

EL PROFESOR Y LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

Amparo Martínez Sánchez
Universidad de Valencia

1. Los modelos de "ser profesor"

A partir de las revisiones sobre la investigación de la enseñanza básicamente se hace referencia a tres imágenes de "ser profesor", de llevar a cabo el trabajo docente: "el profesor como persona efectiva", cuyas características personales son determinantes para el desarrollo de una buena enseñanza; "el profesor como técnico" que domina una serie de destrezas que actúan como causa del aprendizaje eficaz; el profesor como "profesional que toma decisiones", destacando la importancia de los aspectos cognitivos. Finalmente, en los últimos tiempos aparece con un alto nivel de redundancia el profesor como "artista, como investigador y como agente de cambio" considerando que la función docente es una profesión de diseño que exige la reflexión constante y cooperativa sobre el desempeño de la docencia y el compromiso con el cambio social y cultural en contextos sociopolíticos específicos.

En consecuencia con estos perfiles de profesor, los modelos de formación para el ejercicio profesional se refieren a cuatro perspectivas fundamentales: la perspectiva artesanal, o "de oficio", la "perspectiva personalista", centrada en la persona, la perspectiva técnica o "de expertos" y la de "indagación y reflexión sobre la práctica, que añade la versión crítica o "ideológica". Cada una de ellas parte de la consideración de la figura del profesor, respectivamente, como un artesano, un técnico, una persona y un profesional que reflexiona críticamente sobre su práctica desde una particular ideología educativa (Hartnett y Naish, 1988; Ferry, 1991; Zeichner, 1983, 1992 y 1993).

Actualmente, tanto en los estudios teóricos como en los programas de formación y perfeccionamiento docente, se privilegia la perspectiva que considera al profesor como "práctico reflexivo" partiendo del supuesto de que la práctica profesional trasciende a la mera conceptualización técnica instrumental de procesos de elección de medios y procedimientos para la solución de problemas preestablecidos. La enseñanza es prioritariamente una actividad "práctica" más que "técnica", lo que implica que el profesor debe estar preparado para enfrentarse constantemente a situaciones problemáticas en las que necesita emitir juicios sobre cómo transferir mejor sus valores educativos generales a la práctica de clase y esto tiene poco que ver con la simple habilidad de aplicar prescripciones técnicas (Schwab, 1969; Carr, 1992).

En el mundo real de la práctica los problemas surgen en situaciones específicas y singulares que se caracterizan por su complejidad, incertidumbre y ambigüedad y que, por tanto, exigen soluciones elaboradas personalmente, que requieren, ciertamente, una seria fundamentación científica, pero que también necesitan un importante componente ideológico, ético, político, artístico y reflexivo. El conocimiento profesional está íntimamente unido a cómo se hace; este conocimiento no es un fenómeno estático sino que se concibe en términos de una construcción progresiva y dialéctica entre sujeto, realidad y acción deliberativa (Schön, 1983; Villar, 1988).

El profesor, desde esta perspectiva es la persona cuya actividad implica la reconstrucción de un proyecto cultural y una ayuda al aprendizaje activo del alumno y tiene como tarea fundamental, en primer lugar, el conocimiento y la clarificación de situaciones que le lleven a la identificación de los problemas que no pueden resolverse con la aplicación unívoca de medios, prescripciones y técnicas preestablecidas de manera general; una vez realizada esta "construcción subjetiva" del problema, el quehacer del maestro consiste en el diseño y toma de decisiones que se derivan de la consideración de los procesos que requiere la práctica, no como meros instrumentos, sino como actividades educativas. La profesión docente se concibe como una profesión de "diseño" (Yinger, 1986 y 1987; Schön, 1987).

La formación inicial del profesor y su desarrollo profesional deben centrarse en la capacidad de tomar decisiones y dar soluciones a los problemas desde un marco de acción coherente; su cometido principal es favorecer el pensamiento reflexivo sobre la propia práctica que, por definición, implica la problematización tanto de la propia tarea de enseñar como del contexto en el que tiene lugar esta actividad. El profesor se concibe como un "investigador en el aula" y la enseñanza como un proceso de creación artística (Zeichner, 1986; Stenhouse, 1984).

Dentro de la perspectiva reflexiva a que nos estamos refiriendo, algunos autores destacan una versión crítica que acentúa la consideración del maestro como persona cuya actividad individual en el aula y colectivamente fuera de ella, implica la transformación de la cultura dominante y la pertenencia a equipos de trabajo reflexivos, críticos y cooperativos. Las competencias específicamente requeridas para el desempeño de la función docente desde este pensamiento, se centran en la capacidad de reflexionar y contrastar su propia comprensión acerca del trabajo docente con la de los demás y de elaborar un proyecto alternativo al basado en la desigualdad. La preparación profesional desde esta particular óptica está dirigida al análisis, la investigación crítica y la formación en los procesos cooperativos. La formación se produce en el curso de un proceso de desarrollo profesional que gira en torno a la transformación de la práctica llevada a cabo de manera colaborativa (Calderhead, 1992; Martínez, 1992).

En la reflexión "social reconstruccionista" la atención del profesor se dirige interiormente hacia su propia práctica y exteriormente hacia las condiciones sociales en las cuales estas prácticas se sitúan. Un aspecto central es cómo las acciones de los profesores mantienen o van en contra del "status quo" de la escuela y la sociedad. La reflexión desde esta corriente se dirige en parte a la eliminación de las concepciones sociales que distorsionan la propia comprensión del profesor y que eliminan e impiden el potencial educativo y la base moral de la escuela.

Esta concepción social asume el carácter fundamentalmente político de toda acción de enseñanza y se caracteriza por el impulso democrático y emancipatorio y la liberación del profesor sobre aspectos relacionados con la mejora de las desigualdades e injusticias que se producen dentro de la escuela y en la sociedad. Además exige un compromiso con la reflexión entendida como práctica social; este compromiso se concibe como una estrategia válida para la transformación de las estructuras sociales, llevada a cabo por medio de procesos colaborativos a partir de la creación de comunidades de aprendizaje en las que los futuros profesores puedan apoyarse y mantenerse unos a otros en su desarrollo (Zeichner, 1992).

El denominador común de los modelos, fórmulas y estrategias posibles para formar a los estudiantes, futuros profesores, en la práctica de la enseñanza desde esta perspectiva, consiste en proporcionarles unos conocimientos básicos sobre la educación, dotarles de unos recursos metodológicos y técnicos, e introducirles en una dinámica reflexiva que cuestione no solo el *cómo* desarrollar la enseñanza sino el *qué* y *por qué* hay que desarrollarla de una forma determinada a partir del diagnóstico de las situaciones concretas realizado y contrastado en el seno de comunidades reflexivas (Martínez, 1996).

Operativamente se trata de que, a través de una estrecha colaboración entre los equipos de profesores formadores y los de futuros enseñantes, se inicie un proceso constructivista del conocimiento y la práctica profesional de manera que se promueva la reflexión sobre el propio trabajo y todos se encuentren inmersos en situaciones de investigación-acción en el aula. Este proceso colaborativo necesariamente repercutirá tanto en la formación profesional como en la mejora de la calidad de la enseñanza en los escenarios concretos donde se desarrolla el trabajo práctico del profesor (Gimeno 1983; Carr, 1989; Marcelo, 1994).

2. El profesor como investigador

Las consideraciones anteriores subrayan la consideración del profesor como investigador poniendo de relieve que este modelo de "ser profesor", en el momento actual, es el privilegiado entre los estudiosos de la temática vinculada al análisis del ejercicio de la función docente. Sin embargo, los orígenes de esta consideración del profesor son bastante remotos, diversos autores los sitúan en las aportaciones de Dewey (1939) cuando se refería a la

enseñanza reflexiva como la que exige una "*consideración activa y persistente de las creencias y principios que sustentan la actuación docente*".

Las aportaciones más recientes consideran que el oficio de enseñar es inseparable del conocimiento de lo que se enseña, es decir, que la enseñanza es intrínseca. Parten del supuesto de la estrecha e indisoluble relación existente entre investigación y acción educativa, de que la educación es un arte, entendiendo por tal el ejercicio de una técnica expresiva de significado que expresa de manera accesible a los educadores una comprensión sobre la naturaleza de aquello que se enseña (Gimeno, 1983; Stenhouse, 1985; Pérez Gómez, 1987; Zeichner, 1992 y 1993).

Consideran al profesor como un profesional que ejerce su trabajo de manera autónoma y crítica, convirtiéndose en sujeto activo en la planificación y desarrollo de la enseñanza, en una persona que reflexiona permanentemente sobre la propia práctica, sobre sus valores educativos y sobre cómo los traduce a la vida cotidiana del aula. Pero además la enseñanza es una actividad compartida, el maestro debe formar parte de una comunidad de profesores que se concentre en el arte de enseñar (De la Garza, 1995; Hargreaves, 1996).

A todo ello se añade que el profesor es un profesional comprometido con el cambio y la innovación que no se reduce a la mera gestión de la vida del aula, sino que trasciende el ámbito escolar y busca la transformación de las estructuras sociales que enmarcan la actividad académica.

Las principales consecuencias prácticas que se derivan de este planteamiento apuntan hacia cuatro aspectos fundamentales:

1º) El conocimiento profesional no es algo "acabado", "elaborado" y "consumido" de manera genérica, sino que supone una construcción creativa personal llevada a cabo en un proceso de interacción dialéctica de teoría y práctica. Esto supone una concepción diferente de la propia "competencia y eficacia profesional" que está vinculada a situaciones personales propias y a contextos y escenarios específicos. Por tanto el maestro no puede, ni debe aceptar el hecho de que, en ocasiones, se le quiera reducir a mero "ejecutor" del currículum diseñado desde instancias sociales y políticas superiores del sistema educativo, sino que debe exigir el ejercicio de su autonomía en la planificación y desarrollo de la enseñanza, aunque esto comporte una serie de exigencias sobreañadidas, en el plano personal y profesional.

2º) La función crítica implica un compromiso personal con la investigación que supone el ejercicio de una reflexión constante y una permanente crítica hacia la propia práctica y un planteamiento cooperativo y compartido de la docencia que exige, por una parte el permanente diálogo y comunicación con los compañeros de profesión y, por otra el conocimiento y comprensión de los pensamientos, percepciones y vivencias de los estudiantes.

3º) La reflexión no es ni independiente ni neutral ante los valores; expresa y sirve a intereses concretos humanos, políticos, culturales y sociales. No es indiferente ni pasiva ante el orden social, sino que contribuye de manera activa a la reproducción o a la transformación de las prácticas ideológicas que están en la base del orden social y que tienen una amplia repercusión en la práctica docente. Por tanto, la reflexión del profesor no se reduce simplemente al ejercicio creativo de la creación de nuevas ideas, sino que es una práctica con poder para reconstruir la vida social al tomar parte en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social. El profesor se convierte en un promotor y reformador social que asume el carácter político de la enseñanza, que implica un compromiso con la indagación como práctica social, que se pone en camino para la transformación de las estructuras sociales.

4º) Las principales implicaciones de este planteamiento en la capacitación de los profesores nos conducen a afirmar que la formación debe consistir en el desarrollo del profesor como artista. Esto significa, como indica Stenhouse, que el desarrollo de la actuación docente exige una comprensión de la naturaleza del conocimiento expresado en el arte de la enseñanza y el aprendizaje. En definitiva, la formación y capacitación del profesor está ligada al currículum porque el arte de enseñar necesita contenido, está ligada a los

procesos reflexivos porque el profesor es el protagonista de su propio proceso de formación como docente y está ligada al cambio porque el arte exige innovación y cambio.

3. La formación de los profesores como profesionales reflexivos. Estudio de un caso

Situados en el marco de las consideraciones presentadas se hace necesario admitir que la formación de los docentes debe privilegiar la promoción de los procesos reflexivos, tanto por lo que se refiere a su vertiente teórica -conocimiento de lo que significa reflexionar sobre la práctica, de su importancia en el ejercicio de la docencia y de cuáles son los procesos, métodos y técnicas que favorecen la reflexión- como en su vertiente práctica que exige que los futuros profesores se ejerciten en la reflexión sobre los procesos formativos en los que se encuentran implicados como estudiantes, que tomen contacto con modelos concretos de reflexión sobre la práctica y con profesores reflexivos.

Presentamos sintéticamente un trabajo empírico centrado en el desarrollo teórico-práctico de la asignatura de "Didáctica" en la formación de un grupo experimental de estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Valencia (Martínez, 1997) que básicamente ha pretendido introducir a los estudiantes en la vía "del aprendizaje adulto" caracterizado por ser un aprendizaje autónomo entendido como *"la forma en que la mayor parte de los adultos adquieren nuevas ideas, destrezas y actitudes... debido a que los que aprenden tienen la principal responsabilidad en la planificación, desarrollo y evaluación de sus propias experiencias de aprendizaje"* (Merriam y Caffarella, 1991, 41).

La experiencia parte de tres supuestos fundamentales que han regido todo el proceso didáctico llevado a cabo en el desarrollo de la materia:

1º) El alumno es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. La formación para la actuación didáctica debe propiciar sobre todo esquemas de trabajo que, lejos de introducirles en la simple imitación de modelos prácticos, permitan a los profesores en formación desarrollar sus propias creencias y teorías sobre la enseñanza, las cuales pueden ayudarles a entender e interpretar las situaciones concretas en las que participan y a tomar las decisiones personales que estimen oportunas en cada caso.

2º) El entrenamiento en la reflexión sobre la propia práctica. Está fuera de toda duda que resulta imposible dotar a los educadores de estrategias para que actúen adecuadamente a todas las situaciones que puedan encontrar a lo largo de su carrera profesional, de ahí que deba prepararse al futuro profesor para que pueda responder reflexiva y críticamente a las demandas que plantea la función docente. Los procesos de reflexión sobre la práctica conducen a una mejor comprensión no sólo de la propia actuación, sino a la profundización en el conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, consiguientemente, en los modos concretos de acometer de manera creativa la tarea docente.

3º) El conocimiento sobre la enseñanza se genera en interacción social. El conocimiento y la comprensión sobre los procesos de enseñanza tiene su fundamento en los procesos de comunicación y por tanto exige un trabajo compartido. En consecuencia, la formación inicial de los profesores supone un conjunto de experiencias de aprendizaje que deben estar regidas por un trabajo cooperativo y solidario de todos los que intervienen en este complejo proceso, de tal manera que los estudiantes entren a formar parte activa de un equipo en el que vivencien que el ejercicio de la profesión exige una constante reflexión sobre la práctica y un trabajo compartido sobre cómo dar solución a los problemas cotidianos del aula.

El trabajo operativamente ha contemplado dos objetivos fundamentales:

1º) Proporcionar diversas experiencias didácticas, a través de la propia práctica, para que los estudiantes experimenten en la vida cotidiana del aula nuevos modelos y estrategias de enseñanza que les sirvan de referencia para su formación profesional teórico-práctica.

2º) Potenciar la activa implicación de los alumnos en el desarrollo de la asignatura situando la enseñanza en un "discurso práctico" que requiere el entrenamiento en estrategias reflexivas y la profundización en la determinación del propio sistema de valores educativos y en cómo trasladarlos a la práctica cotidiana del aula.

En distintos momentos del desarrollo de la experiencia se fueron recogiendo datos para llevar cabo el análisis de la experiencia didáctica descrita. Aquí presentamos la valoración de las experiencias reflexivas desarrolladas a través de la enseñanza de la asignatura; esta evaluación se aborda por medio del estudio de las opiniones expresadas por los alumnos en un Cuestionario elaborado específicamente para el caso, que toma como referencia el trabajo realizado por el profesor De Vicente y sus colaboradores en la Universidad de Granada (1993).

3.1 Evaluación del proceso de "enseñanza-reflexión". Análisis de los datos

Coherentes con la propuesta de favorecer el proceso de reflexión sobre el trabajo didáctico, en la etapa final del curso académico se solicitó la valoración de un Cuestionario -"CER"- compuesto por 30 cuestiones relacionadas con los procesos reflexivos, que debían ser valoradas en una escala de 7 puntos (mínimo/máximo acuerdo) y una pregunta abierta que permitía expresar cualquier valoración u opinión sobre el proceso de enseñanza seguido en el curso. Cumplimentaron el cuestionario 67 estudiantes.

Variables	Media	Desv.
01. Te han enseñado a reflexionar sobre la actuación didáctica del profesor	6,51	0,61
02. Han estimulado la reflexión sobre los efectos de las estrategias didácticas	6,28	0,81
03. Han enseñado la importancia de planificar atendiendo a diferencias individuales	6,29	0,67
04. Has sido enseñado a evaluar tu propio aprendizaje	6,14	0,89
05. Te han estimulado para criticar los métodos empleados en clase	6,47	0,61
06. Te han enseñado a examinar los valores que se promueven dentro de clase	6,34	0,72
07. Has tenido experiencias para conocer y criticar a diversos autores	6,46	0,72
08. Se ha propiciado la reflexión sobre el programa y actividades del curso	6,08	0,94
09. Se te ha posibilitado que evalúes la actuación del profesor	6,50	0,92
10. Se ha reflexionado sobre la eficacia y funcionamiento de grupos de trabajo	6,22	0,93
11. Se ha profundizado en contenidos teóricos a través de la reflexión práctica	6,13	0,95
12. Se han propuesto actividades de iniciación a la investigación	6,22	0,93
13. Las experiencias de clase han supuesto modelos didácticos innovadores	6,14	0,78
14. Se ha favorecido la implicación de los estudiantes en el trabajo	6,43	0,72
15. En el curso se ha favorecido el trabajo de equipo	6,61	0,72
16. Se ha favorecido la reflexión sobre el trabajo colaborativo	6,29	0,73
17. Se ha potenciado la reflexión sobre textos y medios de comunicación	5,80	1,07
18. Se ha potenciado la participación del estudiante en diversas actividades	6,43	0,70
19. Se han utilizado diversos recursos audiovisuales durante el curso	6,25	1,04
20. Se ha posibilitado el contacto con la realidad escolar	6,19	1,11
21. Se ha reflexionado sobre el contenido y desarrollo del currículum	6,13	0,88
22. Se ha estimulado la reflexión sobre los valores educativos	6,38	0,69
23. Se ha entrenado en la toma de decisiones que requiere la docencia	5,95	0,89
24. Te han pedido sugerencias para mejorar el desarrollo de la clase	6,13	0,95
25. Las experiencias de clase han favorecido tu implicación en el trabajo	6,35	0,79
26. Se ha potenciado la orientación personal en el trabajo	6,40	0,79
27. Las experiencias del curso han favorecido tu autonomía y desarrollo personal	6,34	0,70
28. Siento satisfacción por haber formado parte de este grupo de Didáctica	6,82	0,38
29. La asignatura ha potenciado relaciones de ayuda y cooperación	6,35	0,82
30. El curso te ha ayudado a reflexionar sobre los procesos educativos y las actuaciones del profesor en la vida cotidiana	6,68	0,46

Tabla Nº 1. Análisis descriptivo del Cuestionario "Enseñanza y reflexión" (CER)

En un somero análisis de los descriptores básicos apreciamos, por un lado, que se da una gran homogeneidad en las apreciaciones y, de otra parte, que las medias del 94% de las cuestiones superan la puntuación 6.

Para llevar a cabo un estudio más ponderado de las opiniones expresadas acerca del proceso de "enseñanza y reflexión", hemos realizado un Análisis Factorial de componentes principales con rotación Varimax y normalización Kaiser. Mediante el programa ANOVA del

paquete estadístico SPSS/PC+ se obtuvieron 8 factores que en su conjunto explican el 73,3% de la varianza. Para realizar el estudio de cada uno de los factores consideramos las saturaciones a partir de .35.

Variables	Saturación
21. A lo largo del curso se ha reflexionado sobre contenido del currículum de la materia, secuenciación de núcleos temáticos y forma de abordarlos	.79380
18. En el desarrollo de la materia se ha potenciado la participación de los estudiantes por medio de actividades de diverso tipo	.71935
24. Se te ha estimulado para que hagas propuestas de trabajo y sugerencias para mejorar el desarrollo de la clase	.60835
23. Se han propuesto actividades para el entrenamiento en la toma de decisiones que requiere la solución de casos o situaciones problemáticas de la docencia	.58078
08. Se ha propiciado la reflexión crítica sobre el programa y las actividades	.55877
17. Durante el curso se ha potenciado la reflexión sobre textos legales y sobre diversos medios de comunicación	.45164
12. Se han propuesto actividades de iniciación a la investigación para ayudarte a conocer la realidad escolar	.43717
22. Se ha estimulado la reflexión personal sobre los valores que, desde tu punto de vista, deben presidir la educación	.39011
06. Te han estimulado para examinar críticamente los valores que se promueven dentro de la clase	.37381
16. En el desarrollo de la asignatura se han proporcionado experiencias que han favorecido la reflexión sobre el valor del trabajo colaborativo	.35420

Tabla N° 2. Factor I: Participación reflexiva en el proceso didáctico

Este factor, que explica el 31,7% de la varianza, aglutina diez cuestiones a través de las cuáles se describe el proceso didáctico seguido durante el curso; se pone de manifiesto que el desarrollo didáctico ha estado regido por dos dimensiones: la participación de los estudiantes y la reflexión crítica.

Variables	Saturación
15. En el curso se ha favorecido el trabajo de equipo	.80723
14. Durante el curso se ha favorecido la implicación de los estudiantes en el desarrollo de distintos tipos de trabajo	.76717
16. En el desarrollo de la asignatura se han proporcionado experiencias que han favorecido la reflexión sobre el valor del trabajo colaborativo	.70646
29. A través del desarrollo de la asignatura de Didáctica se han potenciado unas relaciones de ayuda y cooperación entre compañeros	.65285
13. Las experiencias cotidianas de la clase te han proporcionado modelos innovadores de comunicación didáctica y de gestión del aula	.43787
18. En el desarrollo de la materia se ha potenciado la participación de los estudiantes por medio de actividades de diverso tipo	.36512

Tabla N° 3. Factor II. El trabajo de equipo

Este factor, que explica el 7,8% de la varianza, nucléa una serie de ítems que giran en torno al trabajo en equipo. A través de las distintas cuestiones se describen las consecuencias que la potenciación del trabajo colaborativo ha tenido en la práctica cotidiana de nuestra aula.

Variables	Saturación
27. Las experiencias proporcionadas durante el curso han favorecido tu autonomía y desarrollo personal	.74962

25. Las experiencias proporcionadas en el desarrollo de la asignatura han favorecido que hayas tenido un alto nivel de implicación en las tareas propuestas	.69234
26. En la asignatura de Didáctica se ha potenciado la orientación personal en el trabajo y esto ha repercutido en la mejora de los resultados de aprendizaje	.62726
04. Has sido enseñado a evaluar tu propio trabajo	.58324
24. Has sido estimulado para que hagas propuestas de trabajo y presentes sugerencias para mejorar el desarrollo de la clase	.44453

Tabla Nº 4. Factor III. Desarrollo personal

El factor tercero explica el 7,2% de la varianza y describe los atributos del ambiente de trabajo del aula, vinculados con la potenciación del desarrollo y la autonomía personal de los estudiantes.

Variables	Saturación
09. Se ha posibilitado que evalúes la actuación del profesor	.76086
20. En la clase de Didáctica se ha posibilitado el contacto con la realidad escolar a través de distintas experiencias individuales y grupales	.70745
11. El desarrollo del programa te ha posibilitado la profundización en los contenidos teóricos a través de la reflexión sobre la práctica	.64397
26. En la asignatura de Didáctica se ha potenciado la orientación personal en el trabajo y esto ha repercutido en la mejora de los resultados de aprendizaje	.38140

Tabla Nº 5. Factor IV. Reflexión sobre la propia realidad académica

Este factor sintetiza las principales características con las que se puede describir el proceso seguido para abordar el conocimiento de los contenidos teóricos de la asignatura y el contacto con la realidad escolar a través de la reflexión sobre las propias experiencias. Se destaca así mismo que la orientación y tutela del aprendizaje de los estudiantes contribuye de manera decisiva a la mejora del rendimiento. Explica el 5,4% de la varianza.

Variables	Saturación
01. En la clase de Didáctica te han enseñado a reflexionar sobre la actuación didáctica del profesor y sobre los efectos que produce en los alumnos	.84243
02. Te han estimulado para que reflexiones sobre los efectos que producen las distintas estrategias y los métodos didácticos	.60853
03. Te han enseñado a valorar la importancia de planificar teniendo en cuenta las diferencias individuales	.48588
06. Te han estimulado para examinar críticamente los valores que se promueven dentro de la clase	.38587
22. Se ha estimulado la reflexión personal sobre los valores que, desde tu punto de vista, deben presidir la educación	.36830

Tabla Nº 6. Factor V. Reflexión sobre la actuación didáctica

Este factor, que explica el 5% de la varianza, hace referencia, por un lado, al desempeño concreto de la actuación didáctica del profesor, a sus efectos en el comportamiento de aprendizaje de los estudiantes y al interés de favorecer los procesos de reflexión sobre la práctica docente. Destaca así mismo la importancia que tiene para la práctica docente la reflexión sobre los valores que subyacen en los proyectos educativos en general y más en concreto en la propia vida de las aulas y, descendiendo a aspectos de la cotidianidad didáctica, la importancia de planificar atendiendo a las personas a quien va destinada la acción docente.

Variables	Saturación
07. Te han proporcionado experiencias para conocer el pensamiento de diversos autores y expresar tu valoración crítica acerca de sus planteamientos	.73036
10. Se ha propiciado la reflexión sobre la eficacia y el funcionamiento de los grupos de trabajo	.71007
03. Te han enseñado a valorar la importancia de planificar teniendo en cuenta las diferencias individuales	.45407

Tabla Nº 7. Factor VI. Desarrollo de la capacidad crítica

Se pone de manifiesto a través de las variables que aglutina este factor, que explica el 4,5% de la varianza, la gran importancia de atender individualmente a los estudiantes y de potenciar la capacidad crítica proporcionando experiencias que favorezcan la profundización en el pensamiento de diversos autores y textos y el análisis del funcionamiento de los propios grupos de trabajo y la dinámica relacional que en ellos se establece.

El factor VII alude a los recursos de todo tipo que han favorecido la reflexión sobre los procesos didácticos. La varianza explicada es del 4,3%.

Variables	Saturación
19. Durante el curso se han utilizado recursos audiovisuales: transparencias, vídeos, películas, etc.	.75927
12. Durante el curso se han propuesto actividades de iniciación a la investigación para ayudarte a conocer la realidad escolar	.46859
30. Este curso te ha ayudado a reflexionar sobre los procesos educativos y las actuaciones del profesor en la vida cotidiana	.63912

Tabla Nº 8. Factor VII. Reflexión sobre los procesos educativos y el uso de recursos

El factor VIII, que explica el 3,7% de la varianza, pone de manifiesto la relación existente entre la satisfacción personal por la pertenencia al grupo-clase y la implicación en las tareas y actividades de la vida del aula. Esta implicación se evidencia a través del empleo de diversas estrategias que han servido de estímulo para la reflexión y la valoración crítica acerca del trabajo desarrollado durante el curso académico.

Variables	Saturación
28. Finalizado el curso siento satisfacción por haber formado parte de este grupo de Didáctica	.75085
22. Se ha estimulado la reflexión personal sobre los valores que, desde tu punto de vista, deben presidir la educación	.51839
05. Has sido estimulado para criticar y valorar los métodos y procedimientos empleados en la clase	.34852
25. Las experiencias proporcionadas han favorecido que hayas tenido un alto nivel de implicación en las tareas propuestas	.33171

Tabla Nº 9. Factor VIII. Satisfacción personal e implicación en el desarrollo del curso

Como síntesis de esta experiencia didáctica cabe resaltar la gran importancia que conceden los estudiantes al desarrollo de la reflexión en la formación educativa y su estrecha relación con la satisfacción en el trabajo que determina un alto nivel de implicación en las tareas académicas y un rendimiento académico altamente destacado. Estos aspectos aparecen redundantemente expuestos en la pregunta abierta incluida en el Cuestionario de la que destacamos algunas de las apreciaciones que presentan los estudiantes con mayor nivel de redundancia:

"El proceso didáctico seguido ha sido un estímulo constante en lo personal y en lo intelectual".

"El trabajo desarrollado en el curso ha sido muy productivo e interesante, sobre todo en lo referente a la reflexión crítica y al desarrollo del trabajo grupal".

"Se ha potenciado mucho la participación de los estudiantes, cosa que es muy interesante ya que ayuda a reflexionar y a comprometerse en el trabajo pero que al mismo tiempo es muy difícil de llevar a la práctica; todos estamos muy poco preparados para eso y preferimos a veces que nos digan qué tenemos que hacer".

"El proceso didáctico seguido me ha ayudado a reflexionar sobre los procesos educativos y, sobre todo, me ha enseñado a orientar personalmente el trabajo de cada día".

4. Bibliografía

Beyer, L.E. (1984). Field experience ideology and development of critical reflexivity. *Teacher Education*, 35 (3), 36-41.

Calderhead, J. (1992). Dilemas en el desarrollo de la enseñanza reflexiva. En Marcelo, C. y Mingorance, P. (Eds.). *Pensamiento de Profesores y desarrollo profesional* (pp.9-17). Sevilla: Publicaciones de la Universidad.

Carr, W. (1993). *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla: Díada.

De la Garza, M.T. (1995). *Educación y democracia*. Madrid: Visor.

De Vicente, P.S. y otros (1993). Procesos reflexivos promovidos en las prácticas escolares de los alumnos de Magisterio. *Revista Investigación Educativa*, 22, 105-117.

De Vicente, P.S. (1994). ¿Qué conocimiento necesitan los profesores?. *Innovación educativa*, 3, 11-33.

Dewey, J. (1904). *The relation of theory to practice in education. The Third Yearbook* (part 1). Blomington, III: Public School Publishing Co.

Dewey, J. (1939). *Experiencias y Educación*. Buenos Aires: Losada.

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gimeno, J. (1983). El profesor como investigador en el aula; Un paradigma de formación de profesores. *Educación y sociedad*, 2, 51-73.

Giroux, H.A. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación*, 284, 53-76.

Gore, J.M. (1987). Reflecting on reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 38 (2), 33-39.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Kirk, D. (1986). Beyond the limits of theoretical discourse in the teacher education: Towards a critical pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 2 (2), 155-169.

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

Marcelo, C. (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.

- Martínez, A. (1992). Análisis crítico de una experiencia de prácticas de enseñanza. En Marcelo, C. y Mingorance, P. (Eds.) *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional* (pp.85-98). Universidad de Sevilla.
- Martínez, A. (1996). La formación inicial del profesor. En García Hoz, V. (Coord.). *Formación de Profesores para la Educación Personalizada* (pp.206-247). Madrid: Rialp.
- Martínez, A. (1997). La participación de los estudiantes en la Enseñanza Universitaria. *Revista de Ciencias de la Educación*, 169, 59-86.
- Medina, A. (1993). La formación continua del profesorado desde una perspectiva colaborativa. *Innovación Educativa*, 3, 59-78.
- Medina, A. y Rodríguez, A. (1994). La formación en colaboración del profesorado. Justificación y valoración teórico-práctica. *Enseñanza*, 12, 33-51.
- Merrian, S. y Caffarella, R. (1991). *Learning in Adulthood*. New York: Jossey-Bass.
- Pelberg, A. y otros (1979). Toward new teacher education models. *British Journal of Teacher education*, 5 (3), 263-281.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals think in action*. New York: Basic Books INC Publishers.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de Profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schwab, J.J. (1969). The practical: A Language for Curriculum. *School Review*, 78, 1-24.
- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-53.
- Villar, L.M. (1988). Reflexiones en y sobre la acción de profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas de clase. En Villa, A. *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp.149-174). Madrid: Narcea.
- Villar, L.M. (1993). *La promoción de decisiones reflexivas en una cultura de comunidad escolar*. Madrid: Cincel.
- Yinger, R. (1986). Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. En Villar, L.M. (Ed.) *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones* (pp.41-113). Sevilla: Publicaciones de la Universidad.
- Yinger, R. (1987). Learning the language of practice. *Curriculum Inquiry*, 17 (3), 293-318.
- Zeichner, K.M. (1983). Alternative Paradigm of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, XXXIV (3), 3-9.
- Zeichner, K.M. (1986). The practicum as an occasion for learning to teach. *The South Pacific Journal of Teacher Education*, 14 (2), 11-27.
- Zeichner, K.M. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282, 161-190.