



Un cuestionario sobre el pensamiento práctico utilizado como instrumento de socialización anticipatoria a través del fomento de la autoconciencia

■ Juan Manuel Serón Muñoz, Ramón Porras Vallejo & Antonia Aguilar Rayo

Resumen

Esta comunicación trata sobre el proceso de elaboración y uso del Cuestionario sobre el Pensamiento Práctico del Futuro Docente como instrumento para que el alumno de magisterio conozca su perfil antes de comenzar su período de prácticas y al finalizar éstas. Intenta facilitarles su desarrollo profesional en la línea de fomentar la reflexión sobre sí mismo y la autoconciencia.

Palabras Clave

Formación inicial, Prácticum, Prácticas de enseñanza, Teoría Crítica, Teoría-práctica, Pensamiento práctico, Investigación-acción, Teorías implícitas.

Abstract

This communication treat on the elaboration process and use of the questionnaire on the practical thought of the educational future as instrument so that the teaching pupil know their its your his profile before beginning their its your his periodo of practices and upon ending these. Attempt to facilitate them their its your his professional development in the linea of encouraging the reflection on itself and the autoconciencia.

Keywords

Initial training, Practicum, Practical of teaching, Critical theory, Theory-practical, Practical thought, Action research, Implicit theories.

1. Introducción

Es amplia y conocida la bibliografía respecto al papel que desempeñan las prácticas de enseñanza en los procesos de formación de los futuros profesores. Sus efectos han sido considerados, por una parte, como de escaso valor (GIMENO Y FERNÁNDEZ, 1980, 33), e incluso triviales (HUBERMAN Y LEVINSON, 1986,) y por otra parte, como un período necesariamente positivo para los profesores en formación donde se producen cambios importantes en su conducta y su pensamiento, de tal forma que ZEICHNER Y TABACHNICK (1985, 3-4) aludían a esta creencia en forma de mito (cualquier tipo de práctica es mejor que ninguna y cuanto más se practique mejor).

De cualquier forma, uno de los más destacados efectos que ejercen las prácticas es, sin duda, el inicio de la socialización profesional.

La socialización supone una interacción dialéctica continua con el medio profesional, mediante la cual se adquiere el «pensamiento

práctico» que determinará la conducta docente (PÉREZ G. Y GIMENO, 1988, 57). Esta adquisición no es un proceso pasivo de sometimiento a la influencia institucional, (aunque en ocasiones se adopte la actitud que LACEY denomina de «sumisión estratégica» para evitar entrar en conflictos con evaluadores y compañeros), sino que es continuo y dinámico. En este sentido se hace necesario analizar si los profesores en prácticas son «prisioneros del pasado» (por la socialización anticipada) y «prisioneros del presente» (por la formación en la Universidad, en los centros donde realizan sus prácticas, etc.) bien porque éstas socializan en patrones rígidos e inmovilistas, en destrezas y capacidades unívocas o preestablecidas (racionalidad técnica), bien porque internalizan las subculturas propias del grupo profesional sin posibilidad de análisis ni crítica. Esta cultura permite y anima a aceptar lo que funcione, a ejercer el orden y autoridad en clase, a adaptarse a la ideología dominante, a ser más dogmáticos y rígidos, más directivos, burocráticos y menos centrados en los alumnos (MARCELO, 1988, 96).

En esta línea, E. TERHART (1987, 149) señala que el profesor en prácticas no se hace conservador sino que «vuelve» a ser conservador. Es decir, que se vuelve al fondo de su saber, a las reglas que adquirió en su época escolar, por lo que la fase de preparación universitaria es un episodio sin consecuencias dentro de la socialización profesional, de tal forma que este autor la denomina como una «empresa de efectos generalmente débiles» que sucumbe ante el «shock de la práctica» (el contacto progresivo con la «práctica» lleva a una adaptación de sus estructuras) o «shock de la teoría» (las prácticas no son el campo de verificación de la teoría). De esta forma, la formación en la Facultad queda marginada a favor de la escuela o de una orientación práctica. Es la tesis de la «función adaptativa y socializadora» de las prácticas.

Así pues, para superar esta dicotomía y tal proceso de socialización, se hace necesario que las prácticas sean el período que permita a los profesores «reflexionar» sobre sus propias conductas, sus orígenes y consecuencias así como de las limitaciones materiales, organizativas, ideológicas, etc. presentes en la clase o en el contexto social en que trabaja.

Esta es una de las pretensiones del Plan de Prácticas del Grupo de Investigación E. Benot de la UCA desde el curso 89-90 que, fundamentado en la investigación-acción y la teoría crítica, pretende incidir en el pensamiento práctico del alumno.

2. El enfoque u orientación del cuestionario

Las investigaciones de ZEICHNER nos han mostrado cómo el futuro profesor no practica la reflexión, ni el análisis de la realidad, porque no tiene tiempo para la reflexión (inmediatez) y porque priman en él la propia supervivencia (el actuar). Esto supone que el proceso de razonamiento y actuación es continuo, de adaptación acrítica de modelos o teorías. En contra, la propuesta de la «actividad reflexiva» de DEWEY (1933) supone no sólo la capacidad de prestar atención a dos o más versiones sobre la misma realidad, sino que se es capaz de actuar siendo consciente de sus propios actos y sus causas así como a los intereses a los que se está sirviendo. Ante ello nos propusimos:

a) Elaborar un Cuestionario que explicita las dimensiones que la investigación sobre el pensamiento de los profesores ha puesto de manifiesto, en gran medida soterrados, permitiendo que el profesor en prácticas sea consciente de los mismos, conozca los factores que los producen y sus consecuencias.

La acción educativa no es una «actuación técnica» (donde se pone en acción lo previamente adquirido en la teoría) o de aplicación automática de los conocimientos, o de las actuaciones para obtener unos resultados, ni tan siquiera de teorías que, una vez conocidas las pautas, se aplicarán en el aula una vez llegado el momento. Antes bien, es un proceso de elección o decisión en el que el factor más influyente serán las representaciones que dicho profesor tiene de lo que es el proceso educativo en su globalidad, así como sus componentes. Si aquéllas son a largo plazo, se las denomina «planificación» y si son inmediatas, «interactivas» (ROSALES, 1992, 99). Las primeras son más reflexiones en el tiempo por cuanto consideran con serenidad todos los factores; las segundas, son reacciones con escasas posibilidades de reflexiones temporales.

En este mismo sentido, el profesor A. PÉREZ (1987, 205 y ss.) aborda el pensamiento del profesor como factor condicionante de la vida del aula. Para él, bajo este concepto, se agrupan un conjunto de procesos básicos que pasan por la mente del profesor cuando organiza, dirige y desarrolla su comportamiento «preactivo e interactivo» en la enseñanza.

* Preactivo, cuando el profesor «planifica» lo que es conveniente con tiempo y recursos, sin la presencia de los alumnos. Esta planificación es una actividad importante en la medida que conecta pensamiento y acción. Los procesos cognitivos que se activan en ella son importantes conocerlos para ver lo que realmente significan y cómo lo condicionan. Si no se es consciente de los procesos cognitivos que utiliza cuando planifica, la práctica será reproductiva de comportamientos tradicionales aprendidos por imitación o de rutinas que se imponen desde fuera sin contraste elaborado. Por ello, desconocerá los procesos que lo generan y la posibilidad de utilizar herramientas cognitivas para criticarlo.

Aunque es evidente que no existe modelo único de planificación sino plurales enfoques, cuando se impone el modelo único, que predetermina de forma rígida contenidos, métodos, objetivos, no permitiendo la aparición de acontecimientos no previstos, se ignora la riqueza de los procesos reales del aula.

* Interactivo, en cuanto se centra en los procesos cognitivos implicados cuando el profesor da respuesta a los problemas concretos que aparecen en el aula bajo la urgencia y la simultaneidad de acontecimientos. Cuando los profesores poseen una estructura conceptual compleja y flexible pueden encajar informaciones que no concuerdan con sus categorías mentales. En caso contrario, se cerrará al percibir el desequilibrio entre sus previsiones y el funcionamiento real. Como la enseñanza interactiva no permite dilación, reproducirán el comportamiento más primitivo, el que asimilaron de forma tradicional.

b) Elaborar un Cuestionario con un alto componente de actuación ética lo cual supone la reflexión sobre nosotros mismos y sobre el compromiso para actuar de una determinada manera. Intenta conseguir con ello prácticas que supongan la emancipación de las instituciones y de ellos mismos.

Tiene un alto componente de «actuación ética» según el cual el profesor se guía por principios de carácter moral y político. D. LISTON Y K. ZEICHNER (1987) diferencian entre ética del deber y ética de la virtud. La primera, es el compromiso con la enseñanza y con determinados principios morales que ello conlleva y en la que el profesor en prácticas debe iniciarse hasta acceder a una situación de «compromiso». La segunda, es la manera de ser personal (honradez, justicia...) que debe dar lugar al compromiso con la ética del deber o con determinadas formas de ejercer la docencia.

c) El Cuestionario pretende conseguir una reflexión sobre el contexto sociocultural y político en el que se desarrolla su labor y de la interacción que se mantiene con el mismo. De esta forma, las prácticas deben iniciar al profesor en prácticas en la reflexión sobre el origen de las características de la enseñanza y sobre su evolución hasta llegar a la situación actual. Desde esta perspectiva, se asume que el conocimiento no es algo estático y verdadero sino que está influido por cuestiones sociales, políticas y filosóficas y

serán los «códigos de cultura» los que al gobernar el discurso de la sociedad (lo aceptado como verdadero), sus valores, técnicas y jerarquías gobiernen la socialización de los profesores durante su formación.

Así pues, se pretende conseguir que los alumnos se doten de instrumentos para analizar el currículum de su formación, las «preconcepciones» en las que han sido socializados así como las del contexto social donde se desenvuelve.

3. El contexto de uso

El Cuestionario sobre el Pensamiento Práctico del Futuro Docente, como parte de un plan de Prácticas del Grupo de Investigación E. Benot, se considera como un adecuado instrumento para construir la socialización anticipatoria del futuro docente libre de las ataduras que comentábamos al inicio de esta comunicación y para dar a conocer su pensamiento práctico. Es decir, intenta «redefinir» el papel del Prácticum en la formación de los futuros Maestros en base a considerar su desarrollo autónomo profesional como docente y el control racional de su propia actuación (autoconciencia).

Está incardinado dentro de un plan de actividades donde se integran una treintena de alumnos y cuyo diseño general y evolución (cfr. PORRAS R., PÉREZ J. 1994,; PÉREZ J. 1992) pretenden conseguir la conformación del pensamiento práctico a través de la investigación-acción (la enseñanza como investigación) y la teoría crítica (favorecer la autoconciencia y desarrollar su autonomía) (JIMENEZ R., 1994).

Más concretamente, dentro de las actividades de formación del primer y tercer curso, es decir en los periodos inicial y final del Prácticum. En primero, se pretendían: **a)** favorecer la autoconciencia de los alumnos, la interpretación de la realidad como socialmente construida y el conocer el proceso de socialización. Para ello, utilizábamos junto al Cuestionario, el seminario de triangulación como herramienta de investigación-acción; el seminario de socialización; el cuestionario sobre las relaciones profesor tutor/alumno en prácticas para captar el grado de autonomía durante la intervención y las entrevistas supervisores/tutores. En tercer curso, se pretendía superar la distancia que constatábamos existía entre el lenguaje academicista y la práctica. Para ello, utilizábamos junto a los Seminarios de Evaluación, Planificación y Teoría Implícita, la propia actuación en el aula; la elaboración de un diario de prácticas, elaboración de conclusiones, entrevistas a supervisores/tutores y, por último, una segunda administración del Cuestionario sobre el pensamiento práctico del futuro docente.

En primero se pretende facilitarles una toma de conciencia de las características que definen su pensamiento práctico antes de iniciar su formación como profesores, con el objeto de que puedan profundizar en el conocimiento de sí mismos y sea éste el punto de partida para observar, analizar y reflexionar sobre su propia práctica.

En tercero, una vez repetido el proceso al finalizar su formación como profesores, les facilitaría la toma de conciencia de la «evolución» de su pensamiento práctico «durante» su formación,

llevándole a plantearse a qué podría ser debida dicha evolución y cómo podría incidir la misma en su tarea de futuro docente.

4. Características del cuestionario

El nuestro es un Cuestionario que en su primera versión se estructuró en función a cinco situaciones reales de enseñanza con un total de veinte cuestiones de cuatro opciones cada una, tres cerradas y una abierta y donde los alumnos deberían pronunciarse sobre la más adecuada y la menos adecuada. En su segunda versión se redujeron las veinte cuestiones a once, pero se le añadieron ocho preguntas directas para conocer los «Principios de la Práctica de Enseñanza y otras treintiuna preguntas para analizar sus «Teorías Implícitas».

Es decir, ante situaciones complejas y reales de clase (utilizadas como reactivos), los prácticos tienen que decidirse entre opciones que nos indican: sus principios prácticos (compensación, indulgencia estratégica...); sus teorías implícitas (dependiente, expresiva, emancipatoria...); sus preferencias en la planificación; en lo que considera tolerable en la interacción de sus alumnos; y en cómo interpreta las causas de su actuación.

De cualquier forma son opciones, con criterios de valor y están contextualizadas.

Consta el Cuestionario de: **1)** guión para la entrevista: actitud, ambiente, contenido, desarrollo, etc. **2)** Instrucciones para el aplicador **3)** Glosario de términos de posible duda y **4)** Cuestionario.

Una vez completado el cuestionario se realizaba el «perfil» como docente en base a tres niveles: rechaza, tiende o clara tendencia. Es analizado conjuntamente en entrevista personal con la intención de matizar tendencias, concretar posturas en aquellos casos o situaciones donde se dé alguna contradicción o, simplemente, aclarar los términos no entendidos. Finalmente, profundizan en las razones de las respuestas contradictorias y se van realizando los reajustes correspondientes en el perfil.

Estos aspectos son asumidos también, implícita o explícitamente, en los modelos de la investigación sobre el Pensamiento de los profesores que recoge A. PÉREZ (1987, 207 y ss.) referente a YINGER, GAGE, MUNBY, CLARK Y YINGER, SHARELSON Y STERN, pero en nuestro caso elaborado según lo que consideramos más relevante.

5. Su valor de uso

Su uso se inserta en una «perspectiva interpretativa», que establezca procesos de reflexión y de reinterpretación de los resultados, no absolutizados por la «calidad» del instrumento ni por su ropaje psicotécnico. Pretendemos acceder al pensamiento práctico de cada uno de nuestros alumnos antes y después de su periodo de formación con objeto de establecer procesos que favorezcan la reflexión y facilitar la posterior interpretación y comprensión de las actuaciones proyectadas en el cuestionario a través de la entrevista, y así poder *configurar el perfil de su pensamiento práctico*.

Los procesos que se establecen para favorecer la reflexión se podrían identificar de cuatro formas (WEIS Y LOUDEN, 1989) y en los siguientes momentos:

En un primer momento con la aplicación del cuestionario y la entrevista personal se favorecerían las formas de reflexión «introspectiva» y de «examen», mediante las cuales el alumno tomaría conciencia de su pensamiento práctico como docente desde una perspectiva distanciada de la actividad diaria y cotidiana, pero con una referencia a sucesos y acciones que han ocurrido o que puedan ocurrir en el futuro.

Este primer momento sería el punto de partida para facilitar la tercera forma de reflexión: la «indagación» ya que tener una toma de conciencia de las características que definen su pensamiento práctico, previo a su incorporación a los centros para realizar su período de prácticas, o en su caso, en su futuro desarrollo profesional, les ayudaría a analizar y comprender su propia práctica.

Y por último, ese conocimiento previo de su perfil como docente, le ayudaría a una cuarta forma de reflexión, la «espontaneidad», la cual le facilitaría la interpretación y comprensión de sus actuaciones improvisadas, sus respuestas inmediatas a los problemas que han ido surgiendo en su período de prácticas.

Se pretenden identificar los procesos mentales del profesor ya que la principal fuente de información es el propio profesor (PÉREZ A., 1987, 212) y uno de los medios para conseguirlo, entre otros muchos de los que utilizábamos, era la aplicación de cuestionarios. En este sentido, se comenzó con el análisis de algunos que nos pudieran servir como referencia para lo que pretendíamos y así se hizo con el test de Reacción a Situaciones Docentes de V. ANGULO (1983) y el Inventario de Problemas de Enseñanza, Creencias del profesor o de Ambiente de clase de C. MARCELO (1986). Fueron desechados porque en la aplicación «previa» que realizamos veíamos:

a) Que al plantearse en términos psicométricos se apartaban de la intencionalidad metodológica cualitativa que perseguíamos.

b) Porque parte de las situaciones de interacción docente de las que partían estos cuestionarios, basados en el de Zeichner, eran de contextos socioculturales o educativos extraños y alejados de los nuestros, y por tanto, ajenos a nuestros intereses y necesidades.

c) Los aspectos que se recogían eran muy limitados para el campo conceptual que queríamos abarcar.

Así pues, pretendíamos:

a) Descartar la reflexión tecnicista sobre su construcción, típica de los cuestionarios-tests o si sus categorías correspondían a lo que entendemos por buen docente y si estaban bien representadas en el cuestionario, validandose a continuación mediante un análisis estadístico.

Por el contrario, creemos que su valor de uso está en su carácter empírico cualitativo y en tener un sistema de interpretación abierto y negociado con los sujetos. Los siguientes ejemplos de comentarios expresados en las entrevistas pueden ilustrar lo que venimos planteando:

«... bueno, la verdad es que cuando contestaba este ítem no tenía muy claro qué diferencia había entre las opciones. Ahora creo que prefiero la opción b) pues me parece prioritario que los alumnos estén motivados...».

«... es posible que los datos me siguen en la línea de la teoría dependiente, pero yo me veo más cercano a la interpretativa...».

«... no contesté a este ítem porque no estoy de acuerdo con su planteamiento, ni siquiera con la situación en la que se basa. Si yo hubiera sido una profesora...».

b) Que fuese un instrumento de toma de conciencia al plantearle al futuro docente que se defina sobre un abanico de nuevas perspectivas. Con palabras de los propios sujetos:

«... estoy de acuerdo con el resultado y el perfil me sale. Creo que refleja muy bien lo que pienso acerca de la enseñanza...».

«... me ha servido de mucho porque me ha aclarado toda una serie de cosas...».

«... me parece increíble. No sabía que tenía todas esas ideas en la cabeza. Estaban ahí pero no me las planteaba. Es como si hubieran sido escondidas...».

c) Que tuviese valor de socialización anticipatoria en el sentido de que amplía «interrogantes profesionales» antes de comenzar la acción, interrogantes que el propio alumno no habría contemplado sin la reflexión que le ofrece el cuestionario. Es decir, amplía las perspectivas, los campos y las dimensiones sobre las que reflexionar y analizar, y ello «antes» de que comience su intervención. Después del período de prácticas, manifestaban:

«... ¿cómo lo habéis hecho?. Cuando yo contestaba veía claro algo... lo de la planificación, lo de que no hay que discriminar a los alumnos... pero lo cierto es que se me han abierto una serie de campos en los que yo no había pensado...».

«... la verdad es que gracias a los seminarios y al cuestionario he estado menos despistada que los otros compañeros que no estaban en el grupo de investigación...».

«... al principio era muy complicado... ¡hombre!, para algunas cosas nos habíais preparado...».

«... cuando me paraba a pensar en lo que estaba pasando en la clase, algunas veces me acordaba del cuestionario y me ayudaba a hacer las cosas de acuerdo con mis propias ideas...».

6. Procesos de elaboración

1ª FASE: Una primera versión del Cuestionario se utilizó durante los cursos 1991 a 1994, abarcando los siguientes aspectos:

I.- Preferencias en la planificación

1 - En cuanto **Estilos**:

- Creciente/Cíclica
- Total/Lineal

2 - En cuanto a **Modelos**: basados en los:

- Objetivos
- Alumnos
- Contenidos
- Experiencia

(MARRERO ACOSTA, 1988)

II.- Criterios de tolerancia en la interacción ante:

- 3 - Falta de atención o hablar entre sí.
- 4 - Incomprensión de instrucciones.
- 5 - Aburrimiento.
- 6 - Enfrentamiento con la autoridad.

(MARRERO ACOSTA, 1988)

III.- Interpretación de las causas de la actuación de los alumnos:

7.- Atribuciones:

- Responsabilidad interna de los alumnos.
- Responsabilidad externa de los alumnos.
- Estabilidad de la conducta de los alumnos.
- Inestabilidad de la conducta de los alumnos.
- Responsabilidad interna del profesor.
- Responsabilidad externa del profesor.

8.- Indicadores significativos:

- Rendimiento escolar anterior.
- Clase social.
- Raza.
- Sexo.

(CLARK Y PETERSON, 1978)

IV.- Principios en la práctica docente:

- 9 - Compensación.
- 10 - Indulgencia estratégica.
- 11 - Compartir el poder.
- 12 - Control progresivo.
- 13 - Supresión de emociones.
- 14 - Auto-observación.
- 15 - Identificación cognitiva.

V.- Teorías implícitas:

- 18 - Teoría dependiente.
- 19 - Teoría expresiva.

20 - Teoría emancipatoria.

21 - Teoría interpretativa.

(MARRERO ACOSTA, 1988)

Tras contrastar su utilización con los propios profesores en prácticas y someterlo al filtrado de los planteamientos y fines de nuestra investigación, aparecieron algunas deficiencias:

a) Algunos aspectos del pensamiento docente no estaban suficientemente representados en los distintos ítems del Cuestionario.

b) Algunas de las categorías de análisis utilizadas (interpretación de las causas de la actuación, teorías implícitas...), no eran adecuadas.

c) Algunas situaciones y cuestiones no estaban bien delimitadas en las diferentes opciones de respuesta en el Cuestionario por lo que hubo en algunos casos que suprimir y en otros ampliar con nuevas cuestiones:

I. Preferencias en la planificación:

1º	2º
Creciente o Cíclico	Basado en Objetivos
Total o Lineal	Basado en los alumnos
	Basado en los Contenidos
	Basado en la Experiencia

II. Valoración de lo no tolerable:

3ª Falta de atención o hablar entre sí
4ª Incomprensión de instrucciones
5ª Aburrimiento
6ª Enfrentamiento con la autoridad

10ª	11ª
Rendimiento anterior	Rendimiento anterior
Ambiente Social	Ambiente Social
Raza	Raza
Sexo	Sexo

IV. Principios en la práctica de la enseñanza:

12ª Compensación
13ª Indulgencia Estratégica
14ª Compartir el poder
15ª Control progresivo
16ª Supresión de emociones
17ª Autoobservación
18ª Participación general
19ª Igualdad de trato

V. Teorías implícitas:

* Tradicional	(1 a 7)
* Técnica	(8 a 13)
* Crítica	(14 a 29)
* Activa	(20 a 25)
* Constructiva	(26 a 31)

7. Conclusiones

1.- El Cuestionario sobre el Pensamiento Práctico del Futuro Profesor en Prácticas es válido como instrumento de toma de decisiones y socialización anticipatoria.

2.- Los contenidos están en función del análisis de los principales constituyentes del Pensamiento Práctico abordados en nuestro Plan de formación del futuro docente.

3.- Ha sido valorado por los alumnos como muy positivo (más en 1º que en 3º) viéndose reflejados la mayoría de ellos en sus correspondientes perfiles.

4.- Los datos de nuestros alumnos no confirman que se vuelvan más conservadores en su formación a través del prácticum durante los tres cursos académicos (1991 a 1994), incluso en algunos aspectos se vuelven más progresistas, dependiendo ello, en buena medida, de la tipología de los tutores, organización del centro, contexto sociocultural, plan de prácticas...). Es decir, su evolución no es lineal, sino que confluyen muchos factores dependiendo de ello su posible orientación.

Referencias bibliográficas

- DEWEY, J. (1933). *Cómo pensamos*. Madrid: La Lectura.
- GIMENO, J. y FERNANDEZ, M. (1980). *La formación del profesorado de EGB*. Análisis de la situación española. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación.
- HUEBERMAN, M. y LEVINSON, N. (1988). «Un modelo empírico para el intercambio de conocimientos docentes entre universidades y escuelas». *Revista de Educación*, 286. Madrid.
- JIMENEZ, R. (1994). «Los constructos de una investigación sobre prácticas de enseñanza». *Comunicación en el III Simposio Internacional sobre Prácticas de Enseñanza*. Pontevedra: Poio.
- MARCELO, C. (1992). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- MARCELO, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- MARRERO, J. (1988). «Las teorías implícitas y la planificación de la enseñanza». En MARCELO, C. *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Universidad de Sevilla.
- PEREZ, A. (1987). «El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica». *Revista de Educación*, 284, 199-221. Madrid.
- PEREZ, A. y GIMENO, J. (1988). «Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación del pensamiento del profesor». *Infancia y Aprendizaje*, 42. Madrid.
- PEREZ, J. (1992). «La teoría crítica como horizonte en la consolidación de un grupo internivelar (EGB/EU) de investigación-acción sobre prácticas de enseñanza». *Actas del II Simposio Internacional sobre Teoría Crítica e Investigación Acción*, 410-424.
- PORRAS, R. y PEREZ, J. (1994). «Diseño de un plan de Prácticas basado en el pensamiento práctico, la teoría crítica y la investigación acción». *III Simposio Internacional sobre Prácticas Escolares*. Pontevedra: Poio.
- ROSALES, C. (1992). *Posibilidades de cambio en la enseñanza*. Madrid: Cincel.
- TERHART, E. (1987). «Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?». *Revista de Educación*, 284, 133-158. Madrid.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1983). *Memoria de investigación. Formación inicial y permanente en EGB*. Universidad de Sevilla.
- WEIS y LOUDEN (1989). *Images of reflection: Paper presented at the AERA., annual meeting*. Citado en Marcelo G. opus cit.
- ZEICHNER, K. y LISTON, D. (1987). «Enseñar a los estudiantes de profesor a reflexionar». *Harvard Educational Review*, 57, 1.
- ZEICHNER, K. y TABACHNICK, R. (1985). «The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers». *Journal of Education for Teaching*, 11 (1), 1-27.
- ZEICHNER K. (1987). «Enseñanzas reflexivas y experiencias de aula en la formación del profesorado». *Revista de Educación*, 282, 161-190, Madrid.

Dirección de los autores:

**JUAN MANUEL SERÓN MUÑOZ,
RAMÓN PORRAS VALLEJO,
ANTONIA AGUILAR RAYO**

Universidad de Cádiz

Facultad de Ciencias de la Educación

Campus Río S. Pedro

11510- Cádiz

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

SERÓN MUÑOZ, Juan Manuel; PORRAS VALLEJO, Ramón & AGUILAR RAYO, Antonia (1997). Un cuestionario sobre el pensamiento práctico utilizado como instrumento de socialización anticipatoria a través del fomento de la autoconciencia *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/practica.htm>].