



La crítica y la reflexión como elementos esenciales en la adquisición del conocimiento práctico durante la formación docente del maestro especialista en educación física

■ Cipriano Romero Cerezo

Resumen

En esta comunicación se expone una experiencia llevada a cabo a través de un estudio de casos, tomando la crítica y la reflexión como elementos claves durante la formación inicial del maestro especialista en Educación Física. Durante el prácticum, a través de distintas fases establecidas, hemos pretendido que adquirieran un conocimiento práctico, que ha ayudado a resolver los problemas que se han encontrado en el aula y a crear una base para un posterior desarrollo profesional. De los resultados obtenidos de los diarios, las reuniones de seminario y las entrevistas realizadas, a través de las manifestaciones y valoraciones que han efectuado acerca de la crítica y la reflexión, nos han servido para llegar a las distintas conclusiones.

Palabras Clave

Formación de profesorado, Formación Inicial, Prácticum, Educación Física.

Abstract

In this paper the result of a experience carried out through a cases study. Taking into account the critic and reflexion as key elements in the physical education students' initial training. Our main goal was to wake the students adquire a practical knowledge will allow them to solve classroom problems and to create a base for a further professional development. The final conclusions have been taken from dacies, interviiems and meetings with the students.

Keywords

Training of the Teaching, Formal Education, Preservice, Physical Education.

Introducción

Consideramos importante la reflexión que pueda realizar el aprendiz de maestro durante el prácticum para su formación como docente. Para ello, nos hemos basado en la perspectiva que se fundamenta en la indagación y la reflexión. En este caso, a través del prácticum, se ha visto cómo hemos sido capaces de llevar a cabo un programa de formación bajo esta perspectiva.

Fundamentación teórica

Entendemos que los conocimientos que adquiera el futuro docente deben acercarse a las situaciones prácticas. Por ello, el *conocimiento práctico* es aquel que se construye y reconstruye como consecuencia de la práctica, en el contexto social y educativo de la escuela, y que emerge de la experimentación reflexiva. Así, el contacto con la realidad educativa, permitirá adquirir experiencia y conocimiento básico, siendo la plataforma para un posterior desarrollo profesional.

La reflexión es un proceso que se lleva antes y después de la acción (lo que Schön llama reflexión sobre la acción) y, hasta cierto punto, durante la acción (reflexión en la acción, SCHÖN, 1983, 1987). Con este planteamiento se pretende que aprendan a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza.

En la actualidad, hay una necesidad de formar a los futuros maestros para que reflexionen sobre su propia práctica, de que analicen sus acciones, decisiones, como medio de desarrollo del conocimiento docente (práctico).

Dos son las formas que se han llevado a cabo en la reflexión: una individual y subjetiva (diarios) y, la otra, colectiva e intersubjetiva (seminarios). Entendemos que las dos formas son complementarias, una propicia el conocimiento e interpretación de las situaciones complejas y problemáticas de la práctica, y en la otra, se implican los prácticos en tareas de comunicación y cooperación, ayudándose para comprender mejor la práctica y realizar intercambio de experiencias.

LISTON Y ZEICHNER (1991), ELLIOT (1991), entre otros, entienden que a través de la reflexión y de la cooperación, los profesores pueden y deben implicarse en indagaciones sistemáticas y rigurosas sobre su propia práctica y las circunstancias que la condicionan, produciendo conocimiento. PÉREZ (1993) considera que en el proceso de formación, aprender a investigar investigando en la acción, indagando su propia práctica es el principio metodológico más relevante de estos planteamientos.

La práctica docente se convertirá en un proceso en espiral de planificación, ejecución, observación, toma de datos y reflexión, tal como plantea ELLIOT (1988) en el maestro investigador o evaluador de su práctica. En este proceso el futuro maestro irá construyendo su pensamiento práctico, a través de la convergencia de la teoría y la práctica.

A los dos tipos de reflexión descritos por Schön, reflexión sobre la acción y reflexión en la acción, KILLION Y TODNEM (1991) añaden un tercer tipo, reflexión para la acción, siendo una forma de dar salida a las dos anteriores, es decir, mientras examinamos nuestras acciones pasadas y presentes, generamos un conocimiento para nuestras futuras acciones. Este es el camino que se ha pretendido llevar con los maestros en formación que hemos supervisado durante el prácticum y que se ha encaminado en esta investigación.

La segunda forma de reflexionar es de manera cooperativa, pudiendo ser el contexto ideal para desarrollar una enseñanza reflexiva y de toma de decisiones desde la práctica para la práctica. Siguiendo a STENHOUSE (1984), que considera el desarrollo del currículum como un proceso de investigación del maestro. El maestro en formación al diseñar su práctica en un determinado contexto y reflexionando sobre su desarrollo y su intervención en el aula, le permitirá adquirir un conocimiento profesional en la acción. Estas experiencias, a través de los debates colectivos, con otros compañeros e investigador, le permitirán una mejora en la formación del futuro maestro. Con esto lo que se pretende es habituar al estudiante de magisterio a romper con un posible aislamiento y favorecer a un trabajo cooperativo de intercambio de experiencias realizadas en el aula por los integrantes del grupo, analizando situaciones educativas, a través de búsqueda de soluciones comunes a las problemáticas surgidas se puedan

encontrar soluciones. Siendo este proceso importante en el desarrollo profesional de los docentes.

En nuestro caso se ha formado un grupo de discusión en las reuniones de seminario, coordinado por el supervisor, que es el que les atiende durante todo el prácticum y que se esfuerza por potenciar, desde el principio en el grupo, las actitudes de responsabilidad, entusiasmo y mentalidad abierta, que identificaría DEWEY (1989), procurando desarrollar las destrezas y habilidades cognitivas y metacognitivas que los profesores deben dominar para llevar a cabo este modelo de enseñanza (MARCELO, 1989).

PÉREZ (1993) está de acuerdo con este planteamiento porque lo considera el procedimiento más sensato y poderoso, consiste en implicar a los futuros docentes en un proceso permanente de investigación y acción, de experimentación y reflexión compartida, de contraste de indagación sobre todos los aspectos personales, sociales y materiales que condicionan la práctica educativa.

Objetivo: Comprobar que la crítica y la reflexión que se han adoptado en las distintas fases del prácticum, contribuyen a que los maestros en formación hayan adquirido conocimientos, destrezas y actitudes, siendo más críticos, reflexivos e investigadores de sus propias prácticas.

Metodología

Sujetos y contexto. Se ha efectuado el estudio de 5 casos de maestros en formación. El desarrollo de la experiencia se ha efectuado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y en 3 centros escolares de Granada y provincia.

Técnicas utilizadas: Diario de cada sujeto, discusión grupal (seminario) y entrevista.

Fases que se han establecido:

Fase 1ª: De instauración en el prácticum y de intervención orientada

Es la fase que algunos autores llaman de intervención docente progresiva, por un lado se observa y, por otro, se comienza la actuación frente al alumnado, es decir, comienzan a ir asumiendo cada uno de los participantes las responsabilidades del aula, en este caso, los papeles como docentes de Educación Física. En principio contaban con el asesoramiento sobre su diseño de actuación por parte del supervisor, entendíamos que debería hacerlo de manera progresiva, para que no supusiera un fuerte impacto entre lo que podían esperar y lo que realmente se encuentran (choque con la realidad).

«Esta participación progresiva permite al futuro profesor una cierta seguridad en la acción, en general, ya que esta planificación previa de actuación se consigue la solución de situaciones de rutina y esto conlleva una evitación de caos que supondría improvisar sobre la marcha» (CÍSCAR Y URÍA, 1991, pp. 524).

ZABALZA (1990) entiende que una inmersión en la práctica «sin discurso» en la acción resulta menos provechosa de lo que debiera. Incluso FEIMAN-NEMSER Y BUSCHMAN (1988) consideran que una entrega total a la práctica no permitirían al aprendiz de maestro a cuestionarse o a deliberar sobre su práctica, para lo cual es

importante ir traduciendo las experiencias que van teniendo. Sobre todo, porque de esta manera se iría consiguiendo una seguridad como responsable del aula. Por ello, estamos de acuerdo con lo que plantea GIMENO Y PÉREZ (1988).

«La situación práctica del aula se caracteriza por los siguientes cinco rasgos: complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valor» (GIMENO Y PÉREZ, 1988, pp. 47).

Situaciones que en un momento son fructíferas y agradables, en otro momento son complejas e inciertas, y el maestro en formación necesita conocerlas poco a poco.

¿Cómo se consigue ir resolviendo las situaciones problemáticas o inciertas del aula, para que el aprendiz de docente vaya resolviéndolas y pueda salir airoso de ellas?.

A través de la reflexión sobre su práctica (SCHÖN, 1983, 1987; ZEICHNER, 1987; ZABALZA, 1988; GONZÁLEZ Y FUENTES, 1994; PASCUAL, 1995) se puede comprobar lo que se ha hecho, si se ha estado acertado o no, e incluso se hacen planteamientos de mejora y de adquisición de conocimiento. Se pretendía que una vez que se diseñaba lo que se llevaría a la práctica, cuando se pusiera en acción el estudiante de magisterio se encontrara en una situación que tenía que dar respuesta a lo programado y a las actitudes y comportamientos de los escolares. Por ello, consideramos que a través de la reflexión de la práctica se puede llegar a generar conocimiento, en este caso concreto, que fuesen adquiriendo ciertas conductas docentes que les ayudasen a salir airosos de las situaciones que se encontraban.

¿Cómo era esta reflexión?, en principio es una reflexión orientada y personal. Entendíamos que debíamos de ayudar en la reflexión a los sujetos al comprobar las preocupaciones e inseguridades que mostraban. Además, podemos decir que era individual y colectiva.

Las reflexiones individuales y personales se hacían a través de los diarios (ZABALZA, 1987; DEL VILLAR, 1993; PASCUAL, 1995). A través del diario los sujetos participantes pensaban sobre su práctica y la analizaban, lo que especulábamos que podía ser un elemento importante de formación docente. Con arreglo a lo que narra ZABALZA (1987) nos ayudaba bastante a reafirmarnos en nuestra idea de la importancia del diario dentro de la formación inicial y dentro de ésta, en el prácticum.

«Se habitúen a identificar sus virtualidades positivas y sus deficiencias, sepan qué tipo de conocimientos y recursos poseen y de cuáles carecen, etc. En definitiva que se vayan conociendo a sí mismos como prácticos y las creencias que orientan su práctica» (ZABALZA, 1987, pp. 186).

Las reflexiones orientadas y colectivas se hacían a través del seminario (ZEICHNER Y LISTON, MARCELO, 1994; PASCUAL, 1995), porque creíamos que además de la reflexión personal, la reflexión colectiva propiciaba un mayor enriquecimiento. Sobre todo, se trataba en esta primera fase, a través de incidentes críticos (ROSALES, 1990) que se habían extraído de la práctica por el propio sujeto, demandaría supervisión; a través de la observación sistemática de los amigos críticos y de la visualización de la clase que realizaban éstos y el supervisor (el sujeto participante no visualiza en esta fase). A través de estos incidentes críticos que se han recogido, se

realizaba un asesoramiento técnico en cuanto a la planificación y su intervención en el aula.

Fase 2ª: Intervención autónoma y reflexión orientada

Entendíamos que una vez que se había superado la fase de tanteo anterior, esta es la verdadera de inicio en las tareas docentes, por ello surgirían más problemas que en la anterior y sobre todo ciertas incompetencias docentes.

El enfoque que se dio a esta fase es el siguiente:

- Actuación en el aula totalmente independiente, realizando el diseño de actuación cada sujeto.
- La práctica docente debía entenderse como un proceso en espiral de planificación, ejecución, observación, toma de datos y reflexión.
- Después de la grabación de cada clase, se realizó la visualización y análisis de la misma por el sujeto participante, los amigos críticos y el supervisor. Además, se tomaban aquellos incidentes críticos que fuesen más significativos para llevarlos a la reunión de seminario posterior.
- En la reunión semanal de seminario se utilizaba el «coaching mixto» donde se entablaban discusiones grupales, a través de propuestas de asesoramiento del supervisor y de los amigos críticos.
- La reflexión sobre la práctica debía servir para adquirir determinados conocimientos y destrezas de actuación docente.
- Se entendía al diario como un elemento de reflexión personal.
- Además, se pasó la entrevista nº 2 para contrastar la evolución de la formación docente y de ver la incidencia que estaba teniendo a nivel personal en cada sujeto.

Fase 3ª: Intervención autónoma y reflexión en equipo

La reflexión que se efectuaba era en equipo, una forma de realizar un trabajo cooperativo y de intercambio de experiencias educativas. Tal y como se vio en la fase anterior, ZEICHNER (1993) ve útil la reflexión cuando es colectiva. En este caso, la reflexión se facilitó para que fuesen los sujetos participantes y los amigos críticos los verdaderos protagonistas de las discusiones y reflexiones grupales, considerándolo como un aspecto muy importante para completar la formación e iniciándolos al trabajo de equipo docente. En este sentido, sintonizamos con PÉREZ GÓMEZ (1993).

«En el proceso de formación del futuro profesor la colaboración en el trabajo, en el debate y en la actuación son aspectos fundamentales del currículum, por cuanto, la mejor manera de aprender a trabajar en equipo es fomentar el desarrollo de la cooperación en el propio proceso de intervención y reflexión en la práctica» (PÉREZ, 1993, pp. 11).

Por tanto, se pretendía una simbiosis entre la práctica y la reflexión a través de la cual se intentaba que los sujetos participantes se fueran formando y adquiriendo la base del trabajo en equipo para el desempeño profesional posterior.

Análisis de los datos cualitativos. De la cantidad de datos en forma de texto, se identificaron aquellos fragmentos que recogían

opiniones que hacían referencia a la crítica y a la reflexión. Posteriormente, se ha efectuado un análisis descriptivo e interpretativo.

Resultados y discusión

Fase 1ª: Intervención progresiva

La *Reflexión*, como aspecto importante para analizar y sacar conclusiones sobre la práctica, fue considerada por casi todos los sujetos participantes, salvo Eva.

Encarni es una aprendiz de maestra que empieza utilizando bastante la reflexión sobre sus actuaciones, analizando las situaciones educativas experimentadas, dándose cuenta de cómo podía haberlo hecho mejor. Este hecho fue muy importante como veremos en las fases siguientes, debido a las grandes mejoras (cualitativas y cuantitativas) que obtuvo.

Gaby, le ocurre igual que a Encarni, intentaba analizar sus actuaciones y sacar conclusiones sobre las mismas. Se dio cuenta que las actividades que proponían eran la causa de que el alumnado no estuviese implicado en ellas; también, la forma de proporcionar la información sobre las actividades era la causa de los desórdenes en clase.

Helena, en el transcurso de esta fase, en las reuniones de seminario y como consecuencia de las orientaciones que recibía del supervisor, intentaba reflexionar sobre sus actuaciones, estando más centrada en los criterios de organización.

Para Jacobo, la reflexión la realizaba a través del diario para pensar y escribir su práctica, dándose cuenta de las situaciones para su mejora, como era sobre los criterios de organización del alumnado y del acierto o no, de las decisiones que tomó.

Fase 2ª: Intervención autónoma y reflexión orientada

En la segunda fase utilizan la crítica y la reflexión para adquirir conocimientos prácticos con el fin de resolver las situaciones que se iban encontrando en la práctica y mejorar sus comportamientos docentes.

La crítica y autocrítica se utilizaba para enjuiciar la actuación docente a nivel individual (diario) y a nivel colectivo (seminario).

Los juicios que emitían sobre la propia actuación, en algunos casos, eran negativos (Encarni, Gaby y Helena), aunque poco a poco, iban siendo más positivos conforme van saliendo más airosos de las situaciones de clase.

Encarni, Eva y Helena consideraban importantes las críticas y autocríticas para darse cuenta de sus errores, ya que entendían que era una forma de aprender a través de los fallos que han tenido o para darse cuenta de sus actuaciones.

Encarni utilizaba bastante la autocrítica, mientras que Gaby era muy dado a enjuiciar su actuación en las reuniones de seminario.

Los juicios que emitían en esta fase estaban referidos a las actuaciones docentes:

- Eva reconoce que estaba muy pendiente de los escolares.

- Gaby no conseguía que las clases le salieran bien y reconocía que tenía dificultades para imponerse al grupo de clase.

- Helena va a más, cuando enjuiciaba el diseño que había realizado, reconociendo tener fallos en la información inicial y en la organización.

- Jacobo aceptaba que realizaba demasiadas actividades cerradas, el uso inadecuado del material en determinados momentos, abusar de dirigir a los escolares, incluso hubo momentos que confundió a los escolares, además, de la conveniencia o no de algunas actividades.

La reflexión se utiliza en esta fase como una forma de analizar la práctica y aprender de ella a través de los razonamientos que se realizaban.

Eva sigue sin utilizar la reflexión como aspecto importante en su formación docente.

Encarni, por contra, la seguía utilizando como análisis de los problemas que se encontraba en la práctica, iba viendo las conveniencias de las actividades de aprendizaje que proponía o el acierto y el error de las decisiones interactivas que tomaba.

Gaby, igualmente, intentaba contrastar lo que había sucedido en clase, recapacitando sobre este acontecimiento.

Helena meditaba sobre su actuación docente, sacando sus propias conclusiones sobre la forma de hacer una información más adecuada al alumnado, la estructuración de las actividades y el tiempo que propiciaba para el desarrollo de las actividades. En el seminario sacaba conclusiones sobre su actuación y la de los compañeros, con la intención de llevarlas a la práctica.

Jacobo la aprovechaba para meditar su práctica e intentar racionalizarla, dándose cuenta cuando implicaba más o menos a los escolares en las actividades. Iba viendo formas interesantes de agrupar al alumnado y de las decisiones que adoptaba en la clase.

Fase 3ª: Intervención autónoma y reflexión en equipo

La actitud crítica y reflexiva de algunos sujetos participantes propiciaron que se produjera un avance importante en las funciones docentes de cada uno de ellos.

La *crítica y autocrítica*, como enjuiciamiento de las tareas docentes, propicia unos propósitos de mejora en los sujetos participantes, adoptando un sentido crítico.

Encarni realizaba juicios más positivos de su actuación, utilizando la crítica para aprender de sus errores.

Gaby, igualmente, dejó de hacer críticas negativas y enjuiciaba de una manera más razonable su actuación.

Helena no terminó de ser positiva cuando enjuiciaba sus actuaciones, aunque reconoció que le iban saliendo mejor sus clases.

Jacobo también experimentó sensaciones negativas y positivas cuando se estaba enjuiciando. En las reuniones de seminario, le costaba trabajo aceptar las críticas de los observadores.

La *reflexión* se entendía como aspecto de adquisición de un conocimiento docente en función de la racionalización que se hacía de la práctica.

Encarni, era una aprendiz de maestra bastante reflexiva, no sólo en el diario, cuando visualiza y comentaba sus clases, llegando a determinadas conclusiones de mejora.

Gaby utilizaba la reflexión individual, donde racionalizaba ciertas actuaciones que había tenido y de nuevo lo aplicaba en la práctica. Además, de manera colectiva, participa con otros miembros del seminario, buscando respuestas a situaciones planteadas en la práctica.

Helena intervenía a lo largo de los seminarios a través de ciertos razonamientos que realizaba sobre la aplicación de determinadas actividades.

A Jacobo la reflexión le servía para darse cuenta de los errores que tuvo en su actuación y la forma de hacerlo mejor. En los momentos finales de esta fase, entendió que el éxito de sus clases se debía a los escolares y no a la consecución de los objetivos.

Fase de valoración de la experiencia

Lo que más destacaron en la valoración final sobre los aspectos de adquirir conocimientos fue sobre la *reflexión*, entendiéndola como una forma de meditar, analizar la práctica y construir conocimiento, existiendo, sobre esto, una coincidencia generalizada de todos los sujetos participantes.

Encarni, además de que consideraba a la reflexión como muy importante, la utilizaba para intentar interpretar su práctica y buscar un conocimiento que diera respuestas a los problemas que se podía encontrar en ella.

Eva no hizo muchas menciones de la reflexión a lo largo de todo el proceso, por otro lado, tampoco hacía uso de ella, en sus diarios describía sus actuaciones, lo mismo que en los seminarios, pero nunca adoptaba una actitud más profunda de analizar, de racionalizar su práctica. Aún así, al final la consideraba como un aspecto importante para razonar, sacar experiencias y conseguir un conocimiento práctico.

Gaby utilizaba la reflexión de sus clases para construir sus sesiones en función de la experiencia que había tenido.

Helena procuraba meditar sobre su práctica y de esta manera racionalizaba su actuación posterior. Al final, realizó una reflexión final sobre el cambio de actividades más cerradas y, poco a poco,

se iban haciendo abiertas, sobre todo por las dificultades que encontraba en informar y organizar a los escolares. Manifestó la importancia de los amigos críticos para ayudarle a recapacitar sobre su práctica.

Jacobo, la utilizaba, en el mismo sentido que Helena, como aspecto importante para ver su práctica, realizando algunas reflexiones finales sobre el tipo de actividades que utilizó a lo largo del proceso, justificando que el uso de actividades cerradas se debía al alumnado.

Conclusiones

De las informaciones que hemos obtenido y que se han expresado en el apartado de los resultados, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

- Se puede constatar que los maestros en formación tenían dificultades para emplear la crítica al principio, luego la utilizaban para enjuiciar sus actuaciones docentes, dándose cuenta de sus errores, siendo un poco negativos en sus apreciaciones. Más tarde, son más críticos, con mayores propósitos de mejora docente, efectuándola de forma más positiva y razonable.

- Al principio, la reflexión la destinaban para analizar las actuaciones docentes, estando más centrada sobre las dificultades y preocupaciones acerca de sus actuaciones en el aula. En la segunda fase, el análisis era más razonado, por lo que propiciaba aprendizaje docente. Por último, era más profunda, constatando las situaciones educativas de aula.

- La reflexión individual, a través de los diarios, y la colectiva, a través de las discusiones grupales en el seminario, han supuesto un filtro o análisis de la actuación docente contextualizada, tomando decisiones oportunas para llevarlas a la práctica en las sucesivas intervenciones.

- Se ha partido de una reflexión con un ligero tinte academicista o técnica y se ha terminado en una reflexión de práctica social, donde los sujetos participantes y sus amigos críticos se han constituido como una comunidad de aprendizaje en la que se han apoyado y estimulado mutuamente. Constatando además, que los seminarios cooperativos han sido ideales para desarrollar una enseñanza reflexiva.

- A través de la crítica y la reflexión sobre la propia actuación y las experiencias de otros compañeros (seminario) se provocan conocimientos y destrezas docentes.

Referencias bibliográficas

- CISCAR, C. y URÍA, M.E. (1991). «El proyecto personal de prácticas: confección y desarrollo. La memoria de prácticas». En SAENZ BARRIO, O. (1991), *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy: Editorial Marfil, S.A.
- DEL VILLAR, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de educación física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en Formación Inicial*. Granada: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deportiva. Tesis doctoral inédita.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- GIMENO, J. y PEREZ, A. (1988). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- KILLION, J.P. y TODNEN, G.R. (1991). «A Process for Personal Theory Building». *Educational Leadership*, 6 (48), 14-16.
- ELLIOT, J. (1991). «Actuación profesional y formación del profesorado». *Cuadernos de pedagogía*, nº 191, 76-80. Barcelona: Ed.

- Fontalba.
- GONZALEZ, M. y FUENTES, E. (1994). *Las prácticas escolares en la formación del profesorado. Análisis y propuestas*. Lugo: Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1991). *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*. London: Routledge.
- MARCELO, C. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: P.P.U.
- PASCUAL, C. (1994). *Evaluación de un programa de educación física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión*. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de Valencia.
- PEREZ GOMEZ, A. (1993). *La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores*. Málaga: Universidad. Documento multicopiado.
- ROSALES, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ed. Morata.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflexive practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- ZABALZA, M.A. (1987). «La práctica, el práctico y las prácticas en la definición de la enseñanza y del trabajo profesional de los profesores». En *Actas I Symposium sobre Prácticas Escolares*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela, 153-199.
- ZABALZA, M.A. (1990). *Teoría de las prácticas*. La formación práctica de los profesores. Actas de II Symposium sobre prácticas escolares. 25-27 Septiembre 1989. Poio (Pontevedra).
- ZEICHNER, K.M. (1987). «Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado». *Revista de Educación*, 282, 161-189.

Dirección del autor: _____

CIPRIANO ROMERO CEREZO

Universidad de Granada

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical,
Plástica y Corporal

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- ROMERO CEREZO, Cipriano (1997). La crítica y la reflexión como elementos esenciales en la adquisición del conocimiento práctico durante la formación docente del maestro especialista en educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edfisica.htm>].