.) (1998): *La formación de los maestros en los Países de la Unión Europea*. Madrid, Narcea.

- SMYTH, J. (1991): *Teacher as Collaborative Learners*. Buckingham, Open University Press.
- SCHÓN, D. (1992): *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.
- (1983): *The Reflective Practitioner*. New York, Basic Books.
- SPARKS-LANGER, G. (1992): In the Eye of the Beholder: Cognitive, Critical and Narrative Approaches to Teacher Reflection. En L. Valli (ed.): *Reflective Teacher Education. Cases and critiques*. Albany, State University of New York Press.
- TEJEDOR, F.J. (en prensa): Evaluación de la docencia del profesorado: problemática y alternativas de mejora. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Calidad Educativa, Empleo e Interculturalismo. Santiago de Compostela, septiembre de 1999.
- TORRES, R. M. (en prensa): Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? En Varios: *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid, Fundación Santillana. (La página que aparece en el texto corresponde al documento entregado en las Jornadas de 1998).
- UNESCO (1998): *Informe mundial sobre educación*. Madrid, Santillana-Ediciones UNESCO
- VALLI, L. (ed.) (1992) *Reflective Teacher Education. Cases and Critiques*. Albany, State University of New York Press.
- VAN MANEN, M. (1995): On the Epistemology of Reflective Practice, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, I (1), 33-50.
- WILKIN, M. (ed.) (1992): *Mentoring in Schools*. Londres, Kogan Page.
- VILLAR, L.M. (1998): Formación práctica de los maestros. En A. Rodríguez, E. Sanz y M.V. Sotomayor (coords): *La formación de los maestros en los Países de la Unión Europea*. Madrid, Narcea.
- (coord.) (1995): *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao, Mensajero.
- VILLAR, L.M. y DE VICENTE, P. (dirs.) (1994): *Enseñanza reflexiva para los centros educativos*. Barcelona, PPU.
- WINSOR, P.J., BUTT, R.L. y REEVES, H. (1999): Portraying Professional Development in Pre-service Teacher Education: Can Portfolios do the Job?, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5, (1), 9-31.
- WOLF, K., WHINER, B. y HAGERTY, P. (1995): Teaching Portfolios and Portfolio Conversation for Teacher Educators and Teachers, *Action in Teacher Education*, 17, 30-39.
- ZABALZA, M.A. (1998): El Practicum en la formación de los maestros. En A. RODRÍGUEZ, E. SANZ y M.V. SOTOMAYOR (coords): *La formación de los maestros en los Países de la Unión Europea*. Madrid, Narcea.
- ZEICHNER, K., MELNICK, S. Y GÓMEZ, M.L. (1996): *Currents of Reform in Preservice Teacher Education*. Nueva York, Teacher College Press.