# UN INSTRUMENTO DE REFLEXIÓN SOBRE LA ACTIVIDAD DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN

Marisa Mir
*Facultad de Educación*
*Universidad de las Islas Baleares*

## Resumen

El concepto de reflexión es el más utilizado por las nuevas tendencias desde hace ya algunos años. Autores como Schön (1992) y Calderhead (1988) han contribuido a popularizar y a extender en este campo conceptos como los de reflexión-en-la-acción, práctica reflexiva, el profesor investigador, resolución de problemas..., como procesos mediante los cuales se aprende a partir del análisis e interpretación de la propia actividad docente (Marcelo, 1991)-

Los criterios para la formación del profesorado desde la orientación de la reflexión-en-la-acción surgen en dos direcciones complementarias: una, la de dotarle de instrumentos intelectuales que sean una ayuda para el conocimiento e interpretación de las situaciones problemáticas complejas en las que se sitúa; y otra, implicar a los profesores en tareas de comunicación intersubjetiva y formación comunitaria para dar a la educación escolarizada la dimensión de nexo entre el saber intelectual y la realidad social con la que tiene que mantener estrechas relaciones ( Gimeno Sacristán, 1983).

Las sucesivas evaluaciones de las prácticas de nuestro alumnado señalaban que uno de los principales problemas con los que se encontraban era la gestión de la clase, es decir, la forma de planificar, organizar y dirigir el funcionamiento de la clase, incluyendo el tema de la disciplina. Y otra constante en las evaluaciones era la insistencia de las estudiantes en que el profesorado tutor evaluara sus prácticas centrándose más en su desenvolvimiento en las aulas, la intervención educativa, que en el trabajo de la memoria.

La presente comunicación presenta la investigación sobre un instrumento no utilizado hasta ahora en España sobre la gestión del aula, para reflexionar sobre las situaciones de enseñanza-aprendizaje en el segundo ciclo de la educación infantil, el Cuestionario sobre las Gestión de la Clase en Infantil (CGCI) (Mir, 1999).

Se trata de una línea de investigación iniciada sobre la gestión de clase por Nault y Léveillé (1997) que sugieren un instrumento para el ejercicio del pensamiento reflexivo partiendo de un inventario de elementos esenciales para gestionar la clase. La estructura

del cuestionario, de acuerdo con el modelo Nault (1994), contempla las actividades del enseñante relativas a la planificación, la organización y la intervención durante la acción. Estos elementos que se sitúan en el tiempo en diferentes momento: antes (fase proactiva), durante (fase activa) y después de la acción (fase retro-activa) suponen un esfuerzo de concienciación de actos futuros y de actos pasados incluyendo la reflexión instantánea hecha en el momento en que la acción se lleva a cabo.

Las cualidades del nuevo cuestionario quedan reflejadas en la validez teórica por las corrientes y los conceptos científicos de nuestro país subyacentes en el modelo conceptual que preside la confección del instrumento. A su vez la síntesis de la literatura científica que ha inspirado el modelo Nault representa las grandes corrientes del pensamiento en materia de la gestión de la clase y justifica las situaciones contempladas en el cuestionario. En cuanto a la validez empírica una muestra representativa del sector educativo (252 jueces) señala el grado de importancia que concede a cada uno de los ítems del nuevo cuestionario sobre la intervención educativa en aulas de niños y niñas de 3, 4 y 5 años.

Los resultados de este estudio permiten apuntar las situaciones consideradas importantes para gestionar una clase a partir del porcentaje de consenso de los expertos consultados y presentar el instrumento definitivo como una herramienta para su utilización en la formación profesional que ayude a reflexionar, detectar y tomar decisiones sobre la práctica docente con la intención de mejorarla.

Pensamos que este trabajo aporta una base teórica y metodológica sobre un instrumento de reflexión útil para el diseño de programas en el ámbito específico de la formación de profesionales de la educación y para la identificación de estrategias instruccionales.

Esperamos que este instrumento psicopedagógico suscite el interés, uso, ampliación y adaptación personal de los posibles usuarios (estudiantes, maestros, profesores de universidad, tutores de prácticas, equipos de orientación psicopedagógica, inspectores, asesores de centros de profesores...) contribuyendo con ello al desarrollo y crecimiento profesional y consecuentemente a la mejora de la calidad educativa.

## INTRODUCCIÓN

El interés por el tema objeto de estudio forma parte de nuestro trabajo docente e investigador y surge al enfrentarnos con la tutoría y organización de las prácticas del alumnado. Las dificultades de las estudiantes se evidenciaban en las sesiones de supervisión, en las sucesivas evaluaciones y en una investigación llevada a cabo con maestras noveles en el momento de su inserción profesional (Colom; Gómez; Mir; Riera; Rodríguez; Rosselló, 1993).

Las expectativas del alumnado en torno al éxito de sus prácticas, tal como señalan Albuerne y otros (1986), Pérez Serrano (1987), Montero (1989), Zabalza y Marcelo (1993), González y Fuertes (1994), giran en torno a su habilidad para relacionarse con los niños en la gestión de las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el aula, la problemática implicada en el manejo y dirección de la clase, así como todo lo referente al comportamiento de los niños, establecimiento de normas, trato de las maestras con los niños, la forma de dar las clases, el funcionamiento del aula, la preparación de las clases, la utilización de los recursos y técnicas para facilitar la enseñanza. Vemos que los principales problemas con los que se encuentran las estudiantes en prácticas se refieren a la forma de planificar, organizar y dirigir el funcionamiento de la clase.

Al evaluar la concordancia entre lo que se les pedía y lo que la experiencia práctica les aportaba, comprobamos el desajuste entre lo que se esperaba de ellas y lo que podían y debían proporcionar, temática corroborada por los estudios sobre las expectativas ante las prácticas de enseñanza Gimeno y Fernández (1980), Villar Angulo (1989), Calderhead (1992), Feiman y Melmick (1992). Esta valoración de las ideas previas de los estudiantes frente al aprendizaje nos planteó la necesidad de adecuar los contenidos de la formación inicial a las dificultades reales de la práctica de la enseñanza para poder orientar el proceso de supervisión.

Los resultados de la evaluación de las pautas introducidas en los manuales de prácticas (Mir; Riera; Sureda; Pomar, 1996) apuntaban la necesidad de orientar de una forma más precisa la intervención del alumnado en las diferentes situaciones educativas de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, contemplando todas las variables del proceso, en segundo lugar especificando los ítems de los cuestionario, y, en tercer lugar, revisando el tipo de competencias profesionales de los futuros profesores a partir de la identificación de sus dificultades.

En el proceso de supervisión de los períodos de prácticas también detectábamos que nuestras estudiantes se mostraban bastante conformes con el entorno educativo en el que les tocaba trabajar y en concreto la reflexión sobre la realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje traslucía un escaso desarrollo de la capacidad para el análisis crítico de la realidad escolar. Esta aceptación acrítica del sistema y de los objetivos de la educación estaba en la línea de los hallazgos de varios estudios sobre la “mentalidad pedagógica” de los maestros en formación (González, 1988; González y Fuertes, 1994; Forner, 1997) y de las “lagunas” en las prácticas escolares que ya apuntaban Feiman-Nemser y Buchmann (1988).

En cuanto a los resultados obtenido en el programa de inducción con las maestras noveles, éstos nos permitieron identificar las dificultades a lo largo de las diferentes fases del acto de enseñar y extraer como conclusiones que en la fase pro-activa

(planificación y organización) el proceso de planificación de las profesores noveles era primario y constaba de pocos elementos; en la fase activa y reactiva se constataba una escasa explicitación de problemas de control –de intervención durante la acción- y de evaluación, siendo éste el aspecto que les planteaba mayores dificultades, incluyendo la falta de hábitos autoevaluación que hablaba de la escasa reflexión sobre la tarea realizada. La metodología de investigación-acción favoreció el proceso de autoreflexión en colaboración aunque el desarrollo de actividades y habilidades reflexivas era una de las carencias más evidentes detectada en las maestras noveles a lo largo de todo el proyecto. Estos resultados nos plantearon la necesidad de trabajar estrategias ligadas a los hábitos de reflexión en las profesoras, es decir, el conocimiento reflexivo y crítico de la propia actividad.

Todas estas primeras experiencias coincidían con las aportaciones de la literatura especializada sobre el tema, en concreto la exhaustiva revisión de Veenman (1984) sobre los problemas percibidos por los maestros noveles y la de Vonk Schras (1987) coincidentes a su vez con estudios llevados a cabo también en el ámbito norteamericano Zeichner y Gore (1990) y en el canadiense Hargreaves y Fullan (1992), entre otros.

El interés por el conocimiento reflexivo y crítico de la propia actividad nos interesaba no sólo a partir de la detección de estas dificultades del alumnado sino porque en nuestro país, el Ministerio de Educación y Ciencia (1989) venía propugnando un perfil docente para el profesorado que lo caracterizaba como profesional reflexivo. La reflexión sobre la práctica permite al docente repensar su teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas básicos de funcionamiento y las propias actitudes (MEC, 1989).

El concepto de reflexión es el más utilizado por las nuevas tendencias desde hace ya muchos años. Autores como Schön (1983), y Calderhead (1988) han contribuido a popularizar y a extender en este campo conceptos como los de reflexión-en-la-acción, práctica reflexiva, el profesor investigador, resolución de problemas..., como procesos mediante los cuales se aprende a partir del análisis e interpretación de la propia actividad docente (Marcelo, 1991).

Los criterios para la formación del profesorado desde esta orientación surgen en dos direcciones complementarias: una, la de dotarle de instrumentos intelectuales que sean una ayuda para el conocimiento y interpretación de las situaciones problemáticas complejas en las que se sitúa; y otra, implicar a los profesores en tareas de comunicación intersubjetiva y formación comunitaria para dar a la educación escolarizada la dimensión de nexo entre el saber intelectual y la realidad social con la que tiene que mantener estrechas relaciones (Gimeno Sacristán, 1983).

La preocupación por el tipo de ayudas que podíamos ofrecer para analizar las situaciones de enseñanza-aprendizaje nos llevó a conocer los trabajos de la Dra. Nault y el Dr. Léveillé sobre un instrumento de apoyo al ejercicio del pensamiento reflexivo. Un cuestionario sobre situaciones importantes para gestionar la clase que plantea una reflexión sobre un conjunto de elementos conducentes a unas acciones precisas en el aula en momentos puntuales: la planificación, la organización y la intervención durante la acción, antes (fase pro-activa), durante (fase activa-interactiva) y después (fase retro-activa) de la acción en situación de clase, la base del modelo que propone Nault (1994) sobre la gestión de la clase.

## MARCO CONCEPTUAL

La concepción de Nault sobre el desarrollo profesional de un enseñante a nivel de la "gestión de la clase" le lleva a elegir un modelo reflexivo. Esta autora cree que la observación directa de los gestos profesionales llevados a cabo en el aula y una reflexión orientada permiten decidir la elección de los medios a utilizar para mejorar en una situación particular de enseñanza.

A partir de las aportaciones de los escritos científicos, Nault (1994) define el concepto de gestión de clase como: "El conjunto de actos pensados y secuenciados que hace un enseñante para producir aprendizajes." (p.15)

Nault propone un modelo articulado en tres funciones secuenciales clasificando los comportamientos de la gestión de clase en fases operacionales. Esta autora categoriza en un cuadro secuencial de elementos de la gestión de clase girando en torno a tres temas: la planificación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, la organización del funcionamiento en el aula y el control durante la acción.

De acuerdo con la bibliografía especializada sobre el tema, al poner en práctica los elementos de la gestión de clase, el enseñante puede utilizar el mecanismo del "pensamiento reflexivo" altamente reconocido en los escritos sobre la profesión de enseñante. De ahí que, la conveniencia de analizar el proceso subyacente al pensamiento reflexivo que contribuye al desarrollo y dominio de la gestión de una clase.

El mecanismo del pensamiento reflexivo es considerado esencial en la adquisición progresiva de esta competencia profesional por muchos autores. El concepto de pensamiento reflexivo está en el centro de las discusiones sobre la formación de los maestros desde principios de los años 80, sobre todo en los países anglosajones como Inglaterra, los EEUU, Canadá inglés... Los autores se refieren a ello bajo diferentes denominaciones tales como modo de razonamiento (Dewey, 1904), profesional reflexivo (Schön, 1983), maestro investigador (Stenhouse, 1975), teoría cognitivista (Borko, 1988) y teoría crítica (Elliot, 1987). Todas estas definiciones tienen en común un proceso de reflexión que favorece el desarrollo profesional. Este proceso se plantea como un modo de investigación reflexiva sobre el entorno educativo, y como un análisis constante de las situaciones problemáticas, y también como una evaluación crítica de la práctica.

En cuanto a la gestión del aula, el pensamiento reflexivo lleva a la planificación, la organización y el control durante la acción. Estos son los elementos que constituyen los objetos del acto reflexivo. Estos objetos se sitúan en el tiempo: antes (fase pro-activa), durante (fase activa) y después (fase retro-activa) de la acción en situación de clase.

Podemos pues considerar que el pensamiento reflexivo en gestión de clase es una reflexión sobre este conjunto de elementos conducentes a unas acciones precisas en el aula. Este proceso que refleja como el pensamiento reflexivo tiene en cuenta los avances y retrocesos de la acción en materia de gestión de clase. Es decir que el pensamiento reflexivo comprende en situación de clase todo esfuerzo de concienciación de actos futuros, de actos pasados incluyendo la reflexión instantánea hecha en el momento en que la acción se lleva a cabo. Es un salto de lo conocido a lo desconocido constituido

por las sugerencias emitidas a partir de la experiencia vivida que serán sometidas a prueba en la acción futura.

Si el mecanismo del pensamiento reflexivo, fuera utilizado regularmente en la evolución profesional, permitiría tanto al maestro novel como al maestro experimentado, no sólo corregir los problemas que surjan ocasionalmente, sino que podría servir para identificar los problemas durante la acción si los objetivos del pensamiento reflexivo son identificables con la ayuda de un inventario de situaciones importantes para el acto profesional de enseñar.

Esta autora sugiere que un inventario de los elementos esenciales para gestionar la clase puede ser un buen instrumento para el ejercicio del pensamiento reflexivo. Una guía para sistematizar el conjunto de actos que debe manejar un enseñante para producir situaciones de enseñanza-aprendizaje.

## OBJETIVOS

Nos propusimos diseñar un instrumento que permitiera estudiar de forma sistemática las situaciones de gestión de la clase, que generara información, que sirviera para reflexión y la discusión, y que orientara la intervención educativa en el aula. Y dad la inexistencia de un instrumento de estas características en nuestro país adaptamos al contexto español el cuestionario canadiense ya validado en los niveles educativos de primaria y secundaria de Quebec: el cuestionario de Nault y Léveillé (1997).

El objeto del presente trabajo es la replicación del trabajo psicométrico de Léveillé y Nault (1997), en una nueva muestra para validar la escala y estudiar su fiablidad.

En primer lugar queríamos identificar los comportamientos relacionados con la gestión de la clase en la segunda etapa de educación infantil.

En segundo lugar demostrar la validez teórica y la validez empírica.

## METODOLOGÍA

Los datos han sido obtenidos por el equipo de investigación sobre Gestión de la Clase adscrita a los departamentos de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sherbrooke (Canadá) y de la Universidad de las Islas Baleares.

El primer paso de este estudio consistió en adaptar el instrumento original al contexto educativo español, en concreto al segundo ciclo de educación infantil mediante un diseño de investigación y el segundo demostrar sus cualidades contrastando su validez teórica y empírica.

La confección del instrumento se fundamenta en el modelo conceptual original de Nault (1994). Este modelo representa una de las grandes corrientes de pensamiento en materia de gestión del aula y justifica las situaciones contempladas en el cuestionario original. Dicho instrumento se ha visto completado y ampliado no sólo en su validación original sino también en su adaptación a otro nivel educativo. De esta manera, en el

presente trabajo justificamos las situaciones contempladas en el nuevo cuestionario apoyándonos en las aportaciones de la bibliografía especializada de nuestro país con los autores que avalan el modelo propuesto por el currículum de infantil.

La validez empírica asegura que las situaciones presentadas en el CGC son válidas en nuestro medio escolar y relevantes para la profesión del docente. Para asegurarnos de que la muestra de ítems contenidos en el cuestionario representaba bien las situaciones válidas e importantes optamos por la validación inter-jueces (expertos en educación infantil).

Para la elaboración del cuestionario seguimos los pasos que se exponen a continuación: a) traducción del cuestionario original; b) consultas de otros cuestionarios; c) selección de los ítems válidos para la situación de infantil; d) redefinición de las dimensiones del instrumento original; e) operacionalización de las variables; f) elaboración del inventario final.

En cuanto a la validez empírica, los índices de importancia de los ítems y el grado de consenso entre los jueces significaron el primer paso en el estudio. A continuación se realizaron análisis de los índices de fiabilidad y homogeneidad de la escala y de los ítems mediante el coeficiente de Cronbach y de Kendall para contrastar si la estructura hipotetizada representaba adecuadamente el comportamiento observado de los ítems. Para todos estos análisis se usó el paquete estadístico SPSS.

## Muestra

La muestra del presente trabajo la conformaron 247 expertos pertenecientes a diferentes niveles educativos representativos del sector. Atendiendo a su categoría profesional el mayor porcentaje corresponde a maestras-tutoras de aulas de niños de 3,4 y 5 años (38,1%); equipos de orientación psicopedagógica (27,1%); profesorado universitario (21,5%); inspección técnica de las administraciones educativas (13,4%).

Esta muestra difiere de la del estudio original (N=75) especialmente en que aquélla incluía una proporción sustancial de sujetos de niveles educativos diferentes ( primaria y secundaria) mientras que en ésta pertenecen a la segunda etapa de infantil y la muestra es mayor (N=247). Esta variación contribuye a afianzar la validez del cuestionario.

## Instrumento

El cuestionario sobre la gestión de la clase prevé una medición de los comportamientos a observar y describe cuatro escalas construidas con un diseño Thurstone (escala 0-10) con cien declaraciones o ítems distribuidos en las cuatro dimensiones. Cada una de estas dimensiones consta de un número desigual de ítems para cada una de ellas. Los ítems son positivos y representan declaraciones cuyo contenido confirma el sentido o escala a la que pertenecen. Cada uno de estos enunciados del inventario tiene diez posibles respuestas, que reciben un valor e indican distintos grados de acuerdo o desacuerdo con la declaración formulada.

A los sujetos les fue administrado el cuestionario de Nault (1996), traducido y adaptado por Mir (1999). La variable GC se concibe como una unidad que permite una aproximación global a las conductas del enseñante. El cuestionario incluye, las escalas referidas a indicadores de la gestión en el aula, es decir acciones relacionadas con: la planificación, la organización, la intervención y la evaluación (ver Anexo).

## RESULTADOS

Los resultados de este estudio han permitido apuntar las situaciones consideradas más importantes para gestionar una clase a partir del porcentaje de consenso de los expertos consultados y presentar el instrumento definitivo como una herramienta para su utilización en la formación profesional que ayude a reflexionar, detectar y tomar decisiones sobre la práctica docente con la intención de mejorarla.

Los resultados de esta experimentación permitieron establecer una media de respuestas en cada ítem. También se calculó un porcentaje de consenso de los jueces teniendo en cuenta dos criterios: primero el porcentaje de los jueces que habían dado un 7 o más, mostrando la importancia de cada ítem; luego, por el mismo procedimiento, el consenso de las respuestas situadas únicamente en la zona de puntuaciones 9 y 10, mostrando los ítems juzgados importantes o esenciales para gestionar el aula (ver tabla). Este porcentaje de consenso entre los jueces es otro indicador de la validez del CGC. Los índices de fiabilidad de la escala total se encuentran recogidos en la Tabla 1. El coeficiente alpha alcanza un valor de .9779 que resulta adecuado dadas las características de este tipo de escala.

## CONCLUSIONES

En primer lugar los resultados obtenidos constituyen una justificación más que suficiente de la utilidad del instrumento para la identificación, observación, análisis y evaluación de la gestión de las situaciones de enseñanza-aprendizaje en aulas de educación infantil.

El cuestionario permite operativizar los indicadores de la gestión de una clase de 3, 4 y 5 años para identificar los comportamientos docentes relativos a la planificación, organización, intervención durante la acción y evaluación.

La clasificación de las situaciones del cuestionario en las distintas fases del proceso de enseñanza-aprendizaje (fase pro-activa y fase activa-interactiva) facilita su observación sistemática.

El cuestionario a su vez, posibilita una retroacción informativa como base de reflexión, análisis y discusión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje dando puntos de referencia antes, durante y después de la acción.

En segundo lugar, la validación obtenida ha confirmado la adaptación al contexto español y al segundo ciclo de la educación infantil a nivel lingüístico y cultural, y ha demostrado a su vez, las cualidades psicométricas del instrumento adaptado. Las numerosas referencias teóricas extraídas de la bibliografía española han justificado

ampliamente los enunciados del cuestionario. La población de expertos españoles consultada ha ratificado con un elevado consenso la importancia de los comportamientos identificados para gestionar una clase infantil.

Creemos por tanto que este CGCI puede ser una ayuda para el conocimiento e interpretación de las situaciones (a menudo problemáticas y complejas) con las que el alumnado en formación y los profesionales en activo se encuentran. Pensamos que puede facilitar un espacio de reflexión individual y colectiva y que puede contribuir a que los profesores y las profesoras se impliquen en tareas de comunicación intersubjetiva y formación comunitaria para dar a la educación escolarizada la dimensión de nexo entre el saber intelectual y la realidad social con la que tiene que mantener estrechas relaciones, tal y como apunta Gimeno Sacristán (1983 a).

Ofrecemos este instrumento con el convencimiento de que la utilización del mecanismo del pensamiento reflexivo sobre la práctica del aula forma parte de la nueva cultura profesional, lo cual implica reconocer la profesionalización de la función docente en tanto en cuanto las profesoras y los profesores, no son sólo unos técnicos de la profesión educativa, sino que son verdaderos agentes sociales planificadores y gestores de la enseñanza-aprendizaje, que pueden y deben intervenir en los complejos sistemas que conforman la estructura social a través de espacios de reflexión individual y colectiva sobre las condiciones de la actividad laboral y sobre cómo se selecciona y produce el conocimiento en las aulas.

Creemos que el profesorado debe y puede analizar el conocimiento pedagógico en su contexto (ecosistema socio-cultural), desde su experiencia, a partir de su implicación, la confrontación y la reflexión en y sobre la práctica y que la reflexión crítica es una buena competencia para este conocimiento profesional.

Dado que el CGCI ofrece un cuadro teórico y empírico válido para explorar la intervención en el aula, se puede entonces utilizar como instrumento de observación según lo requieran las situaciones personales de los usuarios.

Este cuestionario puede ir dirigido a todos aquellos que quieren dedicarse a la enseñanza y a los profesionales que quieran mejorar en este terreno. También podría ser útil a los formadores de maestros así como a aquellos que tengan la responsabilidad de orientar a los enseñantes en su desarrollo profesional.

Proponemos a continuación algunas estrategias formativas y posibles actividades tanto en la formación inicial como en la permanente.

Somos partidarios del replanteamiento tanto de los contenidos de la formación como de la metodología con que éstos se transmiten ya que el modelo de formación actúa siempre como currículum oculto de la enseñanza, y creemos que una formación dirigida al pensamiento práctico educativo (pensamiento pedagógico práctico-reflexivo) debería desarrollarse en el proceso de formación durante las prácticas en los centros educativos.

Dado que la reflexión es un eje básico de la formación (Contreras, 1991; Yinger, 1986; Zabalza 1996; Fuentes y González Sanmamed, 1991, entre otros muchos), y que una de las aplicaciones más prometedoras y potencialmente más útiles del cuestionario

es la de generar una retroacción informativa como base de reflexión y discusión. Como intento sistemático para mejorar la práctica docente, pensamos que este instrumento puede servir de guía en la formación de los maestros, con la intención de ayudar a los practicantes durante su formación profesional a desarrollar actividades y estrategias que posibiliten futuros aprendizajes.

Ante los problemas con los que se encuentran los futuros docentes durante sus prácticas (la forma de planificar, organizar y dirigir el funcionamiento de la clase), este instrumento puede servir tanto al alumnado como al profesorado para identificar sus dificultades y estimular el pensamiento reflexivo sobre la acción.

Para los procesos de supervisión, para orientar, ayudar, guiar y asesorar a los que organizan y supervisan a los practicantes para preparar al profesorado tutor, incluso para los enseñantes experimentados que reciben practicantes, propuesta de talleres de supervisión, cursos de formación de supervisores.

Creemos que este instrumento puede servir para que el profesorado tutor pueda centrarse más en el desenvolvimiento en las aulas incidiendo en las situaciones problemáticas para el alumnado, para analizar las experiencias de prácticas y suscitar actividades de reflexión, tal como apunta Marcelo (1995).

Una de las propuestas del trabajo sobre la GC se pueden introducir como elemento de soporte o guía de un proceso de intervención en el aula desde cualquier asignatura y en los materiales didácticos (p.e.: el manual del practicum). A partir de este conocimiento es posible iniciar un proyecto de intervención destinado a introducir elementos de soporte (...) que se consideren necesarios y factibles habida cuenta de los recursos disponibles.

Otra propuesta es que este instrumento sirva como material instructivo de las nuevas tecnologías. Proponemos la creación de una página web con el cuestionario para la tutoría a distancia con la posibilidad de acceder a una base de datos para consultar las referencias bibliográficas que apoyan la gestión de la clase en nuestro país.

También pensamos que se puede utilizar el cuestionario como una herramienta para la autoevaluación. Actualmente en la UIB estamos diseñando una página web que reproduce el CGCI permitiendo a los estudiantes antes de marchar de prácticas autoevaluarse sobre la gestión de la clase teniendo acceso por intranet a la documentación. Según las circunstancias, se puede restringir la utilización de este cuestionario a una sola categoría de elementos o a varios. Incluso, se puede seleccionar dentro de una categoría los elementos que convengan más en una situación particular.

En la formación permanente puede ser una herramienta didáctica para los maestros que quieran renovar su práctica educativa al utilizarse como una guía no sólo para el novel sino también para todos aquellos que no han tenido la ocasión en su carrera de formarse en el manejo de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y que son fuente de dificultades en el acto de enseñar (Nault, 1994).

Este cuestionario puede servir para el estudio de los procesos reales que tienen lugar en la mente y en la práctica de los profesores en contextos prácticos para tratar de mejorarlos y como un instrumento para la reflexión.

Una alternativa en la formación permanente que facilite la mejora de la gestión de clase podría ser integrar la aplicación del CGC en una línea de gestión del centro educativo evitando aplicaciones esporádicas e individuales, haciendo ver el interés de adoptar decisiones didácticas a partir del análisis de la gestión de los equipos docentes.

Incluso la autoevaluación del profesorado podría estimular a los profesores y a la profesoras a revisar sus propias actividades docentes y a reconocer que la principal razón para participar en la evaluación es comprender y perfeccionar la propia práctica.

Esperamos que este instrumento psicopedagógico suscite el interés, uso, ampliación y adaptación personal de los posibles usuarios (estudiantes, maestros, profesores de universidad, tutores de prácticas, equipos de orientación psicopedagógica, inspectores, asesores de centros de profesores...) contribuyendo con ello al desarrollo y crecimiento profesional y consecuentemente a la mejora de la calidad educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Albuerne, F. [et al.] (1986). *Las Escuelas Universitarias de Magisterio: Análisis y alternativas*. Oviedo: ICE de la Universidad de Oviedo.

Borko, H. (1988) Students teachers' planning and post lesson reflections: patterns and implications for teacher preparation. En: J. Calderhead (dir) *Teachers' professional learning*. Lewes, Inglaterra: Falmer Press.

Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En: L.M. Villar (Dir). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum del profesorado* (p.21-37). Alcoy: Marfil.

Colom, A.; Gómez, A.; Mir, M.L.; Riera, M.A.; Rodríguez, R.I.; Rosselló, M.R. (1993) *El profesor novel. Aproximación a su problemática y modelo inductivo de reformación*. Investigación CIDE. MEC. BOE 52 (1/03/90).

Contreras, J. (1991). El curriculum como formación. *Cuadernos de Pedagogías*, 194, 22-25.

Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. *Third Yearbook ot the National Society of Scientific Study of Education*. Chicago, University of Chicago Press.

Elliott, J. (1987). Educational theory, practical philosophy and action research. *British Journal of Educational Studies*, 25, 149-170.

Feiman Nemser, S.; Buchmann, M. (1988): Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación de formación del profesorado. En: L.M. Villar Angulo, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 301-314). Alcoy: Marfil.

Feiman Nemser, S.; Melmick (1992). Introducing Teaching. En: S. Feiman Nemser; H. Featherstone (Eds.) *Exploring Teaching*. Nueva York / Londres: Teachers College Press.

Forner, A. (1997). La formació dels nous mestres. Temps d'Educació, 18, 169-176.

Fuentes, E.; González Sanmamed, M. (1991). La intervención del docente de Didáctica en procesos de formación en ejercicio. En: *Actas II Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino* (pp. 701-715). Universidade de Aveiro. Portugal.

Hargreaves, F.; Fullan, I. (1992). *Understanding teacher development.* Nueva York: Teachers College Press.

Gimeno Sacristán, J. (1983 a). El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. *Educación y Sociedad*, 282, 203-231.

Gimeno, J.; Fernández, M. (1980). *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación.

González Sanmamed, M.; Fuertes, E. (1994). *Las prácticas escolares en la formación del profesorado*. Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Lugo.

González, T. [et al] (1988). Cómo piensan los profesores, con experiencia y en formación, la escuela. En: Marcelo (Ed.*) Avances en el estudio del pensamiento de los profesores* (p. 307-315). Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Sevilla. Servicio de Publicaciones.

Marcelo, C. (1991). *Aprender de la experiencia: formación de profesores para una enseñanza reflexiva*. Enseñar a pensar a través del curriculum escolar. II Jornadas de estudio sobre Estrategias de Aprendizaje. Barcelona: C. Monereo y ed. Casals.

Marcelo, C. (1995). *Formación del profesor para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.

Marcelo, C. (1996). El desarrollo de la reflexión en profesores principiantes. *Bordón*, 48 (1), 5-25.

MEC (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: Servicio de Publicaciones.

Mir, M.L. (1989). *La formación práctica del profesorado de EGB: investigación experimental sobre una guía de prácticas*. Tesis de licenciatura presentada en la Universidad de las Islas Baleares.

Mir, M.L.; Riera, M.A.; Sureda, I.; Pomar, I. (1996). *Aspectos organizativos del nuevo plan de Prácticas de la UIB.* Comunicación presentada en el IV Symposium Nacional sobre las Prácticas Escolares (Poio). Universidad de Santiago.

Mir, M.L. (1999). *Adaptación de un instrumento (CGC) sobre la gestión de la clase en educación infantil*. Tesis Doctoral presentada en la Universidad de las Islas Baleares.

Montero, M.L. [et al] (1989). La relación entre la formación inicial y la formación continua a través de las prácticas: IT/INSET. En: *Actas II Simposium sobre Prácticas Escolares* (p.101-110). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. ICE de la Universidad de Santiago de Compostela.

Nault, T. (1994). *L'enseignant et la gestion de la classe. Comment se donner la liberté d'enseigner*. Montréal: Logiques.

Nault, T.; Léviellé, J. (1997). *Manuel d'utilisation du questionnaire en gestion de classe*. Montréal: Logiques.

Nault, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de la classe*. Montréal: Logiques.

Pérez Serrano, M. (1987). Las prácticas de enseñanza a debate: opinión de los alumnos, los profesores de las escuelas universitarias y los maestros de EGB en ejercicio. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesores*, 0, 111-124. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia una nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum reserach and developement*. Londres: Heineman.

Veeman, S. (1984). Perceived problems of beginnig teachers. *Review of Educatonal Reseach*, 2, 117-124.

Villar Angulo, L.M. (1989). Investigaciones en curso sobre el tema de las prácticas. En: *La formación práctica de los profesores*. Actas del II Simposium sobre Prácticas Escolares, 53-83. Santiago: Tórculo.

Vonk, J.H.; Schras (1987). *From beginning to experienced teacher: a study of the professional development of teachers during their first four years of service*. European Journal of Teacher Education, vol. 10.

Yinger, R.J. (1986). Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. En: L.M. Villar Angulo (Ed.) *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones* (p.113-141). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Zabalza, M.A.; Marcelo, C. (1993). *Evaluación de las prácticas – Análisis de los procesos de formación práctica*. Sevilla: GÍD.

Zabalza, M.A. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Zeichner, K; Gore, A. (1990). *Teacher socialization*. Handbook or Research on Teacher Education, Robert Houston (de.).