

LA CARPETA DOCENTE Y LA REFLEXIÓN

Josefa Rodríguez Pulido
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

La enseñanza reflexiva no se puede evaluar por medio de una serie prefijada de procedimientos, ya que existen múltiples planteamientos para determinar el mérito o valor global de una enseñanza reflexiva (Villar y De Vicente, 1994). Afirmaciones realizadas por Villar (1993), desde los años 80 algunos expertos (Gore, 1987; Schon, 1987; Zeichner, 1988; Miles, Saxl y Lieberman, 1988; Freiber y Waxman, 1990) han enfocado la formación para una enseñanza reflexiva a través de ciertos medios o técnicas para conseguir metas preespecificadas. Zeichner (1988) señala como estrategias empleadas para desarrollar la capacidad reflexiva de los futuros profesores, la investigación en la acción, la etnografía y los diarios (Gallego, 1995).

Miles, Saxl y Lieberman (1988) argumentan que en la estrategia de los seminarios los profesores llevan a cabo procesos reflexivos tanto individuales como en grupo, siendo esta última forma una estrategia básica de cara al fomento de la capacidad reflexiva. De ahí que sea una de las destrezas recomendadas para programas de entrenamiento de "agentes de cambio" (Gallego, 1994). En nuestro país, durante los años 80 años, también se han utilizado estrategias para promover la reflexividad. De este modo (Villar, 1980; Saxl, Miles y Lieberman, 1989) utilizaron cuestionarios, discusión, role-playing, estudios de casos, solución de problemas, grabaciones en vídeo, entrevistas de compañeros, auto-evaluación y observación (Villar, 1993).

Ya en los años noventa a través de Kottkamp (1990) se configura un catálogo de medios o estrategias formativas para facilitar la reflexión entre profesores y formadores. Entre otras estrategias, incluye la retroacción por medio de instrumentos. Consiste en el uso de escalas e inventarios que ofrezcan a los profesores datos agrupados y útiles para la reflexión sobre sus acciones. Al mismo tiempo McMahon y Bolam (1990) ofrecen una pluralidad de actividades para el desarrollo profesional en la función gestora de un centro: liderazgo centrado en la acción; aprendizaje de la acción; investigación acción; entrenamiento en defensa; torbellino de ideas; estudios de casos; preparación/orientación; asesoría; amistad crítica; análisis de incidentes críticos; entrenamiento en desarrollo; aprendizaje a distancia; memoria de grupo; visita recíproca; trueque de trabajo; contrato de aprendizaje; análisis de estilos de aprendizaje; red de comunicación; desarrollo organizativo; liderazgo asistido por compañero; estudio privado; círculo de calidad; autoperfeccionamiento; sombreado; simulación; entrenamiento en destrezas; gestión de la ansiedad; discusión en grupo estructurado y construcción de equipo (Villar, 1993).

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. Desde la perspectiva del docente en formación 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 se consigue el objetivo de la práctica reflexiva (Gallego, 1994).

Por consiguiente, algunos expertos consideran la importancia de fomentar la reflexión de los profesores como modo de construcción y reconstrucción del conocimiento y el que sean ellos mismos protagonistas de su desarrollo profesional. Existen para ello estrategias como:

"trabajo con colegas -en conversaciones reflexivas- y su registro -en dossiers 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 válidos 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" (Gallego, 1994)

LA CARPETA DOCENTE (Teaching portfolio)

La palabra "portfolio" o Carpeta docente para algunos expertos (Graves y Sustein, 1992) puede implicar desde una acumulada carpeta escrita del profesor en entrenamiento hasta un álbum de recortes de un artículo personal. Para otros como Shulman (1992) la Carpeta docente (Teaching portfolio) es una técnica que se está utilizando en la investigación y evaluación educativa con fines formativos. Estebaranz (1994) argumenta que es un medio para valorar la calidad de la enseñanza en el que se tiene en cuenta el contexto, el contenido, el conocimiento, la comprensión del profesor, y las relaciones entre estudiantes y profesores. Es un instrumento de formación del profesor a través de la reflexión (Estebaranz, 1994).

Athanasses (1991) considera que "es una técnica que proporciona evidencia sobre el pensamiento y la práctica del profesor". Shulman (1992) define el portfolio como el documento físico que recoge las preguntas de los profesores -"entradas" de una investigación "práctica"- y las respuestas reflexivas que van dando. En él se contiene variedad de información que consta en documentos, preguntas, ensayos, proyectos, deberes para completar en clase, exámenes, interrogantes, autoevaluación del profesor (Estebaranz, 1994). Puede convertirse entonces en un medio de evaluación colaborativa en cuanto que sirve para la reflexión del profesor, pero también para que otros, los evaluadores, comprendan el significado desde el punto de vista de los sujetos, y además para profundizar en el conocimiento y valoración de las prácticas de enseñanza por el análisis documental y la entrevista entre ellos.

En afirmaciones realizadas por Estebaranz (1994) autores como Stroble (1992) consideran que los portfolios o Carpetas docentes son poderosos mecanismos de aprendizaje para todos los profesores inscritos en los programas de formación del profesorado y otros como Biddle (1992) los citan o mencionan como un instrumento válido como soporte o apoyo.

Mientras algunos artículos mencionan problemas con el uso de los portfolios, tal como la confusión del estudiante, dificultades con la clasificación y tiempo de realización, lo cierto es que todos ellos concluyen que los beneficios son extraordinarios. El valor y el esfuerzo que la mayoría de los estudiantes demuestran confirman el beneficio de la participación con los portfolios. Las aclamaciones de los autores para el provecho de los portfolios en la Formación del Profesorado, se acompaña con la carencia o falta de una sólida investigación.

El portfolio es una herramienta para reflexionar sobre la educación durante la Formación del Profesorado. Los portfolios han estado siempre promocionados como una herramienta para reflexionar-pensando, aunque pocos estudios han examinado el uso de los portfolios en los programas de reflexión de la Formación del Profesorado. Otros estudios explorativos usan entrevistas, ensayos y datos sobre encuestas, en la Formación del Profesorado, para pensar reflexionando a través de los procesos de construcción de los portfolios basados sobre las experiencias del profesor.

Las recomendaciones para usar el portfolio en los programas de Formación del Profesorado incluye: (i) centrarse en el conocimiento inicial del proceso y su propósito o motivo, (ii) captar las características del estudiante y expresión individual, (iii) demostrar algunos aspectos estructurales para equilibrar la apertura-terminación de la naturaleza del portfolio, (iv) evaluar el proceso del portfolio y las respuestas de los mismos.

Los portfolios incluso se están utilizando en los colegios públicos del sistema educativo estadounidense. Conferencias de presentadores, revistas de autores, política de fabricantes elogian al portfolio como una alternativa para agrandar un significado, medir el aprendizaje de los alumnos o estudiantes, y servir de herramienta para reflejar el pensamiento (Graves y Sunstein, 1992). Una prominente o visible organización nacional, la asociación para la supervisión y

desarrollo del currículum, identifican a los portfolios como una de las tres cumbres de tendencias del currículum en Estados Unidos (Vavrus, 1990).

En algunos países existen proyectos nacionales sobre el portfolio y se estima que a lo largo del año 1995, el 50% de los estudiantes de los colegios públicos estuvieron igualmente influenciados por el movimiento o tendencia del portfolio (Graves y Sunstein, 1992). Los portfolios están siempre promocionados como un significado para desarrollar el reflejo del pensamiento.

En una de las más recientes discusiones sobre la reflexión en la Formación de Profesorado (Adler, 1994) ésta es definida variablemente como la premeditación o deliberación sobre la cuestión o materia práctica de la enseñanza (Cruickshank, 1987), pensando acerca de los problemas en el centro de la enseñanza (Schön, 1983, 1987) o cuestionando las metas institucionales o criterios (Zeichner, 1981; Zeichner y Liston, 1987).

Los portfolios o Carpetas docentes pueden ser utilizados para adoptar alguno de estos tres tipos de reflexión. Por ejemplo, los estudiantes en entrenamiento documentan sus preferencias por las estrategias de enseñanza explorando un tema de discusión de enseñanza y justificando sus respuestas, o para ponderar lo cultural y el contexto histórico de la escuela asentada, y cómo esto afecta al aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, los portfolios o Carpetas docentes no sustituirán la experiencia práctica en las escuelas, pero pueden proporcionar un significado efectivo para enfocar el pensamiento de los estudiantes sobre la clave del asunto y guía del estudiante para revisar sus ideas en horas extraordinarias (fuera del horario escolar).

Olson (1991) observó que la mayor motivación para el uso del portfolio en la Formación del Profesorado parece ser el potencial para el desarrollo del pensamiento de reflexión. Dado el beneficio del uso de los portfolios para el desarrollo del pensamiento reflexivo, hay una sorprendente carencia o falta de discusión sobre los portfolios y su aplicación en los programas de reflexión de la Formación del Profesorado. Mientras algunos artículos y capítulos de libros fomentan la acción de investigación, métodos etnográficos, discusiones, revistas especializadas y casos de estudio como herramientas para reflejar el pensamiento (Zeichner y Liston, 1987; Noffke y Brennan, 1988; Gore y Zeichner, 1991; Yinger y Clark, 1991; Valli, 1992; Adler, 1994; Wade, 1994), los portfolios son raramente mencionados. Algunos autores identifican que el número de artículos publicados sobre los portfolios en la Formación del Profesorado, que pueden ser contrastados con 200 artículos publicados y libros sobre los beneficios de los portfolios como una herramienta para la valoración y reflexión en la escritura, en la lectura, las artes y las ciencias (Barton y Collins, 1993).

Algunos de los estudios se realizan sobre el uso de los portfolios o Carpeta docente en la Formación del Profesorado. El estudio es explorado en su naturaleza: calidad, cantidad, y focos sobre contestaciones. De ahí el cuestionamiento de los siguientes aspectos: (i) ¿cómo los estudiantes de Formación del Profesorado responden a la construcción de los portfolios?, (ii) ¿cómo conocieron la utilidad del portfolio para sus presentes aprendizajes y futuras enseñanzas?, (iii) ¿cómo los portfolios ayudan a los profesores en Formación del Profesorado en los procesos de reflexión?, (iv) ¿qué problemas y desafíos necesitan encontrar en el uso de los portfolios en la Formación de Profesorado? y (v) ¿qué deducciones o descubrimientos de estas opciones apoyan eficazmente en la reflexión de profesorado usando los portfolios?.

Si los profesores en entrenamiento aplican la reflexión sobre el material o la práctica de la enseñanza, los problemas en los medios de la enseñanza o medios institucionales y criterios, las reflexiones se realizan de forma conscientes y empiezan con un foco sobre la experiencia. Los profesores en formación reflexionan sobre sus trabajos, experiencias en orden para tener sentido, aprender y desarrollar nuevos entendimientos y apreciaciones (Knapp, 1993).

El origen de la palabra –reflexión- viene del latín 'reflectereä', que significa doblar o inclinar de nuevo. Como un espejo refleja una imagen física, así la reflexión como proceso de pensamiento, nos revela aspectos de nuestra experiencia que debería permanecer escondido y que no habíamos cogido tiempo para examinarlos. Mientras la reflexión envuelve una separación o retroceso desde la experiencia, esto es siempre un proceso conectivo. Cuando reflexionamos descubrimos los vínculos o conexiones entre los diferentes aspectos de nuestra experiencia de vida. Pasadas las experiencias son reconsideradas nuevas informaciones. La reflexión nos

permite trazar conclusiones acerca de nuestra experiencia pasada y desarrollar nuevas ideas que nosotros podemos aplicar a nuestras futuras actividades.

Hay muchas palabras utilizadas para representar el proceso reflexivo: resumen, proceso (procedimiento), opinar, meditar, importancia, analizar y evaluar. Mientras cada uno de esos términos, se quedan cortos en significado, incluyen algunos elementos centrales: (i) la reflexión es un proceso de pensamiento deliberado aplicado a una experiencia, idea o asunto, (ii) la reflexión toma tiempo y más tiempo, pudiendo dedicarse a esto, el más grande potencial para el aprendizaje y entendimiento, (iii) la reflexión puede conducir el crecimiento cognitivo en nuestros entendimientos y apreciaciones, (iv) la reflexión es un ético compromiso (obligación), en el sentido que este debería informar sobre nuestras acciones futuras (Dewey, 1916). Específicamente, se trata de buscar evidencias que den sentido a los profesores en entrenamiento, para que encuentren un significado de -servirse a sí mismo, aprendiendo-, sobre sus experiencias, desarrollando nuevos entendimientos y apreciaciones y reconociendo vínculos (conexiones) entre diferentes aspectos de su experiencia de vida, y formulando ideas para las acciones futuras.

Un portfolio puede ser un grueso material de carpeta, de clasificación, borrador, un artículo o una delgada, cuidada y elegida colección de uno de los mejores trabajos del profesor en entrenamiento. Un portfolio puede incluir el trabajo del profesor en un sumiso tema a lo largo de unos pocos meses, o ser la culminación de años de estudio en un programa académico íntegro del estudiante.

Los educadores deben inspeccionar los portfolios de forma globalizada, como una forma alternativa de valoración o análisis, o como una estrategia para acrecentar o realzar el pensamiento reflexivo. La diversidad de productos que deben ser calificados o etiquetados -portfolio- Carpeta docente, hacen una definición difícil y universal; no obstante los resultados son algunas nociones generales aceptadas acerca de los portfolios.

Los portfolios (i) representan el crecimiento del profesor en formación y el aprendizaje en horas extraordinarias (Baker, 1993), (ii) no pueden ser elaborados o escritos en una tarde, y ellos deberían incluir más de una o dos reflexiones, (iii) sirven a los propósitos de los profesores en entrenamiento. Ellos proporcionan a los profesores en formación oportunidades y documentos para reflexionar sobre sus aprendizajes. Al mismo tiempo ofrece a los profesores unos medios o recursos, para evaluar el crecimiento, desarrollo y logros de sí mismo, (iv) proporcionan oportunidades para las preferencias de los profesores (Paulson et al., 1991). Los profesores toman decisiones acerca de los planteamientos sugeridos a través de la metodología aplicada, (v) comprometen el trabajo real del estudiante (Mill, 1990). Los test no pueden revelar todas las facetas del crecimiento de una persona y su potencial; los portfolios son un recurso para el auténtico aprendizaje (Kingore, 1993), (vi) muestran evidencias de una misma reflexión (Mill y Amiran, 1991; Paulson y Meyer, 1991; Sunstein, 1992). Los profesores examinan sus trabajos y reflexionan sobre esto, para asentar las metas adicionales. Ellos pueden pensar en tempranos o prematuros esfuerzos y comparar con piezas tardías para ver como ellos han cambiado.

De este modo el concepto de portfolio o Carpeta docente es definido como la colección, selección y organización del trabajo de los profesores en entrenamiento. La educación del profesorado en horas extraordinarias, que presentan o exponen evidencias de una misma reflexión y aprendizaje. En resumen, el portfolio es configurado como un juego o círculo de artefactos, que representan una gama de decisiones (Murphy y Smith, 1992), tan buenas como un registro de cada trabajo personal del profesor y un testimonio para el aumento o ganancia y el crecimiento o desarrollo.

Revisiones realizadas por algunos expertos en Formación del Profesorado, argumentan la existencia en el año 1990, de más de nueve artículos sobre los portfolios en la Formación del Profesorado, acentuando la importancia de la reflexión, preferencias del estudiante y crecimiento en horas extraordinarias (Biddle, 1992; Biddle y Lasley, 1991; Olson, 1991; Stroble, 1992; Stahle y Mitchel, 1993; Barton y Collins, 1993; Touzel, 1993).

Bidle y Lasley (1991) argumentan que el portfolio, es válido como un mecanismo para los profesores en formación, para pensar a través de las relaciones de ideas y construcciones de significados basados sobre su propio entendimiento, emergido de las dimensiones personales y profesionales de la enseñanza. Ford y Olhausen (1991) afirmaron, que los portfolios contribuyen

en la Formación del docente con el pensamiento reflexivo, descubrimiento de sí mismo, organización y responsabilidad.

Touzel (1993) promovió el análisis del portfolio como un recurso para la mejora de la Formación del Profesorado y concentrar alguna habilidad y comportamientos más importantes, para el desarrollo de la calidad del profesorado. Otros autores citan el interés de los profesores en el portfolio para ambos aprendizajes, y uso futuro en las entrevistas de trabajo. Los portfolios de los profesores reflejan la general noción de aceptación acerca de los portfolios discutidos.

La literatura existente sobre la investigación en este campo es bastante escasa, aunque existen bastantes descripciones de programas, lo cual incluyen algunas informaciones de los profesores en Formación. El único estudio de investigación existente implica 115 alumnos graduados de dos universidades que rellenaron cuestionarios sobre sus actitudes, hábitos y creencias concernientes al análisis del portfolio (Ford y Ohlhausen, 1991).

Entusiasta información anecdótica, además de fascinante, no son suficiente para justificar cambios en los programas de Formación de Profesorado. Los profesores en formación deben estar tentados, para decidir sus preferencias. Algunos estudios proporcionan un mayor balance de las percepciones de los estudiantes sobre los portfolios, a través de la colección de tres diferentes tipos de información: ensayos de los estudiantes, exhaustivas entrevistas y anónimas encuestas.

Por todo ello el uso de la Carpeta docente, en opinión de algunos autores debe responder a la necesidad de decidir qué es una carpeta docente, cómo se utiliza y para qué le sirve al profesor y cómo se debe construir y usar con facilidad (Dickson, 1991). Parece evidente que de forma individual la Carpeta docente tiene un propósito claro, orientado hacia la valoración de cada uno de los individuos participantes en su elaboración, ya que aprenden de las experiencias a lo largo del desarrollo del mismo. De lo que resulta que la primera cuestión básica será por tanto plantearnos qué queremos hacer y cómo lo realizamos.

Lo más importante ante este planteamiento es considerarlo como parte legítima para realizar una valoración que contribuye en las mejoras del proceso educativo a condición de que la individualidad de aprender con planteamientos metacognitivos sentidas de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, no presenten resistencia en el área de estudio (Paulson y Paulson 1991). Sólo a través de un semejante se puede comprender al profesor y aprender a trabajar juntos resaltando los puntos débiles y no débiles para la corrección de los mismos cuando sea posible.

A corto plazo, la Carpeta docente sirve para valorar la ayuda de aprender a favorecer íntegramente y conscientemente la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, la Carpeta docente proporciona al profesor la posibilidad de examinarse del aprendizaje de su proceso desde el punto de vista de aprender. Todo ello puede implicar un proceso costoso cuando desde la implicación se va detectando direcciones diferentes entre lo que sucede o lo que a veces se fingen que está ocurriendo.

Cuando la Carpeta docente es parte del desarrollo de un curso y por tanto contiene el trabajo producido en un período de 12 a 15 semanas, el uso del portfolio para valorar y guiar al profesorado a aprender, es algo limitado por que el aprendizaje y profesorado están simultáneamente trabajando con el proceso de crear un portfolio, al mismo tiempo que de forma inmediata permite la inmersión en la reflexibilidad pensando. Cualquiera que se implica en el portfolio para valorar debe reconocer la necesidad de invertir mucho tiempo en las complejas actividades que se pueden ir realizando.

Si consideramos la posibilidad de usar minuciosamente la Carpeta docente en un específico programa de estudio o a lo largo de un curso académico los estudiantes y profesores podrán ser constructible ocupándose en observar a los estudiantes trabajando y progresando a medida que transcurre el tiempo, es decir después de 2 a 4 años de forma continua. La extensión de la Carpeta docente está para algunos expertos determinada por un tiempo periódico que abarca desde su proceso inicial hasta la puesta en práctica de lo adquirido.

LA REFLEXIÓN

La historia de la enseñanza reflexiva, surge a principios de siglos, con su máximo representante en John Dewey. Gran parte de lo que Dewey dijo sobre esta cuestión estaba dirigido a los maestros y sigue vigente en los años 90. Estableció una importante distinción entre la acción humana reflexiva y rutinaria. Según Dewey, la acción rutinaria está dirigida ante todo por el impulso, la tradición y la autoridad. En toda escuela, Universidad incluida, existen una o más definiciones de la realidad que se dan por supuestas, en las que los problemas, objetivos y medios para alcanzarlos quedan definidos de cierta forma especial.

En la medida en que los acontecimientos se desarrollan sin altercados importantes (por ejemplo caos en el aula), esta realidad se percibe como no problemática. La propia visión de la realidad de cada maestro y profesor sirve de barrera frente al reconocimiento y la experimentación de puntos de vista diferentes.

Los profesores y maestros que no reflexionan sobre su ejercicio docente aceptan, con frecuencia de manera acrítica, esta realidad cotidiana de sus escuelas, y centran sus esfuerzos en descubrir los medios más efectivos y eficaces para alcanzar los fines y resolver problemas en gran medida definidos por otros para ellos. A menudo, estos maestros y profesores pierden de vista el hecho de que su realidad cotidiana sólo constituye una alternativa de entre muchas, una serie de opciones de un universo de posibilidades mucho mayor. Con frecuencia pierden de vista los objetivos y fines hacia los que dirigen su trabajo, y se convierten en meros agentes de terceros. Cualquier problema puede enfocarse de formas distintas. Los maestros no reflexivos aceptan automáticamente la visión del problema que se adopta por regla general en una situación dada (Zeichner, 1993).

Dewey definía la acción reflexiva como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conducen. Según Dewey, la reflexión no consiste en un conjunto de pasos o procedimientos específicos que hayan de seguir los profesores. Es, en cambio, una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestro. La acción reflexiva constituye también un proceso amplio más amplio que el de solución lógica y racional de problemas. La reflexión implica intuición, emoción, y pasión, no es algo que pueda acotarse de manera precisa, como han tratado de hacer algunos, y enseñarse como un conjunto de técnicas para uso de los maestros. Hay tres actitudes que Dewey considera necesarias para la acción reflexiva (Zeichner, 1993):

(i) la apertura intelectual se refiere al deseo activo de atender a más de un punto de vista, a prestar plena atención a las posibilidades alternativas, y a reconocer la posibilidad de errores incluso en nuestras más caras creencias. Los maestros intelectualmente abiertos examinan de manera constante los fundamentos que subyacen a lo que se toma como natural y correcto, y se preocupan por descubrir pruebas contradictorias. Los maestros reflexivos se preguntan constantemente por qué hacen lo que hacen en clase.

(ii) la actitud de responsabilidad supone una consideración cuidadosa de las consecuencias a las que conduce la acción. Los maestros responsables se preguntan por qué hacen lo que hacen trascendiendo las cuestiones de utilidad inmediata, para observar de qué manera funciona y para quién. Esta actitud de responsabilidad supone la reflexión sobre tres clases de consecuencias del propio ejercicio docente, al menos: (a) personales por los efectos del propio ejercicio docente sobre los auto-conceptos de los alumnos; (b) académicas al incidir los efectos de la propia actividad docente sobre el desarrollo intelectual de los alumnos y (c) sociales y políticas por los efectos del propio ejercicio docente sobre las oportunidades que se abren para la vida de los alumnos.

(iii) la sinceridad, es decir la apertura intelectual y la responsabilidad deben constituir elementos fundamentales de la vida del maestro reflexivo, e implica que los maestros se responsabilicen de su propio aprendizaje.

Fue Dewey a principio de siglo quien mencionó el término de "reflexión", por primera vez en la literatura educativa moderna, al establecer la distinción entre enseñanza rutinaria y enseñanza reflexiva. En 1933 postuló que el desarrollo de una enseñanza reflexiva implicara disposiciones intelectuales y afectivas aprendidas para responder positiva y oportunamente a personas y situaciones sociales. Una descripción y análisis de las investigaciones realizadas sobre enseñanza reflexiva sugiere que existe una serie de puntos e ideas comunes acerca de

cómo los investigadores conciben la enseñanza reflexiva en las experiencias de innovación educativa (Villar, 1994:4). De este modo Dewey (1933) conceptualiza la reflexión o indagación como:

"la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de sus fundamentos y de las conclusiones ulteriores hacia las que tiende" (Villar, 1994:9)

Dewey (1933) considera que el desarrollo de la enseñanza reflexiva implicaba disposiciones aprendidas para responder positivamente a ciertas situaciones o personas. Estas actitudes son: apertura mental, responsabilidad y afectividad.

- (i) apertura mental como componente cognitivo que permite la búsqueda y construcción de las estructuras alternativas de un campo educativo de estudio.
- (ii) responsabilidad como componente de actuación que implica que los profesores mediten las consecuencias a largo y corto plazo de sus acciones.
- (iii) afectividad como componente afectivo que lleva consigo que las actitudes previas no se confinan a situaciones concretas, sino que se aplican a todas las actuaciones instruccionales y políticas de los profesores.

A lo largo de los años sesenta, investigadores y formadores de profesores comienzan a preocuparse por la indagación y la reflexión. McKay y Marland (1978) plantean que existen una serie de cuestiones, que debemos despejar antes de profundizar en la noción de "enseñanza reflexiva", tales como: ¿qué queremos significar al propugnar que el profesor debe reflexionar sobre su práctica?, ¿en qué consiste esta actividad reflexiva? y ¿qué tipo de reflexión deberá llevar a cabo el profesor?

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. Otros autores conceptualizan la reflexión como la disponibilidad o los diferentes modos sobre el papel del profesor y las distintas tareas que desarrolla en el aula. De este modo encontramos la siguiente afirmación:

"...una cierta disposición hacia o modo de pensar sobre lo que significa ser un profesor y un reconocido compromiso hacia esa tarea. Se demuestra por el análisis de la situación y el problema particular de enseñanza" (Feiman, 1979:73)

Años más tarde, Lowyck (1986) apuntó la dificultad de llegar a un acuerdo relativo al significado del concepto por falta de suficiente investigación empírica. Argumenta que la teoría de estas cuestiones está en un estado neófito: la reflexión era relacionada como una categoría de pensamiento interactivo y como un proceso de pensamiento de profesores sobre sucesos pasados que no han sido actualizados. Ahora bien, en líneas generales muchos estudiosos en el tema al referirse a la evaluación como una fase de la enseñanza donde los profesores valoran planes y logros y los revisan para el futuro describen algunos aspectos de la reflexión aunque no usan el término. Otros autores se refirieron a la reflexión con términos más generales, como pensamiento post-activo y Lowyck usó el término de "pensamiento post-activo" para describir las actividades de procesamiento de información después de una lección o de una unidad de tiempo más amplia.

En Zeichner y Liston la reflexión fue descrita como un proceso en marcha que implica reexamen de lo que fue hecho y pensar analíticamente acerca de objetivos y acciones a fin de obtener resultados mejores. La imagen de un profesor reflexivo que estos autores tenían en mente es la de alguien que ve el conocimiento como algo problemático antes que cierto, el papel de la enseñanza como maleabilidad moral más bien que como una habilidad técnica, el curriculum como reflexivo antes que como algo recibido y el medio como un punto de investigación antes que algo determinado de forma jerárquica.

Solomon sugirió que la reflexión media entre experiencias pasadas, teorización personal y comprensión de teoría recibidas, y que ello lentamente construye el pensamiento personal y

los significados. Zeichner y Liston describen varios tipos de profesores: técnicos, artesanos y artesanos morales y Schön (1983: 68) usó el término profesional reflexivo para describir a alguien que no depende de las categorías de la técnica y teorías establecidas, pero construye una nueva teoría del caso único. Su investigación no está limitada a una deliberación acerca de los medios sino que define medios y fines interactivamente a medida que encuentra situaciones problemáticas. La reflexión en la acción puede desarrollarse en situaciones de incertidumbre y singularidad porque no está dirigida a las dicotomías de la racionalidad técnica. Esta breve revisión genera varias categorías de referencia a las que nos referiremos posteriormente como facetas: (i) tiempo: reflexión durante o después de la enseñanza; (ii) niveles de pensamiento: comprensión, pensamiento analítico y valoración; (iii) estilos de reflexión: racionalidad técnica y reflexión en la acción y (iv) actitud: certidumbre versus investigación.

Los significados sugeridos para la enseñanza reflexiva han sido demasiado generales y ambiguos para guiar los estudios de investigación y las prácticas educativas. La variedad de concepciones y descripciones ofrecidas en la literatura enriquece la perspectiva de investigación por una parte, pero por otra puede conducir a la vaguedad y los malentendidos si no se adelanta ninguna clarificación del concepto (Clandinin y Connelly, 1986).

La definición de Clark y Peterson (1986) es más neutral y eficiente, hablando acerca de "pensamientos postinteractivos" (Lowick, 1986:16; Gallego, 1995: 8). Para otros autores como Schön (1987) la enseñanza reflexiva significa:

"...el desarrollo de estrategias y técnicas genuinas para tratar la complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflictos de valor inherentes a las situaciones de la práctica educativa". (Villar y De Vicente, 1994:6)

La reflexión pasa por diferentes estadios:(i) incertidumbre, duda o perplejidad. Inicialmente el profesorado se sorprende, tenga desasosiego e incertidumbre por los acontecimientos educativos o lo que en palabras de Goodman (1987) se denominaría el pensamiento intuitivo de los docentes y (ii) dominio de la situación. Es cuando el profesor orienta las concepciones personales particulares a la consecución de las metas.

En términos más sencillos se han expresado Zeichner y Liston (1987) a la hora de conceptualizar el término reflexión:

"El profesor reflexivo es aquel que valora los orígenes, consecuencias y propósitos de su trabajo en los tres niveles" (Zeichner y Liston, 1987:25)

En consecuencia, una Formación del Profesorado basada en la reflexión es aquella que los profesores:

"...están dispuestos y a la vez sean capaces de reflexionar sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones, así como de las limitaciones materiales e ideológicas implicadas en la clase, escuela y contexto social en el que trabaja" (Zeichner y Liston, 1987: 23)

Algunos autores (Kemmis, 1988) no se muestran satisfechos con el conocimiento que tengan los profesores de los problemas sino que exigen además acción. El profesor como investigador activo tiene que investigar sobre su propia situación para comprender la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje y establecer cambios que resuelvan problemas prácticos. Por tanto, el profesor debe poner en funcionamiento habilidades para la definición de problemas, proponer soluciones consideradas como hipótesis, diseñar procedimientos para comprobarlas, y obtener evidencias sobre la validez de las hipótesis. La investigación-acción como alternativa formativa responde a esta preocupación. De esta forma, las premisas básicas para llevar a cabo dicho proceso, según Kemmis (1988) son:

"1. La reflexión no está determinada biológica o psicológicamente, ni es puro pensamiento, expresa una orientación hacia la acción y refiere a las relaciones entre pensamiento y acción en las situaciones históricas en que nos encontremos.

2. La reflexión no es una forma individualista de trabajo mental ya sea mecánica o especulativa, sino que presupone y prefigura relaciones sociales.

3. La reflexión ni es independiente de los valores, ni neutral, expresa y sirve a intereses

humanos, políticos, culturales y sociales particulares.

4. La reflexión ni es indiferente ni pasiva ante el orden social, ni meramente propaga valores sociales consensuados, sino que activamente reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social.

5. La reflexión ni es un proceso mecánico, ni es simplemente un ejercicio creativo en la construcción de nuevas ideas; es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social" (Villar, 1991:148)

El concepto de reflexión sobre la práctica ha tenido recientemente amplia difusión a través de los escritos de Schön (1983, 1987) retomados de Dewey (Villar, 1992:26). Por tanto desde Dewey el concepto de enseñanza reflexiva alcanza una amplia diversidad de conceptualizaciones y enfoques (Calderhead, 1989).

Es una tendencia que se presenta como reacción a la Formación del Profesorado basada en competencias. Los Programas para desarrollar la enseñanza reflexiva han sido descritos en una serie de estudios (Berlack y Berlack, 1981; Peters, 1985; Zeichner y Liston, 1987), sin embargo, sin ningún intento sistemático de clarificar y elaborar acerca del significado del mismo concepto.

La enseñanza reflexiva ha captado recientemente el interés de los investigadores educativos y consecuentemente han sido publicados un número creciente de estudios en este área. Otros expertos sugieren que la literatura sobre enseñanza reflexiva se ha limitado en gran medida a una ideología declarada relativa a la bondad de la reflexión en la enseñanza y a la necesidad de incluirla como un objetivo central en los Programas de Formación de profesores.

En la literatura no existe unanimidad en la definición de reflexión, aunque es un concepto que normalmente ha sido asociado con el concepto de mejora mediante la indagación crítica, el análisis y la evaluación autodirigida (Peters, 1984, 1987). Sobre este concepto el discurso, no obstante ha llegado a ser cada vez más confuso por utilizar en numerosas ocasiones términos como "poderío", "reflexión", "crítica", etc., pero no analizan las perspectivas y compromisos que subyacen a tales términos (Liston y Zeichner, 1990). En líneas generales la reflexión ocurre en tres estadios diferentes que coinciden con las formas de conocimiento y los intereses cognitivos

(i) racionalidad técnica donde la reflexividad se preocupa de la aplicación del conocimiento a la consecución de alguna meta o fin deseado. La inquietud dominante del profesor se refiere a la aplicación eficaz del conocimiento pedagógico para conseguir efectos predeterminados.

(ii) acción práctica, la reflexividad presta atención a la comprensión de la interacción de los individuos. El profesor se preocupa por la clarificación de las predisposiciones subyacentes en las metas educativas contrapuestas y por la evaluación de las consecuencias educativas de la acción docente.

(iii) reflexión crítica, la reflexividad emplea una teoría emancipatoria de la verdad. El profesor incorpora criterios morales y éticos en el discurso acerca de las acciones prácticas, reflexiona sobre los supuestos que limitan o modela la práctica (Villar y De Vicente, 1994).

Reflexividad es un concepto escurridizo que sirve dos funciones y a las que debe prestar atención cualquier Programa de desarrollo del profesorado: representa simultáneamente una meta a conseguir (el profesor, profesional o practicante reflexivo- alguien que está dispuesto y es capaz de reflexionar) y un medio para conseguir el fin (reflexión) (Bullough, 1989; Villar, 1992). 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". 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 (Gallego, 1995). La reflexión para otros autores, como Killion y Todnem (1991) citado por De Vicente (1995):

"es un don que nos damos a nosotros mismos, algo que abordamos con rigor y con un propósito definido, de una manera formal" (De Vicente, 1995)

Villar (1992) señala que 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) (Gallego, 1995).

Sobre esta base, gran cantidad de autores se refieren a los conceptos de Schön (1989, 1992) 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 por el contrario uno constantemente se esfuerza por expandirlas, refinarlas y alterarlas. Si esto sucede la reconstrucción es el resultado (Gallego, 1995).

Algunos expertos argumentan que 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. De este modo 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. Además de estas tradiciones Zeichner (1992) ha considerado la reflexión genérica, por cuanto existen muchos defensores de una enseñanza reflexiva en general, cuya implicación es que las acciones de los profesores son más justas en cuanto que son más deliberadas o intencionales y no se preocupan tanto de sobre qué se centra la reflexión, con qué criterios se evalúa la calidad de esa reflexión o en qué grado se produce una crítica sobre los contextos sociales e institucionales en los que se trabaja. Más que como una orientación conceptual, algunos hablan de la reflexión como de una disposición profesional genérica.

La reflexión tienen que ver con el marco conceptual desde el cual se interpreta qué es lo que merece ser reflexionado y en qué consiste la reflexión como idea (Smyth, 1992). La primera de las cuestiones previas atiende el valor y la legitimidad de los problemas para que entren a formar parte desde un Programa de Formación Permanente de Profesorado hasta una práctica de enseñanza de profesores en ejercicio (Villar y De Vicente, 1994).

Desde hace años en España se han afrontado diferentes definiciones sobre la enseñanza reflexiva: construcción personal del conocimiento, investigación crítica, pensamiento crítico, estrategia de solución de problemas, investigación orientada a la indagación, reflexión sobre la práctica. La enseñanza reflexiva es un concepto multidimensional que se ha usado para describir una pluralidad de ideas científicas, prácticas escolares e intenciones de política educativa. Las primeras manifestaciones a favor de la reflexividad se rastrean en los textos de política educativa de este país y en la literatura pedagógica reciente sobre currículum, organización escolar y Formación del Profesorado; se fundamenta en orientaciones psicológicas (procesos cognoscitivos) y sociológicos (teoría crítica) investigadas a través de métodos conductistas e interpretativos, y se proyecta en la Formación inicial (currículum y experiencias de campo) y permanente (Villar, 1994).

De momento no existe una definición internacionalmente reconocida del concepto "enseñanza reflexiva". Existen frases y expresiones en los libros científicos y en las declaraciones de los políticos de la educación que parecen tener aproximadamente el mismo significado y que usan indistintamente (Zeichner y Tabachnick, 1991; Villar, 1994).

La enseñanza reflexiva se refiere a un proceso de análisis crítico a través del cuál profesores en ejercicio y alumnos de instituciones formativas desarrollan destrezas de razonamiento lógico, juicios reflexivos y actitudes de apertura y flexibilidad mentales que son condiciones necesarias para ser un sujeto reflexivo. En un marco conceptual amplio, la enseñanza reflexiva se puede entender como un constructo intelectual que presta atención a la

comprensión y resolución de contradicciones de la teoría y la práctica educativa como un estímulo para el desarrollo científico y profesional. Llegar a ser un profesor reflexivo significa e implica algo más que utilizar un proceso cognoscitivo de análisis de la práctica y de especulación científica. También incluye la realización de contenidos y actividades afectivas:

"Una enseñanza reflexiva es aquella Programación de aula o diseño que anhela la puesta en marcha de la globalidad resolutoria de las facultades de los alumnos (productivas, receptiva, etc.) que se implican en procesos educativos para analizar crítica y libremente el sincretismo de los contenidos -conceptos + procedimientos + actitudes-, los medios y materiales históricos y futuristas, las estrategias herméticas y versátiles de enseñanza y los criterios de medición de los productos elaborados que se ofrecen en las aulas, y los panoramas y episodios científicos y sociales que se presentan por los cuatro puntos cardinales del Universo" (Villar 1995)

Llegar a ser un profesor reflexivo significa e implica algo más que la probidad intelectual de utilizar procesos cognitivos de análisis interno de los fenómenos curriculares y educativos. Incluye además, la realización de contenidos y actividades afectivas y morales en las aulas de los centros escolares, en la comunidad escolar y en las asociaciones sociopolíticas (Villar 1995).

Así, parece haber un acuerdo general en que el profesor reflexivo es aquel que tiene la capacidad para analizar su propia práctica y el contexto en el que tiene lugar, el que es capaz de volver sobre su propia práctica para evaluarla y responsabilizarse de su acción futura (De Vicente, 1995).

BIBLIOGRAFÍA

- Adler, S. (1994). Reflective practice and Teacher Education. En E. W. Ross (eds.). Reflective practice in social studies, bulletin nº 8. Washington: National Council for the Social Studies, 51-58.
- Baker, N. W.(1993). The effect of Portfoliod-based instruction on composition students' final examination scores, course grades, and attitudes toward writing. *Research in the Teachins of English*, 27, 155-174.
- Barton, J. y Collins, A. (1993). Portfolios in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 44, 200-210.
- Bidle, J. (1992). Portfolio development in teachers education and educational leadership. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, San Antonio, TX.
- Bidle, J.R. y Lasley, T. (1991). Portfolios and the process of teacher education. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Cruikshank, D. (1987). Reflective teaching: The preparation of students of teaching. Reston, VA: Association of Teacher Educators.
- Dewey, J. (1916). *Democray and education*. New york: Mac Millan.
- Dexter, L.A. (1970). Elite and specialized interviewing. Citado en Guba, E.G. *Effective Evaluation*. San Francisco: Jessey-Bass, 153-154.
- Ford, M.P. y Ohlhausen, M.M. (1991). Portfolio assessment in teacher education courses: Impact on studentabeliefs, attitudes an habits. Paper presented at the annual meeting of the the National Reading Conference, Palm Springs, C.A.
- Fleet, A. Camboune, B. (1985). The coding of naturalistic data. *Research in Education*, 41, 1-15
- Gallego, M.J. (1995). Estrategias para promover la reflexión del profesor. En Serie de documentos técnicos del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Force. Grupo de Investigación Formación del Profesorado centrada en la escuela. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- Goetz, J.P. y Le Compte M.D.(1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gore, J.M. y Zeichner, K.M. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7, 119-136.
- Graves, D.H. y Susteín, B.S. (Eds.) (1992). *Portfolio portraits*. Portsmouth, NH: Heineman Educational Books.
- Griffiths, G. y Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18, 69-84.
- Huber, G.L. (1988). Pensamiento y acción del profesor: Formación continúa del Profesorado para las situaciones críticas del aula. En Vicente, P., Sáez, O. y Lorenzo, M. (Eds). *La Formación del*

- Profesorado. Granada: S. P. de la Universidad de Granada, 199-217.
- Huber, G.L. (1991). El análisis de las teorías de los profesores a través de la entrevista. Ponencia presentada en el "III Congreso sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional". Sevilla.
- Huber, G.L. y Marcelo, C. (1990). Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: La ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos. *Enseñanza*, 8, 69-84.
- Kingore, B. (1993). An introduction to portfolio development. Unpublished manuscript.
- Knapp, C.E. (1993). Lasting lessons: A teacher's guide to reflecting on experience. Charleston, WV: Eric Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- Miles, M.B.; Saxl, E.R. y Lieberman, A. (1988). What skills do educational change agents need?. An empirical view. *Curriculum inquiry*, 18, (2), 157-193.
- Miles M.B. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. London: Sage Publications.
- Mills, R.P. (1990). Using student portfolios to assess achievement. *The Education Digest*, 51-53.
- Mills-Courts, K. y Amiran, M.R. (1991). Metacognition and the use of portfolios. In P. Belanoff y M. Dickson (eds.), *Portfolios: process and product*, Portsmouth, NH.: Heinemann, 101-112.
- M.E.C. (1989). Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Moral, C. (1994). Los mapas cognitivos como representaciones de la acción. En Villar, L.M. y De Vicente, P. (coord.). *Enseñanza reflexiva para Centros Educativos*. Barcelona: PPU.
- Murphy, S. y Smith, M.A. (1992). *Writing portfolios: A bridge from teaching to assessment*. Markham, Ontario: Pippin Publishing Unlimited.
- Noffke, S.E. y Brennan, M. (1988). Action research and reflective student teaching at UW-Madison: Issues and exámenes. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teachers Educators, San Diego, CA.
- Olson, M.W. (1991). Portfolios: Education tools. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 12, 73-80.
- Orpwood, G.W.F.(1985). The reflective deliberator: a case study of curriculum policymaking .
- Patton, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Paulson, F.L.; Paulson, P.R. y Meyer, C.A. (1991). What makes a portfolio a portfolio?. *Educational Leadership*, 48, 60-63.
- Kagan, D.M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: inferences concerning the goldilocks principle. *Review of educational research*, 60 (3), 419-467.
- Kilbourn, B.(1990). Self monitoring in teaching. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Korthagen, F. (1992). Technique for stimulating reflection in teacher education seminars. *Teaching and Teacher Education*, 8, 265-274.
- Rahima, W. y Yarbrough, D. (1996). Portfolios: a tool for reflective thinking in teacher education?. *Teaching & Teacher Education*, 12, nº 1, 63-79.
- Richert, A.E. (1990). Teaching teachers to reflect: a consideration of programme structure. *Journal of curriculum studies*, 22(6), 509-527.
- Schratz, M. (1992). *Researching While Teaching: an Action Research Approach in Higher Education*. *Studies in Higher Education*. 17, (1), pp.81-95.
- Stahle, D.L. y Mitchell, J.P. (1993). Portfolio assessment in college methods courses: Practicing what we preach. *Journal of Reading*, 36, 538-542.
- Schön, D.A.(1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic books.
- Schön, D.A.(1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D.A (1991). *The reflective turn. Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers college press.
- Schön, D.A. (1992). *La Formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/Mec. Trad. de *educating the reflective practitioner* (1987). San Francisco: Jossey-bass Inc.
- Stahle, D.L. y Mitchell, J. P. (1993). Portfolio assessment in college methods courses: Practicing what we preach. *Journal of Reading*, 36, 538-542.
- Stroble, E.J. (1992). Now you know what your students will be feeling. Reflections from teacher education students' portfolios. Paper presented at the Miami University "New Directions in Portfolio Assessment", Conference, Oxford, OH.
- Touzel, T.J. (1993). Portfolio analysis: Windows of competence. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, San Diego, C.A.

- Tuckman, B. M. (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, INC.
- Valli, L. (eds.) (1992). *Reflective teacher education*. State University of New York-Albany.
- Vavrus, L. (1990). Put portfolios to the test. *Instructor*, 100, 48-53.
- Villar, L.M. (1988). Descripciones de reflexiones en la acción de los profesores como profesionales. En De Vicente, P.; Sáenz, O. y Lorenzo, M. (eds). *La Formación de los Profesores*, 281-309. Granada: S.P. Universidad de Granada, 281-309.
- Villar, L.M. (1988). Reflexiones en y sobre la acción de profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas de clase. En Villa, A. (coord). *Perspectivas y problemas de la función docente*, 149-174. Madrid: Narcea.
- Villar, L.M.(1990). *El Profesor como Profesional reflexivo: Formación y desarrollo personal*. ICE y Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- Villar, L.M. (Dir) (1992). *El Profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*. Sevilla: Gide y Force.
- Villar, L.M. (Coord.) (1994). *Manual de Entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona: PPU.
- Yinger R.J. y Clark, C.M. (1981). *Reflective journal writing. Teory and practice*. East Lansing, MI. Michigan State University Institute for Research on Teaching.
- Yinger. R.J. y Clark, C.M. (1985). *Using personal documents to study teacher thinking*. East Lansing: Michigan State University, O.P., nº 84.
- Yinger, R.J. y Clark, C.M. (1988). El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. En Villar, L.M. (dir.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil, 175-195.
- Zeichner, K.M. y Liston, D.P. (1987). Teaching students teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 23-48.
- Zeichner, K.M. (1981). Reflective teaching and field-based experience. *Interchange*, 12, 1-22.
- Zeichner, K.M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K.M. (1992). Formación reflexiva del profesorado desde una perspectiva crítica. En Estebanz, A. y Sánchez, V. (eds). *Pensamiento de los profesores y Desarrollo Profesional (I)*. Conocimiento y teorías implícitas. Sevilla: S.P. Universidad de Sevilla. 309-325.