

APORTACIONES CONCEPTUALES Y ESTRATEGIAS PARA PROMOVER LA REFLEXIÓN DEL PROFESOR SOBRE LA PRÁCTICA CON MEDIOS DIDÁCTICOS

por MARÍA JESÚS GALLEGO ARRUFAT
Universidad de Granada

Introducción

En el desarrollo de la investigación sobre la enseñanza, han surgido una serie de enfoques o concepciones del profesor, expresadas en metáforas que se han ido sucediendo en el transcurso de los años. Las más relevantes han sido las del profesor como «gestor adiestrado», «tomador de decisiones» y «práctico reflexivo». Las dos primeras han participado de la concepción de la enseñanza conocida por «*racionalidad técnica*», siendo la del profesor como «práctico reflexivo» la predominante en la actualidad.

Por otra parte, en la investigación sobre medios didácticos ha surgido una línea de investigación que, durante la pasada década, ha contribuido a mejorar nuestra comprensión sobre el profesor en relación con los medios de enseñanza. Se trata de la *investigación motivacional* sobre las actitudes ante los medios (Clark y Salomón, 1986; Clark y Sugrue, 1988; Area, 1991). Su asunción básica es que actitudes, percepciones y creencias personales y sociales afectan al modo en que los usuarios experimentan con los estímulos, por lo que es preciso someterlas a revisión. Lo que el estudiante piense o crea, puede influir tanto sobre el aprendizaje como el medio en sí mismo (Clark y Salomón, 1986) y, en este proceso interactivo, la percepción del profesor y su actitud hacia el medio es determinante. Siguiendo una orientación cognitiva, se cuestiona cómo funcionan psicológicamente los medios y aunque la atención se centra en la interacción medio-procesamiento de la información, no cabe duda de que el profesor es clave en el desarrollo de procesos cognitivos por parte de sus alumnos. Así, la percepción del profesor (que según la revisión citada incluye creen-

cias sobre el nivel de dificultad del medio, su potencial de entretenimiento, el tipo de información que normalmente presenta y sus demandas de instrucción típicas) influye en sus *decisiones sobre selección y utilización de materiales*, junto con factores de índole práctica y de eficacia de los medios. Entre los factores humanos, los más importantes quizás sean los conocimientos y creencias del profesor en relación con las ventajas y desventajas de los diversos medios (Colom, Sureda y Salinas, 1988).

En cualquier caso, una vez expresadas ciertas convicciones en torno a los medios, es preciso que el profesor reflexione sobre ellas. Chandra (1987) propone investigar la relación existente entre los métodos y recursos usados por los profesores, su conocimiento profesional y las razones que dan para usarlos. Sólo si el profesor somete a reflexión sus creencias y examina y cuestiona sus teorías subjetivas podrá llevarse a cabo, en última instancia, una renovación en las prácticas educativas.

Por otra parte, dado el giro efectuado por la investigación sobre pensamientos del profesor, y a raíz de la aportación de Schön (1983) y el resurgimiento de los planteamientos de Dewey (1989) a mediados de la década de los ochenta comenzó a hablarse de un nuevo enfoque (Clark, 1985) desde el que se ve al profesor como un profesional reflexivo, que examina su propia práctica. La imagen del profesor como profesional reflexivo se enmarca en «*una visión de la enseñanza como una profesión que exige un conocimiento extenso del contenido a ser enseñado, de las psicologías del aprendizaje y de los estudiantes, todo lo cual debe ser interpretado, adaptado y aplicado artísticamente a las situaciones particulares por el profesor*» (Clark, 1985, 3-4). Según el propio Clark, el profesor de los 80 «*es un constructivista que continuamente crea, elabora y prueba su teoría personal del mundo*» (Idem.).

Esta afirmación, que comienza a establecerse entonces, está hoy mucho más arraigada, habiéndose incluso llegado a intuir un cambio de paradigma. En cualquier caso, lo que sí es cierto es el abandono de modelos psicológicos, de procesamiento de la información (tachados de «psicologicistas») yendo hacia modelos cuasi-antropológicos, naturalistas y fenomenológicos de análisis de la enseñanza reflexiva. *El Modelo del Razonamiento Pedagógico y Acción del profesor* de Shulman (1987) es una clara muestra de ello.

El enfoque del «práctico reflexivo» nos muestra un tipo de profesor que intenta solucionar problemas en la práctica para afirmar o bien rechazar aquellos puntos de la teoría que no estén de acuerdo con los resultados generados por la experiencia llevada a cabo. En su «conversación reflexiva», el profesor no sólo debe diseñar sus propias teo-

rías, sino que además debe intentar que estén corroboradas en función de los resultados de su práctica, ya que «cuando alguien reflexiona-en-la-acción, llega a ser un investigador en el contexto de la práctica. Él no depende de las categorías de una teoría y una técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de caso único» (Schön, 1983, 69).

Un importante trabajo en el marco del enfoque del «práctico reflexivo», el programa de formación del profesor llevado a cabo en la Universidad de Wisconsin (Madison), dirigido por Zeichner, llegó a definir el «profesor reflexivo» como *aquel que valora los orígenes, propósitos y consecuencias de su trabajo en los tres niveles de reflexión propuestos por Van Manen* (Zeichner y Liston, 1987, 25). Posteriormente veremos estas tres fases o niveles de análisis de la práctica defendidos por este filósofo de la acción práctica, pero antes diferenciaremos los distintos enfoques desde los que ha sido explorado el propio concepto de reflexión. Ello es necesario de cara a examinar las estrategias que la literatura nos presenta como facilitadoras de la misma orientada a la utilización de medios de enseñanza.

1. «Reflexión» y «Enseñanza reflexiva»: Conceptualización

A pesar de esta tendencia predominante, en la que parece existir «acuerdo» (la premisa de la reflexión del profesor) sin embargo, no la apreciamos en una cuestión tan central, como es la de la propia concepción de reflexión. En la literatura no existe unanimidad en la definición de *reflexión*, aunque es un concepto que normalmente ha sido asociado con la noción de crecimiento (mejora) mediante la indagación crítica, el análisis y la evaluación autodirigida (Peters, 1984, 1987, Orpwood, 1985, Oberg, 1986, Oberg y Blades, 1988). Sobre este concepto el discurso, no obstante, ha llegado a ser cada vez más confuso, por utilizar en numerosas ocasiones términos como «poderío» («*empowerment*»), «reflexión», «crítica», etc. pero no analizar las perspectivas y compromisos que subyacen a tales términos (Liston y Zeichner, 1990, 235). Incluso, como señala Villar (1992a y b), la propia noción de *reflexividad* subyacente llega a convertirse en un concepto escurridizo que representa simultáneamente una meta a conseguir (el profesor o profesional reflexivo, alguien que está dispuesto o es capaz de reflexionar) y un medio para conseguir el fin (reflexión).

¿Qué queremos significar al propugnar que el profesor debe reflexionar sobre su práctica?

¿En qué consiste esta actividad reflexiva?

¿Qué tipo de reflexión deberá llevar a cabo el profesor?

Si queremos dar respuesta a estos interrogantes, debemos ante todo en primer lugar profundizar en la noción de «enseñanza reflexiva». Por ejemplo, Lowyck analiza y toma posición ante diferentes trabajos, expresando que «*McKay y Marland (1978) usan el término »reflexión« como una categoría de pensamientos interactivos, significando »unidades en las que el profesor está pensando acerca de aspectos pasados, o sucesos, la lección de otra manera de como él lo ha hecho«. Limitan la reflexión a los procesos cognitivos de los profesores referentes a las conductas de enseñanza no realizadas. La definición de Clark y Peterson (1986) es más neutral y eficiente, hablando acerca de »pensamientos postinteractivos« (Lowyck, 1986, 16).*

Las definiciones son variadas, por lo que, de acuerdo con Calderhead (1989), es necesario explorar los orígenes del concepto de «reflexión», de cara a la comprensión y profundización de su rol en la formación del profesor, y apoyándonos para ello, si fuera preciso, en la investigación sobre cogniciones del profesor, conocimiento del profesor y contexto del aprendizaje de los profesores. De este modo, al examinar los orígenes de la enseñanza reflexiva, Calderhead (1989) enumera una serie de términos que incluyen alguna noción de reflexión en el proceso de desarrollo profesional. Entre ellos destacan los de *práctica reflexiva, formación del profesor orientada a la indagación, reflexión-en-la-acción, profesor como investigador, profesor como tomador de decisiones, profesor como profesional, y profesor como «resolutor de problemas» [1].*

Sobre esta base, gran cantidad de autores se refieren a los conceptos de Donald Schön (1983, ²1992) de «*reflexión-en-la-acción*» y de «*reflexión-sobre-la-acción*». Para Schön la noción de reconstrucción está en el corazón de la reflexión; la reconstrucción, según Munby, altera el modo en que son vistos los datos reales al hacerlos presentes bajo una nueva perspectiva. Las estructuras mentales de los profesores son vistas como personales y dinámicas. Por eso cuando uno reflexiona no acepta estas estructuras como estáticas y dadas sino que por el contrario uno constantemente se esfuerza por expandirlas, refinarlas y alterarlas. Si esto sucede, la reconstrucción es el resultado.

A partir de estas consideraciones, De Jong y Korthagen idean la siguiente definición: «*Una persona está reflexionando cuando está dedicado a estructurar su percepción de una situación, sus acciones o aprendizaje o cuando se ocupa de alterar o ajustar estas estructuras*» (Wubbels y Korthagen, 1990, 32). Diferencian el proceso de reflexión de la actitud reflexiva, definida como «*una tendencia a desarrollar o alterar estructuras mentales, indicando una orientación hacia el propio desarrollo profesional*» (*Idem*). Basados en un estudio anterior, distinguen cuatro

dominios o categorías de reflexión: el profesor, los estudiantes, la materia y la situación en la escuela (Wubbels y Korthagen, 1990).

El trabajo de Calderhead (1989) recoge cuatro importantes perspectivas desde las que se ha estudiado el concepto de reflexión. Son el concepto de Dewey, la noción de Schön, la perspectiva de los filósofos de la acción práctica (Van Manen; Schwab) y la visión de la Escuela de Frankfurt (Habermas), que analizamos en Gallego (1994).

Para concluir esta primera aproximación, recogemos el concepto de Peters (1984, 1987), que es importante de cara a la profundización en algunos aspectos que analizamos a continuación. Peters entiende por reflexión el examen de actividades, tanto de aquellas que están «mal» como de aquellas que están «bien». La reflexión puede darse en cualquier momento de la actividad didáctica: durante o después de la planificación, durante o después de la enseñanza interactiva.

La reflexión implica un marco de referencia (un contexto) para las propias acciones. Este contexto puede ser visto como una representación cognoscitiva de la tarea y de la situación que permite reflexionar sobre la propia conducta en lo referente a las tareas y a la situación general que uno tiene que afrontar. Se desarrollan un número de funciones (rutinas) dentro de un marco de referencias que conjuntamente son las que forman el concepto específico de «reflexión». Estas funciones incluyen orientación, planificación, dirección, comprobación, interpretación y reconstrucción. Por tanto, la reflexión, dadas las funciones que satisface, se considera como un aspecto del «pensamiento» (Peters, 1987, 195).

2. Formas o niveles de la reflexión: Hacia una categorización de «profesores reflexivos»

A partir del trabajo de Van Manen (1977) se establecieron tres niveles de reflexión principales, que han llegado a formar parte de algunos programas de formación del profesor. En el proceso de reflexión se distinguen claramente los niveles técnico, educativo y ético. Desde cada uno de ellos se adoptan diferentes criterios para elegir entre cursos de acción alternativos.

1. *Nivel técnico:* En este nivel de «racionalidad técnica» (ver también Schön, 1983), el interés dominante se refiere a la aplicación eficiente y efectiva del conocimiento educativo para intentar lograr los fines, que son aceptados tal como son dados.

2. *Nivel educativo.* El segundo nivel de reflexión, de acuerdo con

Van Manen, está basado en una concepción de la acción práctica por la que el problema es la explicación y verificación de las asunciones y predisposiciones subordinadas a los asuntos prácticos y la valoración de las consecuencias educativas hacia las que tiende una acción.

3. *Nivel ético*. El tercer nivel, la reflexión crítica, incorpora criterios morales y éticos en el discurso acerca de la acción práctica. En este nivel, la cuestión central se refiere a los fines educativos, experiencias y actividades que llevan hacia formas de vida que están mediadas por la justicia, la igualdad y la satisfacción concreta (Tom, 1985, Zeichner y Liston, 1987).

El programa de formación de la Universidad de Wisconsin, ya mencionado, fue diseñado para ayudar a los estudiantes a ejercitar la reflexión en los tres niveles mencionados.

En cuanto al acceso a las reflexiones de los profesores sobre su conocimiento, la reflexión puede adoptar diferentes formas. Puede provenir de la propia autobiografía o vida profesional de los profesores [2] o bien de escenarios de enseñanza, que parecen resultar más válidos que cuestiones que preguntan a los profesores directamente sobre lo que ellos conocen (McDiarmid y Ball, 1988). Los escenarios describen situaciones con las que todos los profesores tienen que tratar, según sus visiones de la *buena enseñanza*. Los profesores interpretan y responden en las entrevistas a estas situaciones basándose en lo que ellos conocen y creen y como consecuencia podemos aprender sobre conocimiento y creencias de los mismos.

Una categorización potencial puede surgir a partir de los distintos niveles de reflexión mencionados, aunque también se han realizado otros intentos de agrupación. Al igual que en el caso de Van Manen, existe en el trabajo de LaBoskey y Wilson (1987) una idea de «secuencialidad» o grados consecutivos de reflexividad. En este último, se eligió el estudio de caso con una doble finalidad: como una metodología de investigación a la vez que como técnica para la formación de profesores.

LaBoskey y Wilson (1987) discuten los tipos de casos que los profesores escriben sobre ellos mismos, dividiéndolos en tres categorías generales de análisis. Por tanto, los profesores pertenecen a una de estas tres categorías, que representan, como los propios autores expresan, «puntos a lo largo de un contínuum del proceso de llegar a ser un profesional reflexivo». En este sentido, simbolizan etapas que van siendo construidas una sobre otra.

La primera categoría, «*descripción*», se refiere a los estudios de caso de los profesores que especifican, mantienen y preservan los da-

tos referentes a su trabajo. Dentro de ella, diferencian dos subcategorías: *Descripción no-reflexiva* y *Descripción reflexiva*. La primera de ellas engloba a los profesores que describen, pero no reflexionan. Sólo aportan tópicos a los estudios. En la segunda, los profesores reflexionan sobre lo descrito, en el contexto de sus vidas personales o profesionales.

La segunda categoría, «*composición de problemas*» se refiere a los estudios de caso en los que se identifican las fuentes de los problemas. Dentro de ésta, encontramos aquellos: *Situados en sí mismo* y *Situados en conceptos*. En los primeros, los profesores identifica, examinan, clarifican y analizan el «¿cómo lo hago?», mientras que en los segundos la reflexión trata sobre conceptos tales como humor, creatividad, cohesión, continuidad, flexibilidad...

Por último, la categoría «*resolución de problemas*» se refiere a los estudios de caso de los profesores en los que no sólo se examinan los problemas, sino que, además, se generan soluciones potenciales para su resolución. También dentro de ésta se diferencian dos subcategorías: *Probados en la práctica* y *Probados en la teoría*. Tanto en los primeros como en los segundos los profesores prueban las soluciones en sus clases, pero la segunda subcategoría implica, además que, tras su puesta en práctica, corroboran o cambian las teorías originales *por ejemplo* sobre innovación e individualización, organización y motivación, etc.

La investigación de LaBoskey y Wilson (1987) estuvo centrada en profesores en formación, aunque esta categorización podría resultar útil también para profesores en ejercicio. En este sentido, una hipótesis interesante, basada en la relación pensamiento-acción, sería la existencia de un mayor número de profesores con experiencia en la categoría de «*Resolución de problemas*», frente a un número mayor de docentes sin experiencia en la de «*Descripción*». No obstante, se trata de una hipótesis que necesita ser contrastada con futuras investigaciones.

3. *Significado de la reflexión en la formación del profesor*

Peters (1987) señala como conclusión de su análisis que los requisitos de la reflexión deben ser cumplidos, debe entrenarse a los estudiantes en la reflexión y se les debe enseñar cómo aplicar el proceso de reflexión en situaciones prácticas, mediante una aproximación que esté regida por la indagación (Zeichner y Teitelbaum, 1982; Zeichner, 1983). Más aún, para él, el énfasis que se haga sobre la *reflexión* en la formación de profesorado tiene consecuencias considerables sobre los

cursos de esta formación y afecta a la forma en que se desarrolle la didáctica en los mismos cursos.

Por otra parte, en la misma línea, al analizar la formación del profesor, Fenstermacher (1979, 1989) argumenta que la meta no es inculcar o entrenar a los profesores para comportarse tal como se les prescribe, sino educarlos para razonar sólidamente sobre su enseñanza así como para actuar hábilmente. El razonamiento sólido requiere un proceso de pensamiento sobre lo que los profesores hacen y una adecuada base de los hechos, principios y experiencias desde las cuales razonar. La formación del profesor debe trabajar, por tanto, con las creencias que guían las acciones del profesor.

El profesor reflexivo debe intentar resolver los problemas que se plantean en su práctica diaria. Sin embargo, aprender a identificar y reunir problemas y encontrar los modos de resolverlos es una destreza, por lo que debe ser incluida de forma específica en la formación del profesorado (LaBoskey y Wilson, 1987). Por tanto, los profesores deben ser entrenados («*coached*») para ser abiertos mentalmente, ser «vivaces», plantear preguntas y tener sentido de la responsabilidad (Peters, 1987).

A pesar de que, como señala Calderhead (1989), la naturaleza, función y potencial de la reflexión aún tienen que ser explorados, las implicaciones de este tipo de enseñanza para la formación del profesor ya han comenzado a plasmarse en programas de formación orientados por esta base conceptual, aunque aún no dirigidos específicamente a la preparación en medios didácticos.

En este punto, y debido a la existencia de concepciones diferentes, también varían las prácticas en la formación del profesor. Algunos programas de formación se han basado, *por ejemplo*, en la noción de Schön de reflexión-en-la-acción para sostenerse la importancia del «*coaching*», como veremos a continuación; desde las nociones de reflexión de la ciencia crítica se justifica la necesidad de una experiencia temprana en la escuela; y otras veces, como en el caso del curso diseñado por Zeichner y Liston (1987), se han combinado varias aproximaciones. En efecto, para «enseñar a los profesores estudiantes a reflexionar», Zeichner y Liston describieron una aproximación pragmática y ecléctica, utilizando la noción de acción reflexiva de Dewey y los niveles de reflexión de Van Manen junto con algunas ideas de la ciencia crítica. Su meta fue intentar que los profesores en formación mostraran actitudes positivas hacia la reflexión (es decir, «estuvieran dispuestos a») y adquirieran habilidades y destrezas para llevar a cabo la reflexión (esto es, «fueran capaces de» reflexionar) sobre los orígenes, los propósitos y las consecuencias de sus acciones. El foco al que

se dirigió el análisis de la práctica instructiva fue la explicación y clarificación de componentes comunes en la enseñanza: profesor, alumno, currículum y medio. La plataforma, por tanto, es la que aportó Schwab, con su concepto de «*common places of teaching*» (es decir, para que la enseñanza tenga lugar, alguien —profesor— debe enseñar a alguien —alumno— sobre algo—currículum— en algún lugar y algún tiempo —medio, ambiente—).

Por otra parte, Schön (21992), tras haber planteado la «*epistemología de la práctica*» y tras haber dibujado la noción de reflexión-en-la-acción, en el marco de la práctica de un profesional de la enseñanza, profundiza en la formación de este tipo de profesor. Intenta, a través de ejemplos recogidos de la arquitectura, la música y el *counseling*, responder a la cuestión:

«¿Qué clase de educación profesional es la apropiada para la formación del "practicante reflexivo?"».

Su tesis cuestiona los contenidos, el proceso y los procedimientos utilizados en la preparación de los profesores, desde la posición del racionalismo técnico, preguntándose, mediante una metáfora:

¿Es realmente necesario que los practicantes, en general, estén altamente cualificados académicamente cuando la mayoría de los «pacientes» (alumnos) pudieran considerar también muy deseable el tratamiento «enfático» en su «doctor» (profesor)?.

El profesor debe ser formado para la práctica, ya que «es muy difícil encontrar algo cuando no se sabe lo que es». No solo debemos preocuparnos de que el profesor sepa algo, sino también de que sepa llevarlo a cabo en el momento adecuado, en unas circunstancias contextuales específicas y dirigido a unos alumnos con unas características determinadas. Así, evitaremos que el profesor-estudiante conozca lo que se puede hacer (en laboratorios), pero no lo haga —realmente, en la práctica—.

La reflexión estructurada en la formación del profesor tiene una importante función. «La reflexión de un *practicante* puede servir como un »sobreaprendizaje« correctivo. Mediante la reflexión, puede criticar y hacer frente a los comprensiones tácitas que surgen de experiencias

repetitivas de una práctica especializada, y puede dar nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre o unicidad que uno puede llevar a su propia experiencia» (Schön, 1983, 61).

De lo que no cabe duda, en cualquier caso es de que en las reformas educativas existen dos tópicos recurrentes. Son los de la *reflexión* y el *profesionalismo* (Shulman, 1987; Villar, 1988 y 1990) que todas ellas propugnan. En este sentido, Villar (1988) menciona los ejemplos de EE.UU., Suecia y España, en los que se pretende conseguir, como uno de los propósitos esenciales de las reformas educativas, «el juicio reflexivo» del profesor. Es más, se busca explícitamente que los programas fomenten el profesionalismo del profesor. Así lo ponen de manifiesto los documentos e informes de reforma («*Call for change*», «*Holmes Group*», y «*Carnegie Task Force*»). En todos ellos aparece «el profesional que reflexiona en y sobre su actividad» (Villar, 1988, 285).

En nuestro país, la reforma educativa ha puesto de manifiesto el propósito de la Administración de que el profesorado sea capaz de conocer e investigar su propia realidad educativa (MEC, 1989, 1990; Junta de Andalucía, 1990; BOJA, 1992a y b). Explícitamente se reconoce que el examen de las teorías implícitas sobre la enseñanza de los profesores en ejercicio puede contribuir, en definitiva, a promover en ellos un cambio de actitudes. Es más, en sucesivos decretos se desarrolla esta idea, como en el 106/1992, de 9 de junio, en el que se establece que «... *el profesor puede ser un profesional de la enseñanza que aprenda de su propia acción y de la reflexión que realiza en grupo sobre su práctica docente. Diseñando, desarrollando y evaluando su propia opción metodológica, el equipo educativo progresa en la mejora de la calidad educativa que ofrece, como en su propio desarrollo profesional*» (BOJA, 1992b).

En esta línea, el nuevo enfoque del «práctico reflexivo» o «el profesor como diseñador» se incluye en el paradigma de formación del profesorado basado en la indagación (Zeichner, 1983), que acentúa la importancia de preparar a los profesores en procesos analíticos y reflexivos.

El principio de la reflexión ha llevado a los investigadores y educadores a plantear modelos como el de Yinger (1986) sobre las operaciones que subyacen a la instrucción: planificación, acción y reflexión, o como el del propio Schön (21992), sobre la preparación del profesor, quien sugirió un taller o seminario en donde practicar una «*pirámide reflexiva*», que consta de cuatro fases:

4. Reflexión en la reflexión en la descripción del diseño;
3. Reflexión en la descripción del diseño;
2. Descripción del diseño;
1. Diseño (Schön, 21992).

Tal como analiza Villar (1988b), para progresar en la complejidad de esta pirámide entre el «entrenador» («*coach*») y el alumno en formación/profesor en ejercicio se combinan distintas destrezas que ofrecen posibles modos de reflexión, como «decir / escuchar» y «demostrar / imitar».

En cualquier caso, no cabe duda de que, en España, ha sido Villar quien introdujo la prometedora noción de «*coaching*» como estrategia formativa para transferir el entrenamiento a la clase. Podemos entrenar al profesor en la reflexión-en-la-acción mediante diálogos o conversaciones sobre la situación de la enseñanza, para desarrollar, como recogen Pérez y Gimeno (1988), tres tipos de conocimiento: Conocimiento *en* la acción, Reflexión *en* la acción y Reflexión *sobre* la acción.

La estrategia del «*coaching*» que se convierte así en una estrategia formativa que, según su definición «*se apoya en un proceso que justifica racionalmente el modelo de enseñanza que se tiene que demostrar y después se hacen una serie de prácticas y retroacciones. El aprendizaje del modelo de enseñanza se hace con la ayuda de otra persona (supervisor, colega, observador) que le da consejo o una crítica constructiva*» (Villar, 1988, 301).

Otros trabajos también se han ocupado de profundizar en el estudio de la reflexión, tratando de llevar a cabo procesos reflexivos no sólo con profesores, sino con otros miembros de la comunidad educativa como supervisores, asesores y observadores externos en procesos de desarrollo curricular. Nos parece importante recoger aquí los estudios que se han ocupado de la «reflexión escrita» del profesor. El trabajo de LaBoskey y Wilson (1987), ya mencionado, apunta el «*caso escrito*» como una técnica que presenta indudables ventajas de cara a la conexión de lo teórico y lo experiencial y el desarrollo de la comprensión por parte de los profesores de un sentido de la forma en que la investigación (la propia y la de otros) puede contribuir a la enseñanza de clase.

Los trabajos de Oberg y Blades (1988) y Roderick (1986), también

sobre la reflexión escrita del profesor sobre su propia práctica como método de formación, descubren los aspectos sobre los que el profesor pone énfasis al examinar su práctica. La técnica es denominada, en este caso, «*dialogo escrito*». Este último, analizando los diarios escritos de los profesores pre-servicio, realizó un estudio estructural que reveló que, durante el primer año, se produjo un aumento de la competencia en la propia escritura; un cambio en lo escrito hacia tópicos o asuntos más personales; un incremento en el número de funciones del lenguaje utilizadas con opiniones más personales; y una mayor eficacia en la organización y en el manejo de las dificultades.

El estudio de caso de Turner-Muecke et al. (1986), presentado «en primera persona», combina reflexión-en-la-acción y supervisión clínica. Parte de la premisa de que la propia reflexión-en-la-acción del supervisor es tan importante como la reflexión que la supervisión intenta promover en el profesor que está siendo supervisado. De ahí que se presenten las reflexiones del primero, haciendo hincapié sobre la importancia y el valor de la reflexión-en-la-acción como un control evaluativo sobre el propio proceso de la supervisión. En este estudio se aplica el concepto del «practicante reflexivo» al ciclo de la supervisión clínica, compuesto por cinco etapas, que toman de Goldhammer (1969):

- 1.^a *conferencia pre-observación;*
- 2.^a *observación;*
- 3.^a *análisis y estrategia;*
- 4.^a *conferencia de supervisión; y*
- 5.^a *análisis post-conferencia (Turner-Muecke et al., 1986).*

También el trabajo de Sergiovanni (1986) se centra en la comprensión del papel de la práctica reflexiva en la supervisión, unida al desarrollo profesional. Según este autor, la práctica reflexiva incluye la aplicación del conocimiento teórico, puesto que la actuación del profesor no está basada en la mera intuición. Por el contrario, la intuición está influida por una parte por el conocimiento teórico, y por otra por la interacción con el contexto de la práctica.

Por último, el estudio de Orpwood (1985), basado en los argumentos de Dewey, Wise, Schön... presenta un sistema para el análisis del proceso deliberativo, útil para que los prácticos sean deliberadores reflexivos. El trabajo, en la línea de la perspectiva de los filósofos de la acción práctica (sobre todo de Schwab, quien propuso la noción de «deliberación del currículum», redefinida, entre otros, por Reid, Walker y Wetbury) expone un modelo de análisis con dos dimensiones o fun-

ciones principales: la racional y la política. La dimensión racional se refiere al desarrollo de una conclusión defendible para un fragmento de razonamiento práctico, es decir, muestra las relaciones lógicas entre los elementos sustantivos de la deliberación, mientras que la política alude al desarrollo de una resolución consensuada, mostrando el flujo del debate político. No obstante, ambas se analizan simultáneamente en tres etapas:

- 1.^a *CONTRIBUCIONES*, donde se recogen y prueban los hechos, principios o proposiciones específicas,
- 2.^a *CONSIDERACIONES*, para precisar las razones existentes para actuar de una determinada forma, y
- 3.^a *CONCLUSIONES*, que muestran la conclusión del argumento práctico y la resolución del problema político.

Todo ello pretende ser útil frente a un desafío: encontrar modos de pensar sobre los procesos curriculares que puedan ser usados para tomar parte en los mismos. El profesor debe reflexionar sobre ellos si pretende ser parte activa en los mismos, afrontando la responsabilidad de llevar a cabo diseños innovadores para la práctica diaria de clase.

4. Estrategias para promover la reflexión

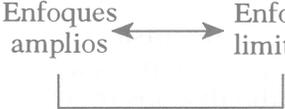
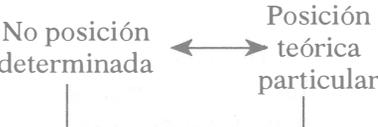
A pesar de la existencia de numerosos trabajos en los que se identifica como finalidad la preparación de *profesores reflexivos*, muy enraizada en la tradición de formación de profesores en U.S.A., y del acuerdo en la concepción del profesor como un profesional activo, autónomo y reflexivo (Schön, 1983, 1991, 1992²; Zeichner y Liston, 1987; Liston y Zeichner, 1990) o constructivista que continuamente crea, elabora y prueba su teoría personal del mundo (Clark, 1985; Pope, 1986, 1988), la literatura incluye poca evidencia sobre *lo que facilita la reflexión* en la enseñanza y presta escasa atención a los rasgos que fomentan la reflexividad (Richert, 1990). «... *Cómo preparar a los profesores reflexivos es una cuestión que ha vuelto a emerger en la enseñanza y la formación del profesor (...). Sin embargo, a las barreras cognitivas se suman las barreras organizativas que dificultan el que los profesores reflexionen*» (Richert, 1990, 509).

A diferencia de lo que ocurre en otras profesiones, en la enseñanza no suelen existir oportunidades para la reflexión. «*A los profesores de las escuelas públicas no se les exige, como parte de su trabajo (...) que comuniquen sus ideas a otros. Tal como está actualmente definido el rol docente, existen límites externos para la posibilidad del profesor de reflexionar críticamente acerca de su propia práctica. No se dispone de*

tiempo ni de un público institucionalizado para dicha reflexión» (Erickson, 1989, 292).

La problemática del modo en que pueden fomentarse los procesos y secuencias reflexivas, así como la necesidad de superar todos los obstáculos referentes al aprendizaje reflexivo del profesor, ha dado lugar a una variedad de iniciativas, formas y estrategias que han sido empleadas por los formadores de profesores.

La diversidad de enfoques existentes para preparar a *maestros reflexivos* queda recogida en las revisiones de Zeichner (1988 y 1992). Utiliza una serie de dimensiones de análisis que reflejamos en el Cuadro N.1.

<p>1. PERSPECTIVAS a. Area problemática b. Modelo de preguntas c. Status ontológico fenómenos educativos</p>	<p>Enfoques amplios ↔ Enfoques limitados</p> 
<p>2. ESPECIFICACIÓN COMPONENTES</p>	<p>Directrices generales ↔ Fases específicas</p> 
<p>3. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA</p>	<p>No posición determinada ↔ Posición teórica particular</p> 

CUADRO N.1.— *Categorías de análisis de enfoques para la formación de profesores reflexivos (Zeichner, 1988)*

Como se aprecia en este esquema, las concepciones varían desde aquellas muy limitadas en su perspectiva, que especifican los pasos que deben darse para conseguir la reflexión y que se apoyan en una posición teórica particular (como teorías sobre el aprendizaje, teoría crítica o el papel del profesor) hasta los enfoques amplios, en los que se contemplan implicaciones sociales, éticas, políticas y económicas,

sin especificar directrices aunque sí una meta general y sin adherirse a una posición teórica determinada. Entre los primeros Zeichner cita el enfoque defendido por Yinger y Clark (1981) mientras que en el otro extremo del continuo sitúa el trabajo de Beyer (1984).

Más allá de estas distinciones globales y de la diferenciación de tradiciones: académica, de eficiencia social, evolucionista, social reconstruccionista y reflexión genérica (Zeichner, 1992) y de otras revisiones más críticas como las de Kagan (1990) sobre taxonomías desarrolladas para evaluar las auto-reflexiones de los profesores, es importante destacar algunos estudios que se han ocupado específicamente de identificar mecanismos y estrategias que fomentan la reflexión.

Richert (1990) diseña cuatro estructuras para facilitar la reflexión en la práctica de los profesores noveles, surgidas de la combinación de dos constructos comunes en la profesión educativa: el trabajo con un colega —en una *conversación reflexiva*— y el registro del trabajo realizado —en un *dossier de enseñanza*—.

Los datos, recogidos de cuestionarios y autoinformes sobre el proceso de reflexión indican que los profesores perciben que los rasgos del trabajo con un colega que facilitan el proceso son: el tiempo, la confianza, la observación del colega, las características del colega y la articulación (o tener la oportunidad de hablar sobre su enseñanza). Los rasgos del dossier significativos son: el uso-no uso del mismo durante la reflexión, el determinar uno mismo su contenido y el proceso de creación del dossier.

En la revisión citada el propio Zeichner señala como estrategias empleadas para desarrollar la capacidad reflexiva de los futuros profesores la *investigación en la acción*, la *etnografía* y los *diarios*. Como ejemplos de supervisión que trata de desarrollar esta capacidad reflexiva destaca la «supervisión compartida», la «enseñanza situacional», la «supervisión horizontal» y algunas versiones de supervisión clínica (Zeichner, 1988).

Por su parte, Liston y Zeichner (1990) consideran que la investigación-acción es una forma más de estimular a los estudiantes para que reflexionen sobre sus razones y prácticas educativas, pero no la única. «Desde la perspectiva del estudiante individual y el grupo del seminario, la investigación-acción es solo uno de los diferentes aspectos del programa que los estimulan a asumir una disposición reflexiva hacia su trabajo. El estudiante escribe *diarios*, participa en *seminarios* e interactúa con otros formadores de profesores en *conferencias de supervisión*, que también ayudan a suscitar los tipos de cuestiones sobre su

trabajo y su contexto que son obtenidas mediante la investigación-acción. A través de todas estas estrategias esperamos conseguir el objetivo de la práctica reflexiva» (Liston y Zeichner, 1990, 249).

La contribución de Strahan (1989, 1990), por otra parte, es la utilización de la técnica del «*semantic ordered tree*» para explorar las reflexiones de profesores noveles y con experiencia.

De entre la variedad de estrategias citadas, los profesores participantes en el desarrollo de la identificada globalmente como «*seminarios*» llevan a cabo procesos reflexivos tanto individuales como en grupo, siendo esta última forma desde nuestro punto de vista especialmente significativa, en cuanto que es además de una estrategia básica de cara al fomento de la capacidad reflexiva una de las destrezas recomendadas para programas de entrenamiento de «agentes de cambio» (Miles, Saxl y Lieberman, 1988).

Como estudios en los que se utilizan específicamente estrategias grupales, cabe destacar los de Kilbourn (1990), que habla de «auto-monitorización» (a través de *historias y conversaciones sobre la práctica*) frente a la «monitorización de grupo», que después de todo no es sino una extensión más pública y formal de la propia «auto-monitorización» del individuo y el estudio de caso de Bamberger (1991) que analiza, por su parte, el proceso de aprendizaje que un grupo de seis profesores lleva a cabo en un laboratorio de informática, trabajando con Logo, mediante *conversaciones reflexivas*. Esta última aporta un análisis detallado de dichas conversaciones, resultando que durante el tiempo en que éstas transcurren se produce lo que ella denomina «enclavamiento conceptual». Según este concepto, no son sino transformaciones reflexivas o «cuestiones, e incluso confusiones e »*insights*« que aumentaban al ser usadas y vueltas a usar en nuevas situaciones» (Bamberger, 1991, 45).

Personalmente hemos llevado a cabo otros trabajos en esta línea (Gallego, 1992, Villar (*Dir.*), 1992). En el primero utilizamos una estrategia grupal de este tipo en un «workshop» sobre la publicidad en televisión. En este trabajo, el desarrollo del diálogo reflexivo que propusimos consistió en los procesos «*visionar/conversar*», aproximación adaptada y modificada de los componentes del diálogo reflexivo sugeridos por Schön, 21992 («decir y escuchar» y «demostrar e imitar») en el caso de la reflexión en torno a la práctica docente (Gallego, 1992). En el segundo seguimos una propuesta de ciclo reflexivo adaptada de Smyth (1989, 1991), según las fases «*describir*» (¿qué hago?), «*informar*» («¿qué significa lo que hago?»), «*confrontación*» («¿cómo he llegado a ser el que así aparece?») y «*reconstrucción*» («¿cómo podría hacer las cosas de manera diferente?»). A partir de la segunda fase, las profesoras

elaboraron mapas conceptuales y crearon proposiciones operativas o principios explicativos sobre situaciones particulares que evidenciaban su conocimiento tácito (Villar (*Dir.*), 1992).

5. *La práctica con medios: el caso de la utilización de ordenadores [3]*

Dados los aspectos analizados hasta ahora, nuestro planteamiento parte de la base de que el profesor es agente activo en la construcción de su práctica, que adquiere, utiliza y desarrolla un conocimiento en la actividad docente que lleva a cabo en el aula de informática. Hemos asumido la concepción del profesor como un profesional que posee y desarrolla conocimiento en el ejercicio de su práctica, aplicado en este caso al medio *ordenador*. Los profesores interpretan y dan significado a la información y acciones que realizan en función de su conocimiento experiencial. «*Los profesores son agentes activos en la construcción de su propia práctica y adquieren y utilizan un conocimiento en sus actividades docentes*» (Calderhead, 1988).

Son *profesionales reflexivos* que construyen significado (Schön, 1983, Clark, 1985) a partir de su actividad en la sala de ordenadores. En este sentido, la asunción de reflexividad, aplicada a los profesionales de la educación que desarrollan su actividad en salas de ordenadores conlleva la utilización de una determinada metodología. «Aplicada al proceso de enseñanza, la asunción de reflexividad requiere la asunción de cada clase como una pequeña cultura creada por profesor y estudiantes trabajando juntos durante un período de tiempo (...) La metodología podría ser etnográfica, con datos recogidos durante un largo período de tiempo» (Bolster, 1983, 303).

El profesor que imparte nociones de alfabetización informática y/o utiliza los ordenadores para enseñar contenidos de diferentes materias del currículum es un agente activo en la construcción de su propia práctica. Adquiere, utiliza y desarrolla un conocimiento en las actividades docentes relacionadas con la preparación, puesta en práctica y evaluación de las tareas realizadas en el aula de informática. El profesor de Primaria que imparte informática es un profesional reflexivo que posee y desarrolla conocimiento al enseñar en este contexto, estableciendo procesos de desarrollo profesional que parten de la comprensión de la informática como materia y como medio de instrucción y de su interacción con otras clases de conocimiento que configuran su actividad docente.

En esta línea, pensamos que es necesaria la exploración del conocimiento del profesor para llegar a comprobar su influencia en los

procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las clases de ordenadores.

Globalmente, se trata de una toma de sentido de la enseñanza en relación con el contexto psicológico en el que el profesor actúa, aunque no desde una perspectiva cognitiva en sentido estricto (Marland y Osborne, 1990). Lo que es crucial para la comprensión del pensamiento no es personal, sino «interpersonal». Por ello, según Olson, es preciso cuestionar el *conocimiento personal*, ya que lo personal es simplemente la construcción de un individuo de lo que es esencialmente público. Según esta argumentación, se hace necesario tener acceso a la sociedad en la que aparecen las formas en que se desarrolla el conocimiento, para comprender tanto esas formas como la enseñanza en sí misma.

Se parte también de la necesidad de construcción de conocimiento —*no lineal, integrado, parcialmente organizado e imbuído de significado personal* (Elbaz, 1991, 11)— a través del desarrollo de procesos reflexivos, ya que la reflexión proporciona una situación en la que pueden surgir y cuestionarse ciertas asunciones «tomadas por supuestas» para promover acciones innovadoras.

En la misma línea de relación reflexión del profesor como práctico-conocimiento (de sí mismo y del contexto) Liston y Zeichner (1990) están de acuerdo con Elliot en que en la práctica reflexiva es necesaria una crítica institucional y social. Citan a Elliot (1988, 50), para quien «la práctica reflexiva implica reflexividad: autoconocimiento (conocimiento de sí mismo). Pero este conocimiento («*awareness*») conlleva intuiciones («*insights*») sobre los modos en que el sí mismo en acción es configurado y constreñido por estructuras institucionales». De ahí la necesidad de estudiar en profundidad las condiciones particulares de los casos singulares.

Por otra parte, también se establece que el profesor es una persona única que posee un tipo de conocimiento especial (Butt, Raymond y Yamagishi, 1988) y aunque su desarrollo profesional se ha vinculado al contexto político, social y económico de la enseñanza incluso desde visiones críticas «el elemento verdaderamente más importante de la naturaleza de la situación específica de la enseñanza y el desarrollo profesional es el »*personal*» (Butt, Townsend y Raymond, 1992).

Creemos además que para que el profesor pueda reflexionar sobre la acción, debemos intentar desarrollar en él las actitudes y destrezas necesarias para ello. El observador de su práctica puede ser en este sentido un guía o asesor que oriente la reflexión del profesor, como de hecho hemos intentado en la realización de diferentes estudios (Galle-

go, 1994). Al reflexionar sobre la acción, hemos intentado que los profesores descubran el *conocimiento práctico* que en ella se expresa. Éste no sólo se genera, sino que a la vez que se proyecta en ella, por lo que intentamos también el análisis de la misma, al examinar los conceptos generados por el profesional reflexivo.

6. *A modo de conclusión: La reflexión como forma de construcción del conocimiento sobre medios del práctico reflexivo*

La concepción del profesor como un profesional que posee y desarrolla conocimiento en el ejercicio de su práctica nos lleva a plantearnos, a modo de síntesis, la reflexión como una de las fuentes desde las que se construye el conocimiento acerca de los medios didácticos.

El trabajo de Huberman (1985) sobre conocimiento-en-uso revisa las líneas de investigación sobre necesidades de los profesores en relación con el conocimiento que buscan. Las fuentes de conocimiento atañen principalmente a sí mismo y a los colegas, recogiendo e intercambiando experiencias. Además los profesores emplean su tiempo en leer información general, realizando cursos convencionales de formación y carreras en la Universidad... pero la principal fuente es la experiencia del día-a-día en el escenario local (existen influencias de las dimensiones contextuales e incluso factores del propio edificio). Sin embargo, en definitiva, la presión del ambiente de clase por la inmediatez, concreción, multidimensionalidad, simultaneidad de tareas, impredecibilidad y compromiso personal es el factor esencial en la utilización de conocimiento. Esta presión inmediata orienta a los profesores hacia un conocimiento-en-uso focalizado en resultados relativamente escasos, en juicios intuitivos, en una perspectiva artesana o artística y en un «*ethos*» de reinención individual y personal.

Por otra parte, según Shulman, entre las fuentes desde las que se elabora el conocimiento destacan:

1. «Erudición» en el contenido de las disciplinas (o conocimiento del contenido)
2. Materiales y estructuras educativas (currícula, libros de texto, organizaciones y presupuestos...)
3. «Erudición» educativa formal (aspectos normativos, aspectos teóricos, investigación sobre el aprendizaje...) y
4. El saber de la práctica en sí misma (que proporciona una guía para la racionalización reflexiva)

De todas ellas, los profesores suelen considerar la cuarta como la fuente más potente de construcción de conocimiento, mientras que la tercera («erudición» educativa formal) quizás aparezca como el aspecto menos influyente. De nuevo aparece «el día a día» o «saber de la práctica en sí misma» como principal generador de conocimiento.

También Hayon (1990) ha combinado los conceptos de conocimiento y reflexión a través de un mapa semántico en el que establece facetas de reflexión. Una de ellas, la referente al estilo, contrapone racionalidad técnica y reflexión en la acción de modo análogo al que hemos analizado anteriormente (Hayon, 1990, 68).

De todo ello deducimos la importancia de fomentar la reflexión de los profesores como modo de construcción —y reconstrucción— del conocimiento sobre medios, y el que sean ellos mismos los protagonistas de su desarrollo profesional. Existen para ello estrategias como las aquí apuntadas: el trabajo con colegas —en *conversaciones reflexivas*— y su registro —en *dossieres de enseñanza*—; la investigación en la acción, la etnografía, los *diarios*; diferentes formas de *supervisión* (como la «supervisión compartida», la «enseñanza situacional» y la «supervisión horizontal»); representaciones como los *mapas conceptuales* y los «árboles semánticos ordenados»; «seminarios» y otras estrategias grupales como la «monitorización de grupo» (a través de *historias* y *conversaciones sobre la práctica*); además de la propuesta ya clásica de Schön de diálogo reflexivo a través de los componentes «decir y escuchar» y «demostrar e imitar». La profusión de estrategias así como la posibilidad de combinar una o varias de ellas a través de diversos procedimientos pensamos que es suficientemente importante y valioso para que, si las desarrollamos, uno de los propósitos que la Administración se planteaba al comienzo de la Reforma llegue a ser finalmente una realidad: promover en los profesores «un cambio de actitudes centrado en la reflexión sistemática y crítica sobre su práctica» (MEC, 1989, 212).

Dirección del autor: María Jesús Gallego Arrufat, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, Campus de Cartuja, s/n. 18071 Granada.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.VII.1994

NOTAS

- [1] Como podemos apreciar, en esta enumeración aparecen conceptos próximos, pero que, al mismo tiempo, se distinguen por un gran número de variaciones conceptuales y de desarrollos posteriores que no analizamos en el presente trabajo, ya que ello daría lugar a un estudio de volumen similar al presente.
- [2] En la línea de los trabajos de Butt y sus colaboradores, entre los que destacamos: BUTT, R.L. y RAYMOND, D. (1988) *Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography* (Documento ERIC); BUTT, R., RAYMOND, D. y YAMAGISHI, L. (1988) *Autobiographic Praxis: Studying the Formation of Teachers' Knowledge* (Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans, April) y BUTT, R., TOWNSEND, D. y RAYMOND, D. (1992) El uso de Historias de profesores para la investigación, la enseñanza, el desarrollo del profesor y la mejora de la escuela, pp.203-219, en MARCELO, C. y MINGORANCE, P. (eds.) *Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional (II). Formación inicial y permanente* (Sevilla, S.P. Univ. de Sevilla).
- [3] En este apartado nos referimos a la práctica con ordenadores, aunque como podemos deducir de lo hasta aquí trazado, el planteamiento es extensible al trabajo con medios impresos, audiovisuales o informáticos, como en este caso.

BIBLIOGRAFÍA

- AAREA, M. (1991) *Los medios, los profesores y el currículo* (Barcelona, Sendai).
- BAMBERGER, J. (1991) The Laboratory for Making Things: Developing Multiple Representations of Knowledge, pp.37-62, en SCHÖN, D. A. (ed.) *The reflective turn. Case Studies In and On Educational Practice* (New York, Teachers College Press).
- BOLSTER, A. S. (1983) Toward a more effective model of research on teaching. *Harvard Educational Review*, 53 (3), pp.294-308.
- BUTT, R., RAYMOND, D. y YAMAGISHI, L. (1988) *Autobiographic Praxis: Studying the Formation of Teachers' Knowledge*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans, April.
- BUTT, R., TOWNSEND, D. y RAYMOND, D. (1992) El uso de Historias de profesores para la investigación, la enseñanza, el desarrollo del profesor y la mejora de la escuela, pp.203-219, en MARCELO, C. y MINGORANCE, P. (eds.) *Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional (II). Formación inicial y permanente* (Sevilla, S.P. Univ. de Sevilla).
- B.O.J.A. (1992a) Decreto 164/1992, de 08/09/92, por el que se aprueba el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. *B.O.J.A.*, 110, 29/10/1992.
- (1992b) Decreto 106/1992, de 09/06/92, por el que se aprueba el DCB de Educación Secundaria para Andalucía. *B.O.J.A.*, 20/06/1992.
- CALDERHEAD, J. (1988) Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores, pp.21-37, en VILLAR, L. M. (Dir.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (Alcoy, Marfil).
- (1989) Reflective Teaching and Teacher Education, *Teaching and Teacher Education*, 5 (1), pp.43-51.

- CHANDRA, P. (1987) How do teachers view their teaching and the use of teaching resources?, *British Journal of Educational Technology*, 18 (2), pp.102-110.
- CLARK, C. M. (1985) *Ten Years of Conceptual Development in Research on Teacher Thinking*. Paper presented to the Conference of the ISATT, Tilburg, The Netherlands, May 28.
- CLARK, R. E. y SALOMON, G. (1986) Media in Teaching, pp.464-477, en WITTRICK, M.C. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*, Third ed. (New York, Macmillan).
- CLARK, R. E. y SURGRUE, B. M. (1988) Research on instructional media, 1978-1988, en ELY, D. (ed.) *Educational Media Yearbook*, 1988 (Denver, CO, Libraries Unlimited).
- COLOM, A., SUREDA, J. y SALINAS, J. (1988) *Tecnología y medios educativos* (Madrid, Cincel).
- DEWEY, J. (1989) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* (Barcelona, Paidós)
- ELBAZ, F. (1991) Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse, *Journal of Curriculum Studies*, 23 (1), pp.1-19.
- ERICKSON, F. (1989) Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, pp.195-301, en WITTRICK, M. C. (ed.) *La investigación de la enseñanza*, II (Barcelona, Paidós).
- FENSTERMACHER, G. D. (1979) A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness, *Review of Research in education*, 6, pp.157-185.
- (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, pp.149-179, en WITTRICK, M. C. (ed.) *La investigación de la enseñanza*, I (Barcelona, Paidós).
- GALLEGU, M. J. (1992) Conocimiento y procesos de reflexión crítica de los profesores en una actividad de formación, pp.327-339, en ESTEBARANZ, A. y SÁNCHEZ, V. (eds.) *Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas* (Sevilla, S.P. Univ. de Sevilla).
- (1994) *El práctico reflexivo usuario de ordenadores* (Granada, Adhara/FORCE).
- HAYON, L. K. (1990) Reflection and Professional Knowledge: A Conceptual Framework, pp.57-70, en DAY, CH., POPE M. y DENICOLO, P. (eds.) *Insights into TeachersU Thinking and Practice* (Lewes, The Falme Press).
- HUBERMAN, M. (1985) What knowledge is of most worth to teachers?. A Knowledge-use perspective, *Teaching and Teacher Education*, 1 (3), pp.251-262.
- JUNTA DE ANADALUCÍA (1990) *Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (Propuesta de Debate)*. (Sevilla, Dirección General de Renovación Pedagógica y Reforma).
- KAGAN, D.M. (1990) Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences concerning the Goldilocks Principle, *Review of Educational Research*, 60 (3), pp.419-467.
- KILBOURN, B. (1990) *Self monitoring in teaching*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A, Boston.
- LaBOSKEY, V. K. y WILSON, S. M. (1987) *The Gift of a case study Pickle: Case Writing in the Education of Reflective Teachers*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington, April.

- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K.M. (1990) Reflective Teaching and Action Research in Preservice Education, *Journal of Education for Teaching*, 16 (3), pp.235-254.
- LOWYCK, J. (1986) *Teacher thinking: A critical analysis of four studies*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco, April.
- MARLAND P. y OSBORNE, B. (1990) Classroom theory, thinking and action, *Teaching and Teacher Education*, 6 (1), pp.93-109.
- MCDIARMID, G. W. and BALL, D. L. (1988) *Many moons: Understanding teacher learning from a teacher education perspective*. National Center for Research on Teacher Education, Michigan State University, Issue Paper 88-5.
- MILES, M. B., SAXL, E. R. y LIEBERMAN, A. (1988) What skills do educational 'change agents' need?. An empirical view, *Curriculum Inquiry*, 18, (2), pp.157-193.
- M.E.C. (1989) *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo* (Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia).
- (1990) *L.O.G.S.E. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (Madrid, Centro de Publicaciones).
- OSBERG, A. A. (1986) *Discovering the Ground of Professional Practice*. Paper presented to the ISATT, Leuven.
- OSBERG, A. A. y BLADES, C. (1988) *The sound of silence: A teacher's reflections on his practice*. Documento ERIC.
- ORPWOOD, G. W. F. (1985) The Reflective Deliberator: a Case Study of Curriculum Policymaking, *Journal of Curriculum Studies*, 17 (3), pp.293-304.
- PÉREZ, A. I. y GIMENO, J. (1988) Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico, *Infancia y aprendizaje*, 42, pp.37-63.
- PETERS J. (1984) Teaching: Intentionality, reflection and routines, pp.19-34, en HALKES, R. y OLSON, J. K. (eds.) *Teacher Thinking: A new perspective on persisting problems in education* (Lisse, Swets and Zeitlinger).
- (1987) La reflexión: Un concepto clave en la educación del profesor, *Revista de Educación*, 282, pp.191-201.
- POPE, M. (1986) La Psicología de los Constructos Personales y la Investigación e Innovación Curricular, pp.29-38, en *Actas de la IV Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela* (Sevilla).
- (1988) Anteojos constructivistas: Implicaciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje, pp.149-174, en VILLAR, L. M. (Dir.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (Alcoy, Marfil).
- RICHERT, A. E. (1990) Teaching teachers to reflect: a consideration of programme structure, *Journal of Curriculum Studies*, 22 (6), pp.509-527.
- RODERICK, J. A. (1986) Dialogue Writing: Context for Reflecting on Self as Teacher and Researcher, *Journal of Curriculum and Supervision*, 1 (4), pp.305-315.
- SCHÖN, D. A. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action* (New York, Basic Books).
- (1991) *The reflective turn. Case Studies in and on educational practice* (New York, Teachers College Press).

- (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (Barcelona, Paidós/MEC). Traducción de *Educating the reflective Practitioner* (1987) (San Francisco, Jossey-Bass Inc.).
- SERGIOVANNI, T. J. (1986) Understanding reflective practice, *Journal of Curriculum and Supervision*, 2 (4), pp.353-359.
- SHULMAN, L. S. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp.1-22.
- SMYTH, W. J. (1989) Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 40 (2), pp.2-9.
- (1991) Una pedagogía crítica de la práctica en el aula, *Revista de Educación*, 294, pp.275-300.
- STRAHAN, D. B. (1989) How experienced and novice teachers frame their views of instruction: An analysis of Semantic Ordered Trees, *Teaching and Teacher Education*, 5 (1), pp.53-67.
- (1990) From seminars to lessons: a middle school language arts teacher's reflections on instructional improvement, *Journal of Curriculum Studies*, 22 (3), pp.233-251.
- TOM, A. (1985) *Inquiring into inquiry teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Chicago, April.
- TURNER-MUECKE, L. A.; RUSSELL, T. y BOWYER, J. (1986) Reflection-in-action: Case study of a Clinical Supervisor, *Journal of Curriculum and Supervision*, 2 (1), pp.40-49.
- Van MANEN, M. (1977) Linking ways of knowing with ways of being practical, *Curriculum Inquiry*, 6, pp.205-228.
- VILLAR, L. M. (1988) Descripciones de reflexiones en la acción de los profesores como profesionales, pp.281-309, en De VICENTE, P. S.; SÁENZ, O. y LORENZO, M. (eds.) *La formación de los profesores* (Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada).
- (1990) *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal* (Granada, S.P.Univ. de Granada).
- (1992a) Conocimiento profesional e incertidumbres de la práctica: el caso de un formador de maestros, pp.17-56, en MARCELO, C. y MINGORANCE, P. (eds.) *Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional (II). Formación inicial y permanente* (Sevilla, S.P. Univ. de Sevilla)
- (1992b) Los profesores y el cambio educativo: teorías subjetivas y reflexión sobre la práctica, pp.97-121, en ESCUDERO, J. M. y LÓPEZ, J. (coords.) *Los desafíos de las reformas escolares* (Sevilla, Arquetipo Ediciones)
- (Dir.) (1992) *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración* (Granada/Sevilla, FORCE y GID).
- WUBBELS, T. y KØRTHAGEN, F. A. J. (1990) The effects of a pre-service teacher education program for the preparation of reflective teachers, *Journal of Education for Teaching*, 16 (1), pp.29-43.
- YINGER, R. J. (1986) Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional, pp.113-141, en VILLAR, L. M. (ed.) *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones* (Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla).

- ZEICHNER, K. M. (1983) Alternative Paradigms of Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 34 (3), pp.3-9.
- (1988) Estudio sobre la contribución de programas de formación al aprendizaje del profesorado, pp.43-51, en MARCELO, C. (ed.) *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores* (Sevilla, S.P. Univ. de Sevilla).
- (1992) Formación reflexiva del profesorado desde una perspectiva crítica, pp.309-325, en ESTEBARANZ, A. y SANCHEZ, V. (eds.) *Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional (I). Conocimiento y Teorías implícitas* (Sevilla, S.P. Univ. de Sevilla).
- ZEICHNER, K. M. y LISTON, D. P. (1987) Teaching Students Teachers to Reflect, *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp.23-48.
- ZEICHNER, K. M. y TEITELBAUM, K. (1982) Personalized and inquiry-oriented teacher education: an analysis of two approaches to the development of curriculum for field-based experiences. *Journal of Education for Teaching*, 8 (2), pp.95-117.

SUMMARY: CONCEPT AND STRATEGIES FOR PROMOTING THE TEACHERS' REFLECTION ON THEIR OWN PERFORMANCE WITH MEDIA

In this article I present a review that tries to examine the main studies that were targeted in analysing of teachers' reflection and reflective teacher education. I make use of these studies for plan the teacher reflection on their own performance with media. Specifically, we centre our attention on the description of strategies for promoting the reflection and the question of teachers' computers users. Later I propose, as a conclusion, the reflection as formation of reflective practitioner's knowledge about media.

KEY WORDS: Teacher Reflection, Reflective Teaching, Teacher Knowledge, Professional Development, Educational Media, Classroom Practice.