

Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial

Reflective processes of science teachers during initial training practice

Carlos Vanegas Ortega

Pontificia Universidad Católica de Chile – Universidad Central de Chile
cmariov@gmail.com

.....

Rodrigo Fuentealba Jara

Universidad San Sebastián – Pontificia Universidad Católica de Chile
rodrigofuentealabajara@gmail.com

Resumen

Los estudiantes que se forman para ser profesores cuando realizan sus prácticas pedagógicas (inicial, intermedias y profesional o final) se encuentran ante un espacio concebido de manera dicotómica: el mundo universitario y el escolar. Además, las relaciones entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico no son establecidas con claridad, y se diversifican en medio de las interacciones e interpretaciones de los actores: el profesor tutor (profesor de la universidad), el profesor guía (profesor de la escuela) y el profesor en formación (estudiante). Se propone abordar una metodología cualitativa que resulta compatible con la tendencia internacional para el estudio de un objeto complejo como los procesos reflexivos durante las prácticas pedagógicas. A través de diseños de estudios de casos y estudios colectivos de casos se espera identificar, caracterizar y analizar la reflexión en, sobre y para la práctica pedagógica, tanto para cada sujeto como al interior de las composiciones triádicas.

Palabras clave: Prácticas Pedagógicas, Pensamiento Reflexivo, Profesores de Ciencias, Formación inicial de profesores.

Abstract

Students are trained to be teachers when they perform their teaching (initial, intermediate and professional or final) are facing a space designed in a dichotomous : the university and the school . In addition , the relationships between theoretical knowledge and practical knowledge are not clearly established , and diversify among interactions and interpretations of the actors : the tutor (university professor), the professor (school teacher) and the trainee teacher (student). It aims to address a qualitative methodology that is consistent with the international trend for the study of a complex object as reflective processes during teaching practices. Through case study designs and case studies groups is expected to identify , characterize and analyze the reflection on teaching practice and to both for each subject and within triadic compositions.

Key words: Pedagogical Practices, Reflective Thinking, Science Teachers, Initial Teacher Training.

Marco teórico y discusión bibliográfica

En 2005, el Ministerio de Educación de Chile plantea la necesidad de abordar, en la formación inicial docente, las prácticas pedagógicas desde un enfoque reflexivo, que contemple de manera temprana los vínculos con los contextos y desempeños reales de la profesión, mediante instancias de reflexión y construcción de saber generados por las capacidades personales de los futuros profesores, la identidad profesional, la vocación, el conjunto de creencias y las relaciones con los otros (pares, profesores, formadores de profesores, directivos e instituciones) (Galaz, Fuentealba, Cornejo, & Padilla, 2011; MINEDUC, 2005). Cornejo (2003) plantea que la reflexión en, sobre y para la práctica es un elemento crucial para la investigación en educación y las políticas de desarrollo profesional docente. En un sentido más profundo, Schön establece que la reflexión permite profesionalizar la docencia ya que contribuye a la generación de conocimiento en y sobre, y no solo la aplicación de acciones y procedimientos teóricos para la solución de problemas educativos, los cuales resultan errados y decepcionantes debido a la complejidad, incertidumbre e inestabilidad del contexto en el que se desarrollan las prácticas pedagógicas (Schön, 1998; citado por Erazo-Jiménez, 2009).

Sin embargo, no deja de llamar la atención que si bien hay una importante cantidad de evidencia, y desde el discurso público se hace referencia a la adopción de dicho enfoque, al momento de operacionalizarlo en un marco ello no queda reflejado, así por ejemplo el Marco Para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2003) sólo plantea 2 de sus 20 criterios (10%) en relación directa con la reflexión sobre la práctica; y dentro de éstos, los descriptores están enfocados en la reflexión sobre los aprendizajes de los estudiantes (40%), sobre la relación con sus pares (40%), y en última instancia, aparecen separados como un referente independiente la identificación y satisfacción de sus necesidades (10%) (Galaz et al., 2011). Aunque el Marco Para la Buena Enseñanza incluya el papel de la reflexión en la formación docente, los resultados de la evaluación docente en Chile durante los últimos años ha evidenciado la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas reflexivas: en la dimensión reflexión pedagógica el 62% de los docentes evaluados alcanzan el nivel insatisfactorio o básico, y en la dimensión reflexión a partir de los resultados de la evaluación, el 88% de los docente evaluados alcanzan el nivel insatisfactorio o básico (Manzi, González, & Sun, 2011).

También en el contexto chileno, Cisternas (2011) hizo la revisión de 82 estudios financiados por FONDECYT, FONIDE, CSE y ENIN, mostrando que las prácticas pedagógicas durante la formación inicial de profesores no han sido estudiadas desde el enfoque reflexivo, sino como dispositivos para describir o caracterizar saberes, actitudes y habilidades. Este estudio señala que sólo el 10% de las investigaciones revisadas abordan las prácticas como objeto de estudio, pero lo hacen de manera difusa y uniforme, esto es: se estudia la práctica profesional para conocer su impacto en algunas características profesionales como la autoestima y la seguridad; sólo un par se enfocan en las prácticas iniciales o intermedias para documentar experiencias de acompañamiento. Las investigaciones invisibilizan el efecto del nivel de formación del estudiante de pedagogía en la forma como se asume, comprende, construye y reflexiona sobre la práctica, tampoco se encuentran estudios que aporten conocimientos sobre cómo se estructuran los procesos de aprendizaje en las prácticas y, no hay distinción por especialidad en los estudios referidos a educación media.

Relevancia Teórica y Empírica del Estudio de los Procesos de Prácticas

Pedagógicas Reflexivas durante la Formación Inicial de Profesores

La revisión de literatura presenta evidencia para concluir que hasta el momento, las prácticas pedagógicas de los profesores en formación inicial se sustentan en sus creencias y predomina el saber de sentido común y de la experiencia (Hudson et al., 2005; Hudson et al., 2009; Starkie, 2007; Zuljan et al., 2011). Además, se han caracterizado por su sentido instrumental para el diseño de clases lineales y el fortalecimiento de debilidades y vacíos asociados al dominio de los contenidos disciplinares (Canning, 2011; Parkison, 2009; Wilson, 2005). Sin embargo, es imprescindible la transformación de las prácticas de los estudiantes de pedagogía ya que la primera experiencia ejerce un impacto determinante en el desarrollo profesional docente (Darling-Hammond, 2006; Douglas & Ellis, 2011; Pedro, 2006; Zeichner, 2010).

Lo anterior implica que las nuevas investigaciones en este campo fundamenten la formación de profesores desde el paradigma transformador y comprendan la práctica pedagógica desde la tradición socio-histórica, lo cual lleva a complejizarla y enriquecerla como una forma de evolución social que se reestructura y transforma con el tiempo a partir de los individuos, las sociedades, las miradas internas y externas a ella. Esta forma de entender la práctica pedagógica permite pensarla relacionamente, esto es, tener presente que el individuo se hace por lo social y lo social se compone y estructura a partir de los individuos, así mismo, las miradas en el interior aparecen desde el exterior y viceversa.

La perspectiva reflexiva permite pensar en transformar las prácticas de los profesores en formación inicial a través de la investigación, puesto que abre el espectro de las relaciones entre los sujetos, conocimientos y culturas allí involucrados. Permite hacer conexiones explícitas entre lo objetivo, lo subjetivo, lo individual y lo social. Como plantean Douglas y Ellis (2011), el contexto y las formas de relación indican en la reflexión y construcción del saber pedagógico, con lo cual, la consideración de las relaciones triádicas desempeñan un papel fundamental (Zeichner, 2010). La incorporación de la triada representa una manera diferente y sin prejuicios de pensar sobre los diferentes tipos de práctica y una voluntad de abrirla para la identificación de la disonancia y la contradicción; con esto, las escuelas y las universidades tendrían que reconocer a cada uno de los implicados en el aprendizaje como socios de expresiones legítimas y con demandas de competencias diferentes. Al mismo tiempo, habría mucho trabajo que hacer con relación al desarrollo de una visión no jerárquica de la práctica y que no juzga las formas de pensar acerca de la misma.

Las prácticas pedagógicas no pueden comprenderse adecuadamente si se tratan sólo en términos de lo que se hace (conocimiento empírico) o sólo en términos de lo que dicen que se debe hacer (conocimiento teórico) o sólo desde la perspectiva inmediata (cultura escolar) o de la perspectiva externa (cultura universitaria), ni mucho menos desde el desconocimiento de las relaciones de los sujetos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje (la triada). Ninguno de ellos puede ser privilegiada por encima de todos los demás (Darling-Hammond, 2006; Hallett, 2010; Zeichner, 2010), sino que están implicados e imbricados en la construcción y la realización de las prácticas pedagógicas de los profesores en formación inicial.

Con todo lo anterior, se hace evidente la ausencia de un marco comprensivo para el análisis de la reflexión en, sobre y para la práctica pedagógica. El estudio de Gun (2012) concluyó que cada observador tiene una interpretación particular de la práctica y por tanto reflexiona sobre ella de manera diferente. Por otro lado, Hallett (2010) mostró que falta congruencia entre las ideologías de la triada; y complementario a ello, Graham (2006) describió las diferencias entre las concepciones y desempeños de los sujetos de la triada. Por tanto, es preciso que las futuras investigaciones caractericen los perfiles de cada uno de los sujetos de la triada durante las prácticas reflexivas y sus efectos sobre las relaciones al interior de la misma.

En síntesis, los antecedentes teóricos y empíricos hasta aquí presentados plantean la ausencia de un marco de referencia para el análisis de la reflexión en, para y sobre la práctica pedagógica de los profesores involucrados durante la formación inicial. Sin embargo, todo lo anterior se ha realizado en el plano de la pedagogía general, dejando de lado el efecto que tiene la formación disciplinar específica en los procesos reflexivos. Schön (1998) plantea que el sistema de saber diferencia el sentido de los medios, el lenguaje y el repertorio que dan forma a la reflexión, y hasta puede llegar a limitar el alcance y la profundidad de esta. En este sentido, Cofré et al. (2010) establecieron que una de las competencias que deben tener los profesores de ciencias en Chile es la capacidad de reflexión de su práctica, sin embargo, en promedio, las prácticas constituyen el 10% de los planes de estudio chilenos de las pedagogías científicas; por tanto, la formación de profesores de ciencias que imparten clases en enseñanza media está marcada por un fuerte componente disciplinar y, en menor medida, en el ámbito pedagógico; además, existe una menor preocupación por la práctica pedagógica y la investigación.

Adicionalmente, Padilla and Pedreros (2011) afirman que la reflexión en y sobre el pensamiento didáctico se caracteriza por complejas relaciones epistémicas, disciplinares, pedagógicas, psicopedagógicas y socioculturales, por lo cual, los procesos reflexivos sobre la enseñanza de las ciencias deben ser asimilados en el contexto real del acto didáctico, sólo de esta manera se puede analizar y poner en tensión lo epistémico y lo pedagógico de la praxis. Lo anterior, complementado con los planteamientos de Cisternas (2011), justifican la construcción de un marco comprensivo para el estudio de los procesos reflexivos de los profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las dimensiones, niveles y características que permiten analizar los procesos reflexivos de los profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial?

Objetivo general

Construir un marco comprensivo para el estudio de los procesos reflexivos de los profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial.

Metodología

El presente proyecto de investigación tiene por objetivo construir un marco comprensivo para el estudio de los procesos reflexivos de los profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial, la metodología cualitativa resulta compatible con dicho propósito, no sólo por la complejidad y profundidad de los procesos reflexivos (Cornejo, 2003; Dewey, 1989; Schön, 1998), sino porque “es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios educativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (Sandín et al., 2003, p. 123).

Selección de los Participantes

La muestra estará formada por dos estudiantes y 4 profesores. La primera triada estará formada por un estudiante de práctica inicial, el profesor supervisor de la práctica inicial y el profesor

guía del estudiante. A los anteriores sujetos se les hará seguimiento durante el segundo semestre de 2013 y primero de 2014, esto con fin de ver el proceso de transición entre la práctica inicial y la intermedia. La segunda triada tendrá la misma composición pero se toma en el nivel de práctica intermedia y se le hará seguimiento hasta la práctica profesional. Para la selección de los estudiantes, además de la disposición para participar en la investigación, se utilizará como criterio el informe académico de: a) porcentaje de asistencia igual o superior al 80% en las asignaturas de práctica, y b) porcentaje de asistencia del 100% al centro de práctica.

A continuación, se detalla por etapas las estrategias metodológicas de la investigación en función de los objetivos específicos de la misma.

Etapas 1. Identificación de las dimensiones de la reflexión sobre la práctica del profesor tutor, del profesor guía y del profesores de Ciencias en formación.

Diseño del Estudio: Estudio de casos (6 casos) Se inicia con este proceso de investigación caracterizado por el énfasis detallado, comprensivo, sistemático en profundidad (Sandín Esteban, 2003) para alcanzar mayor comprensión de los procesos reflexivos durante las prácticas pedagógicas de los 3 tipos de profesores de ciencias involucrados: en formación, tutor y guía.

Estrategias y Técnicas de Obtención y Producción de Información: En primer lugar se usará la entrevista individual en profundidad (Flick, 2004) para reconstruir la representación de cada sujeto sobre las prácticas pedagógicas. Dos meses después, se utiliza una técnica ampliamente utilizada en el campo de estudio de la reflexión sobre la práctica pedagógica: la mesa reflexiva (Brandenburg, 2008), la cual se orienta por el modelo reflexivo ALACT (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001) y sienta sus bases en los planteamientos de Dewey. Esta etapa termina dos meses más tarde con una entrevista grupal, la cual, según Flick (2004), esta estimula a los participantes y los apoya en el recuerdo reflexivo de los acontecimientos, por tanto, el clima triádico permitirá socializar las opiniones individuales, contrastarles y reconstruirlas colectivamente. Además, como técnica transversal se contará con 12 bitácoras de incidentes críticos elaboradas por el profesor en formación, 4 cuatro informes de práctica del profesor tutor y otros 4 del profesor guía (Brandenburg, 2008).

Etapas 2. Caracterización de las diferencias entre las dimensiones y niveles de la reflexión sobre la práctica del profesor de Ciencias en formación, dependiendo del nivel de formación: inicial, intermedio y profesional.

Diseño del Estudio: Estudio de casos (2 casos) En esta etapa se requiere un análisis completo (Sandín Esteban, 2003) de los dos estudiantes en formación: El caso 1 permitirá caracterizar las dimensiones y niveles de la reflexión sobre la práctica durante la práctica inicial e intermedia, y el caso 2 arrojará evidencia sobre el mismo objeto de estudio durante la práctica intermedia y la profesional.

Estrategias y Técnicas de Obtención y Producción de Información: Además de la entrevista individual en profundidad y las bitácoras de la etapa 1, se aplicará a cada estudiante de pedagogía dos entrevistas de recuerdo estimulado (Nilsson, 2008), en donde se presentan episodios de la mesa reflexiva y la entrevista grupal, videos que son seleccionados por el investigador con el fin de “revivir pensamientos, percepciones y acciones que estimulen la reflexión sobre la práctica. El tiempo aproximado entre cada entrevista (individual en profundidad y las de recuerdo estimulado) será de 6 meses, dando cuenta de datos obtenidos en 3 momentos temporalmente equidistantes durante 1 año. Similar a la etapa 1, como técnica transversal se contará con otras 12 bitácoras de incidentes críticos elaboradas por el profesor en formación (Brandenburg, 2008).

Etapa 3. Configuración de un marco comprensivo de la reflexión sobre la práctica del profesor tutor, del profesor guía y del profesores de Ciencias en formación.

Diseño del Estudio: Estudio de casos (6 casos). Esta etapa, aunque está asociada a la etapa 2, es la continuación directa de la etapa 1, donde se vuelve a centrar la comprensión (Sandín et al., 2003) de los procesos reflexivos durante las prácticas pedagógicas en los 3 tipos de profesores de ciencias involucrados: en formación, tutor y guía.

Estrategias y Técnicas de Obtención y Producción de Información: Se aplicará a cada profesor tutor y guía dos entrevistas de recuerdo estimulado (Nilsson, 2008), con la misma metodología y tiempos que los estipulados para el profesor en formación en la etapa 2. Similar a la etapa 1, pasados dos meses desde la aplicación de la primera entrevista de recuerdo simulado, se realiza otra mesa reflexiva (Brandenburg, 2008) orientada por el modelo reflexivo ALACT (Korthagen et al., 2001). Dos meses más tarde se aplica otra entrevista grupal (Flick, 2004). Además, como técnica transversal se contará con 4 cuatro informes de práctica del profesor tutor y otros 4 del profesor guía (Brandenburg, 2008).

Etapa 4. Análisis de las prácticas reflexivas que se dan al interior de las relaciones triádicas durante la formación inicial de profesores de Ciencias.

Diseño del Estudio: Estudio colectivo de casos (casos) diferencia de las etapas anteriores, esta etapa no se localiza en un caso concreto, sino en dos conjuntos de casos (dos triadas (Sandín Esteban, 2003)).

Estrategias y Técnicas de Obtención y Producción de Información: Se toman como base la información de las etapas 1 a 3 donde se ha puesto en juego el funcionamiento triádico: las dos mesas reflexivas (Brandenburg, 2008) orientadas por el modelo reflexivo ALACT (Korthagen et al., 2001), y las dos entrevistas grupales (Flick, 2004).

Por la naturaleza de los procesos reflexivos (las complejas relaciones que intervienen en las prácticas pedagógicas), en las cuatro etapas se utilizará el análisis de contenido semántico (óscar Hurtado, 2006) siguiendo las fases que Gómez Mendoza (2000, en Tójar Hurtado, 2006) compiló de diversos autores: a) análisis previo o lectura flotante; b) Preparación del material (transcripción utilizando el software Express Scribe v. 4.31 NCH y posterior); c) selección de unidades de análisis (la oración); d) codificación inicial (abierta); y e) explotación de resultados. Para las fases c, d y e se utilizará el software ATLAS.Ti Versión WIN 5.0 (Build 60).

Resultados esperados

Al finalizar el segundo semestre de 2013, con este proyecto se espera contribuir metodológica y teóricamente al campo de investigación de las prácticas pedagógicas a través del establecimiento de un marco comprensivo para el estudio de los procesos reflexivos en, sobre y para las prácticas pedagógicas de los profesores de ciencias; dicho marco incluirá:

1. Dimensiones, niveles y características de los procesos reflexivos en, sobre y para las prácticas pedagógicas del estudiante de pedagogía en ciencias.
2. Caracterización de las diferencias entre los procesos reflexivos en, sobre y para las prácticas pedagógicas del profesor de ciencias en formación según el nivel: inicial, intermedio y profesional.
3. Dimensiones, niveles y características de los procesos reflexivos del profesor tutor de prácticas

pedagógicas en ciencias.

4. Dimensiones, niveles y características de los procesos reflexivos del profesor guía de prácticas pedagógicas en ciencias.
5. Dimensiones, niveles y características de los procesos reflexivos en, sobre y para las prácticas pedagógicas que se ponen en juego durante la asociación triádica entre el profesor tutor, el profesor guía y el profesor de ciencias en formación.

Referencias bibliográficas

- BRANDENBURG, R. (2008). **Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices** (Vol. 6). Clayton, Australia: Springer.
- CANNING, R. (2011). Reflecting on the Reflective Practitioner: Vocational Initial Teacher Education in Scotland. **Journal of Vocational Education and Training**, 63(4), 609-617.
- CISTERNAS, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. **Calidad en la educación**, 35, 131-164.
- COFRÉ, H., Camacho, J., Galaz, A., Jiménez, J., Santibáñez, J., & Vergara, C. (2010). La educación científica en Chile: debilidades de la enseñanza y futuros desafíos de la educación de profesores de ciencia. **Estudios Pedagógicos**, XXXVI(2), 279-293.
- CORNEJO, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. **Revista Pensamiento educativo**, 32, 343-373.
- DARLING-HAMMOND, L. (2006). **Constructing 21st-century teacher education**. **Journal of Teacher Education**, 57(3), 300-314.
- DEWEY, J. (1989). **Cómo pensamos**. Barcelona: Paidós.
- DOUGLAS, A. S., & ELLIS, V. (2011). Connecting does not necessarily mean learning: Course handbooks as mediating tools in school-university partnerships. **Journal of Teacher Education**, 62(5), 465-476.
- ERAZO-JIMÉNEZ, M. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. **Educación y Educadores**, 12(2), 47-74.
- FLICK, U. (2004). **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata.
- GALAZ, A., FUENTEALBA, R., CORNEJO, J., & PADILLA, A. (2011). **Estrategias reflexivas en la formación de profesores y de formadores de profesores. ¿Qué desafíos se proyectan desde la formación basada en competencias?** Santiago de Chile: Gráfica LOM.
- GRAHAM, B. (2006). Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. **Teaching and Teacher Education**, 22(8), 1118-1129. doi: 10.1016/j.tate.2006.07.007
- GUN, B. (2012). Views of Teacher Performance: To What Extent Do Multiple Observers Converge? **Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research**, 12(46), 81-100.
- HALLETT, F. (2010). Do we practice what we preach? An examination of the pedagogical beliefs of teacher educators. **Teaching in Higher Education**, 15(4), 435-448. doi: 10.1080/13562517.2010.493347
- HUDSON, P., SKAMP, K., & BROOKS, L. (2005). Development of an instrument: Mentoring for effective primary science teaching. **Science Education**, 89(4), 657-674. doi: 10.1002/sce.20025

- HUDSON, P., USAK, M., & SAVRAN-GENCER, A. (2009). Employing the five-factor mentoring instrument: analysing mentoring practices for teaching primary science. **European Journal of Teacher Education**, 32(1), 63-74. doi: 10.1080/02619760802509115
- KORTHAGEN, F., KESSELS, J., KOSTER, B., LAGERWERF, B., & WUBBELS, T. (2001). **Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education**. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- MANZI, J., GONZÁLEZ, R., & SUN, Y. (2011). **La Evaluación docente en Chile**. Santiago de Chile: MIDE UC.
- MINEDUC. (2003). **Marco para la buena enseñanza**. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- MINEDUC. (2005). **Informe Comisión formación inicial docente**. Santiago de Chile, Chile.
- NILSSON, P. (2008). Teaching for understanding. The complex nature of PCK in pre-service education. **International Journal of Science Education**, 30(10), 1281–1299.
- PADILLA, A., & PEDREROS, A. (2011). Enseñando a enseñar: ¿qué papel cabe a la reflexión en el desarrollo del pensamiento didáctico en la formación inicial de profesores? In A. Galaz, R. Fuentealba, J. Cornejo & A. Padilla (Eds.), **Estrategias reflexivas en la formación de profesores y de formadores de profesores. ¿Qué desafíos se proyectan desde la formación basada en competencias?** Santiago de Chile: Gráfica LOM.
- PARKISON, P. T. (2009). Field-based preservice teacher research: Facilitating reflective professional practice. **Teaching and Teacher Education**, 25(6), 798-804. doi: 10.1016/j.tate.2008.11.017
- PEDRO, J. (2006). Taking Reflection into the Real World of Teaching. **Kappa Delta Pi Record**, 42(3), 129-132.
- SANDÍN ESTEBAN, M. P. (2003). **Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones**. Madrid: McGraw-Hill.
- SCHÖN, D. A. (1998). **El professor reflexive: Cómo piensan los profesionales cuando actúan** (1a ed.) Barcelona: Paidós.
- STARKIE, E. G. (2007). The practicum: An example of changes in the teaching and learning process in the European higher education space. **Odgojne Znanosti-Educational Sciences**, 9(1), 119-134.
- TÓJAR HURTADO, J. C. (2006). **Investigación cualitativa: Comprender y actuar**. Madrid: La Muralla.
- WILSON, E. (2005). Powerful Pedagogical Strategies in Initial Teacher Education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v11 (4), 359-378.
- ZEICHNER, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. **Journal of Teacher Education**, 61(1-2), 89-99.
- ZULJAN, M. V., ZULJAN, D., & PAVLIN, S. (2011). Towards improvements in teachers' professional development through the reflective learning paradigm. The case of Slovenia. Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe **University Journal of Education** (41), 485-497.