

valorarán especialmente las estrategias planteadas, especialmente en la atención a la diversidad, la utilización de instrumentos de evaluación adecuados a las capacidades de los alumnos y la organización del trabajo en el aula.

A su vez, el coordinador evaluará la asistencia y participación en las reuniones de coordinación y la memoria final elaborada por los alumnos, atendiendo especialmente al registro de observación en el aula, al diario de docencia y al diseño de la unidad didáctica impartida.

La nota final resultante de cada alumno será la media ponderada (70%-30%) entre la otorgada por el profesor-tutor y la del coordinador.

Los alumnos también deben evaluar el prácticum al finalizar el mismo, contestando a un cuestionario y planteando verbalmente cuantas valoraciones consideren oportunas sobre el mismo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ESTEVE, J. M. (1997) *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Ed. Ariel. Barcelona.
- IMBERNÓN, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Ed. Graó. Barcelona.
- PORLAN, R. y MARTÍN, J. (1991): *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Ed. Díada. Sevilla.
- ROZADA MARTÍNEZ, J. M. (1997) *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria. (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Ed. Akal. Madrid.

## LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA COMO PUNTO DE PARTIDA PARA EL CAMBIO REAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE PRIMARIA

**José M. Márquez de la Plata**  
mardelap@cica.es  
C.E.S. Cardenal Spínola de Sevilla

**Gabriel Travé González**  
trave@uhu.es  
Universidad de Huelva

## INTRODUCCIÓN

La recurrente dicotomía entre teoría y práctica, entre teoría didáctica y realidad escolar representa una temática de preocupación constante para la formación inicial del profesorado (Carr, 1990, Porlán, y Rivero, 1998). Diversos autores han tratado esta problemática analizando la tipología de actividades que utilizan los estudiantes de profesor y los profesores en activo cuando diseñan y desarrollan unidades didácticas (Pro, 2000, García y Wamba, 2001).

La mayor parte de las conclusiones obtenidas por dichos trabajos confirma que en gran medida, los aprendizajes adquiridos por los estudiantes de profesor tienden en muchos casos cuando se integran en la realidad escolar, a la acomodación a la cultura tradicional dominante. Es bastante llamativo que este hecho se produzca en algunos casos en un periodo tan breve como el de las Prácticas de enseñanza, donde un nutrido grupo de alumnos y alumnas vuelve reproduciendo y defendiendo el sistema tradicional de enseñanza: la anquilosada metodología que sufrieron en su etapa escolar, las actividades escolares que criticaron como poco apropiadas e incluso negativas, los mismos contenidos, así como la concepción positivista de las ciencias sociales.

Las prácticas de enseñanza desde esta perspectiva en lugar de reforzar las propuestas innovadoras que reciben a veces los estudiantes en su formación, se tornan en laboratorios de rutinas y costumbres caducas y obsoletas que los estudiantes imitan en un proceso de continuo descrédito. Los nexos de unión entre realidad escolar y teoría didáctica terminan de esta forma por disociarse, generando en los alumnos y alumnas de magisterio estrategias camaleónicas disfrazadas en un discurso innovador y constructivista para la teoría (trabajos, exámenes, exposiciones de aula) mientras sus concepciones de la realidad del centro y del aula continúan siendo eminentemente tradicionales (Murillo, 2000; Travé, 1998; Aguaded y Travé, 2002). Nos interesa por tanto conocer qué realidad escolar encuentran y qué experiencias obtienen los estudiantes en las prácticas de enseñanza y cómo afectan éstas a sus creencias didácticas.

### LA PRÁCTICA EDUCATIVA QUE OBSERVAN LOS ESTUDIANTES DE MAESTRO: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Entre los objetivos que justifican la realización del presente estudio, destacan los siguientes:

- Analizar la planificación curricular de aula que diseñan y desarrollan los profesores tutores de prácticas.
- Determinar la tipología de actividades que profesores y estudiantes de maestro seleccionan en función del momento de aplicación y de los contenidos propuestos.
- Valorar los criterios que utilizan los estudiantes de maestro para diseñar actividades de enseñanza.

El trabajo ha sido desarrollado por los propios alumnos y alumnas de Magisterio de 2<sup>o</sup> curso (especialidad de educación musical y primaria) del Centro de Enseñanza Superior Cardenal Spínola de Sevilla (adscrito a la Universidad de Sevilla), durante el periodo de prácticas de enseñanza. El instrumento de investigación utilizado se basa en un cuestionario de observación (cuadro 1).

Durante dicho periodo se procuró que los alumnos en prácticas realizaran una reflexión crítica de las actividades desarrolladas por el profesor del centro y por ellos mismos. Esta reflexión pretende seguir un modelo de desarrollo profesional basado en la investigación-acción, observando al profesor de primaria y comentando, tanto con él como con el tutor de la asignatura, los resultados de dicha reflexión.

Transcurrido un periodo de una semana los alumnos en prácticas comenzaban a hacerse cargo de la clase teniendo en cuenta el esquema que se expone en la figura 1 (Pozuelos 1997).

Con este fin los alumnos y alumnas debían de consultar (o hacer, en el

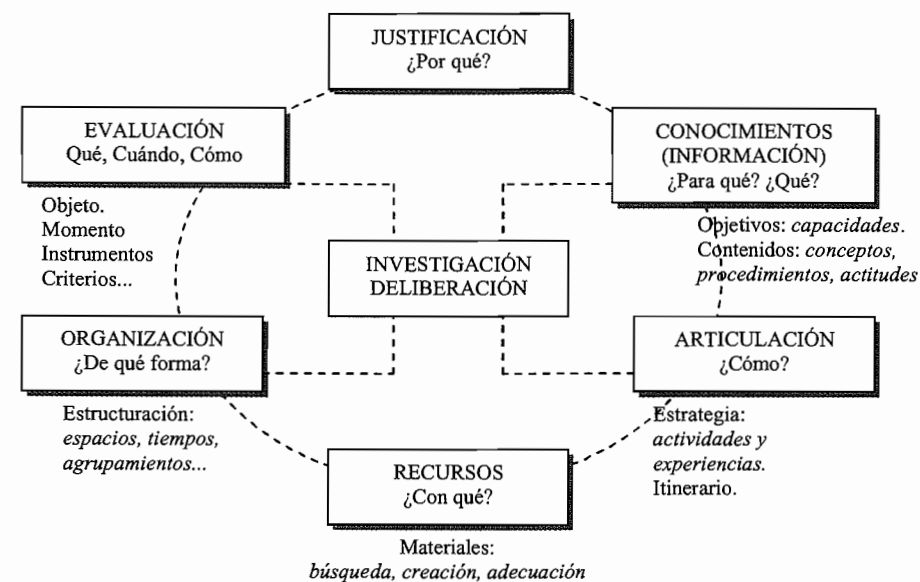


Figura 1. Aspectos a considerar en el diseño y análisis colectivo de una unidad didáctica.

caso que fuera posible) la planificación de aula (generalmente unidades didácticas), y a partir de éste, diseñar y desarrollar las actividades de aula que fueran oportunas. Una vez realizadas las sesiones debían reflexionar sobre los distintos apartados (figura 1) analizando y valorando tanto el diseño como la puesta en práctica.

Para facilitar esta labor se elaboró y entregó a los alumnos un esquema que orientara tanto la planificación como la reflexión (cuadro 1), y que contenía los siguientes apartados:

- datos genéricos, tales como, lugar donde se realiza la actividad, tiempo empleado, organización de los alumnos, origen de la actividad (libro de texto, diseñada por el profesor o por el estudiante en prácticas);
- preguntas de elección múltiple en cuanto a la delimitación de objetivos, capacidades, áreas, contenidos, etc.);
- descripción, análisis, reflexión y propuestas de mejora sobre la propia actividad que se desarrolla (descripción y desarrollo de la misma, resultados obtenidos, observaciones y propuestas de mejora).

Concluido el periodo de práctica, se recogieron las fichas de observación y se analizaron y clasificaron los datos mediante tratamiento cuantitativo y,

en algunos casos, cualitativo obteniendo los resultados que a continuación se exponen.

Título de la actividad			
Unidad didáctica a la corresponde		ρ Globalizada	ρ Interdisciplinar
Etapa	ρ Infantil	ρ Primaria	ρ 1 <sup>er</sup> Ciclo ESO
		ρ Adultos	ρ Ciclo Nivel
Tiempo necesario para su realización		Fecha de realización	
Lugar en el que se realiza (pe. aula, laboratorio, patio...):			
Número de alumnos/as participantes		Nº de docentes participantes	
Organización de los alumnos:		ρ Gran grupo (toda la clase)	ρ Pequeños grupos
		ρ Trabajo individual	ρ Otra (especificar)
Capacidades que desarrolla:		ρ Cognitivas o intelectuales	ρ Relaciones interpersonales
		ρ Motrices	ρ Actuación e inserción social
		ρ Afectivas o de equilibrio personal	
La actividad está tomada de (libro de texto, hecha por el profesor, hecha por el alumno en prácticas...):			
Objetivos que se consiguen:			
Áreas que trabajan:			
Contenidos que trabaja:			
Materiales necesarios:			
Descripción de la actividad:			
Desarrollo de la actividad y resultados obtenidos:			
Otras observaciones (mejoras y reflexiones)			

Cuadro 1. Ficha de observación de actividades de enseñanza

## RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN O QUÉ HAY DETRÁS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Respecto al primer apartado (datos genéricos de la planificación de aula), los estudiantes, en un alto porcentaje (19 % de la muestra), no cumplieron este aspecto inicial, especialmente los referidos a las primeras sesiones. Destaca sin duda, en el segundo apartado, que en la mayoría de los casos, la unidad de planificación fuera la especificada en el libro de texto (79%), existiendo un exiguo porcentaje de actividades elaboradas para complementar los manuales escolares (2%); datos que demuestran claramente el rol aceptado por más de las ¾ partes del profesorado participante, de consumidor de currículo diseñado por agentes externos generalmente asumido sin contextualizar a la localidad, centro o aula. Este sometimiento voluntario al libro de texto es repetido por los alumnos en prácticas con una rapidez asombrosa, y con las mismas características de consumo falto de reflexión y de contextualización.

La ubicación de la mayoría de las actividades (99,3%) ha tenido lugar en

el aula, exceptuando algunas salidas o excursiones en las que el papel de profesor era cedido al personal organizador de la actividad, como en los casos de visitas a fábricas, ayuntamiento, o granjas escuelas. En cualquier caso la salida al medio ha sido una actividad poco empleada (0,67%) en el conjunto de actividades descritas, a pesar de ser muy valorada por alumnos en prácticas y profesores en ejercicio. En lo referente a la organización personal del aula, casi todas las actividades realizadas agrupaban a los alumnos en gran grupo o de forma individual trabajando independientemente en las tareas encomendadas.

Si bien el interés principal de la investigación era el estudio de las actividades de enseñanza correspondiente al Área de Conocimiento del Medio, es preciso resaltar que en el primer ciclo de primaria han destacado fundamentalmente actividades de las áreas instrumentales (lectura individual, operaciones aritméticas, fichas, dictados...) disminuyendo progresivamente en los ciclos posteriores; situación que confirma una vez más la hegemonía de las áreas instrumentales frente al área socionatural.

El intento de integrar el currículo acercando el contenido de las distintas áreas a la temática trabajada en la unidad didáctica, decrece con la escolaridad. De una visión más transdisciplinar al comienzo de la etapa, se evoluciona a otra más disciplinar al final de la misma, no siendo pocos los casos en los que se han encontrado unidades disciplinares. No obstante, la mayoría de las actividades analizadas, a pesar de la supuesta transdisciplinaridad, son claramente identificadas dentro de un área (88%), siendo pocas (10 %) las actividades que hacen referencia a dos o más áreas (2%). El currículo integrado se contraponen, como puede observarse, con las concepciones de los alumnos en prácticas, de los profesores y de las diferentes editoriales que mayoritariamente continúa siendo disciplinar en el sentido de que siempre aparece de forma manifiesta o encubierta la disciplina impartida. En algunos casos los propios alumnos en prácticas diferencian si la actividad es de Ciencias Naturales o de Sociales, distinguiendo además entre Geografía e Historia, como si la comprensión del entorno no pudiera contemplarse más que de una forma disciplinar. Aún así el saber transmitido en las actividades es superficial, poco relacionado con otros elementos y en ocasiones descontextualizado respondiendo más a arquetipos estándar que a realidades del entorno. La práctica del Área de Conocimiento del Medio continúa siendo divergente, sin integrar medio natural y medio social y cultural, a pesar de la cercanía que muestran contenidos afines y comunes (el suelo, la minería, el agua...).

Es más, en bastantes casos, las actividades de Conocimiento del Medio no son más que una excusa para tratar contenidos de áreas instrumentales (p.e. supuestamente se analiza el barrio, pero únicamente se aprovecha para repasar conceptos de ortografía o estudiar vocabulario). Se observa así

nuevamente la finalidad intelectual que en gran medida el profesorado de la muestra asigna al área.

Las actividades en general suelen ser bastante rutinarias: exposición del profesor o lectura del libro, tarea a realizar por los alumnos, y corrección de la misma (generalmente de forma individual)<sup>7</sup>. Cabe destacar que esta rutina aporta seguridad tanto a los alumnos de primaria, como al profesor tutor y a los estudiante de maestro. En las ocasiones que los estudiantes elaboraban actividades innovadoras, curiosamente no las implementaban al considerar que ocasionan pérdida de tiempo, indisciplina generada, o escaso desarrollo conceptual. Por el contrario, todos los participantes estiman positivamente la elaboración de materiales de apoyo o refuerzo de la propia actividad (confección de murales, exposición con materiales traídos o elaborados por los propios alumnos en prácticas, etc.).

#### QUÉ ACTIVIDADES REALIZAN LOS PROFESORES, QUÉ APRENDEN LOS ESTUDIANTES DE MAESTRO. CLASIFICACIÓN Y VALORACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Diversos han sido los autores que han tratado de clasificar las actividades de enseñanza (García y García, 1989; Antúnez y otros, 1992; Gimeno y Pérez, 1992; García y Cañal, 1995; Cañal, 2000), aspecto que demuestra la necesidad de disponer de un instrumento capaz de articular el conjunto de actividades y estrategias de enseñanza que se pueden utilizar en la práctica docente.

Al objeto de clasificar las actividades recogidas por los estudiantes de maestro, optamos en un primer momento por adoptar la tipología de Antúnez y otros (1992), referida fundamentalmente al momento del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que dicha actividad se sitúa (cuadro 2), resultando que la mayor parte se refieren a actividades de desarrollo (55,6 %) y, en menor medida, de conocimientos previos (10,3 %) y de aplicación (9,2 %) frente a actividades de motivación, refuerzo, recuperación y ampliación que apenas alcanza al 2%. De igual forma tampoco aparecen aquellas dirigidas a la adaptación del currículo a las circunstancias personales de los alumnos, lo que evidencia una concepción de currículo cerrado.

Conviene igualmente matizar que muchas de las supuestas actividades de conocimientos previos de los alumnos son en realidad actividades de introducción, ya que si bien exploran las ideas del alumno, no sirven de base para la orientación de la unidad, ni buscan un cambio en la estructura

cognitiva del sujeto, salvo la incorporación de nuevos contenidos. Esta concepción del alumno como *tabula rasa*, parece seguir teniendo bastante importancia dentro de las creencias del profesorado en activo y del que se está formando inicialmente, aunque en muchos casos se disfraza bajo una terminología pseudoconstructivista.

Actividades de introducción	5,17%
Actividades de motivación	1,86%
Actividades relativas a los conocimientos previos	10,39%
Actividades de desarrollo	55,62%
Actividades de comunicación del trabajo realizado	5,54%
Actividades de consolidación (contrastación)	3,73%
Actividades de consolidación (aplicación)	9,27%
Actividades de refuerzo	0,53%
Actividades de recuperación	0,11%
Actividades de ampliación	0,37%
Actividades de evaluación	7,41%

Cuadro 2. Distribución de la tipología de actividades según Antúnez y otros (1992)

La clasificación de actividades que se ha utilizado orienta sobre todo la tipología de acciones escolares, sin embargo aporta escasas referencias en cuanto al resto de los elementos curriculares (metodología, papel del profesor y del alumno, materiales y contenidos). Con el fin de profundizar en las estrategias descritas por los profesores y estudiantes de maestro se han completado los resultados anteriores mediante la taxonomía propuesta por Cañal (2000), (ver anexo 1).

Siguiendo esta clasificación, se han analizado y categorizado un total de 1.877 actividades de enseñanza. Los resultados obtenidos indican que las estrategias escolares que implementan los profesores en mayor medida se refieren a aquellas dirigidas a obtener contenidos (82,47%), mientras que las dirigidas a organizar o procesar dichos contenidos y a expresar resultados elaborados por los alumnos son escasas (9 y 8,53 %, respectivamente). En el anexo 1 se especifican además los datos de las subdivisiones de clase, de grupos y de las distintas actividades.

Observamos asimismo que la mayoría de las actividades realizadas en clase se refieren por una parte a aquellas que el profesor aporta información y por otra a las indicadas en el libro de texto; profesor y manual siguen constituyendo los principales elementos en el aula, si bien es cierto que las exposiciones del profesor suelen ser más interactivas (40,4 %) que magistrales (20,6 %), mientras que las actividades de los libros de texto plantean en muchos casos un conocimiento elaborado, definitivo y simplista

<sup>7</sup> Esta corrección no suele realizarse normalmente y en ocasiones se hace con cierta periodicidad (al final de la unidad, cada semana...) dirigiéndose a la propia tarea, no a los objetivos, ni a los criterios de evaluación que se especifican en la unidad.

en el que no suele tener cabida la discrepancia, el descubrimiento, la duda y la crítica.

Conviene señalar que normalmente las exposiciones realizadas por el profesor se basan en informaciones del propio libro de texto, limitando la explicación a repetir los contenidos del mismo. Los alumnos en prácticas suelen imitar el mismo esquema del tutor, afirmando además que el libro les transmite confianza y seguridad. Desconocen seguramente los análisis de libros de texto realizados por Mainer (1995), Cantarero (1997), García-Rodeja, (1997), Cintas (2000), Valls (2001), en el sentido de advertir la escasa variedad de actividades, dedicadas fundamentalmente a tareas individuales de lápiz-papel, así como a su orientación ideológica positivista y etnocéntrica.

Las actividades de expresión de conocimientos previos de los alumnos se realizan en un 88 % siguiendo los ejercicios especificados en el libro de texto, no adaptándose por tanto al contexto ni a los intereses de los alumnos y mucho menos para introducir cambios en el proceso de evaluación formativa que, en la mayor parte de los casos, no se realiza. Llama especialmente la atención que la actividad más frecuente, ajena al libro de texto, sea el examen, denominado control, prueba o cuestionario como si se quisiese encubrir su naturaleza.

Destaca sin embargo por su ausencia aquellas actividades que se refieren al descubrimiento y al estudio del propio entorno, así como las referidas a la investigación en la escuela, aspecto que indica el grado de desconexión de la escuela con el entorno y que afecta sobre todo a la enseñanza del área de Conocimiento del Medio.

En lo referente al uso de las nuevas tecnologías dentro del área predomina la utilización del vídeo (sobre todo para la visualización de procesos naturales), aunque no suelen diseñarse tareas previas y posteriores al visionado de las grabaciones.

#### QUÉ REQUISITOS DEBE REUNIR EL DISEÑO DE ACTIVIDADES. CONCEPCIONES SOBRE LA ELABORACIÓN DEL CURRÍCULUM.

El tercer estudio realizado, por último, pretende contrastar el grado de adecuación de cada actividad a los criterios de interés, motivación y participación del alumnado, adoptando para este caso la escala de estimación propuesta por Raths (1971) para definir la selección y el diseño de actividades de enseñanza.

De los datos obtenidos (cuadro 3), se observa que la mayoría de las actividades analizadas no cumplen, o lo hacen insuficientemente, los criterios de adecuación, siendo actividades en las que los alumnos no están

involucrados, se sienten escasamente comprometidos e interesados o no poseen significatividad lógica o psicológica.

Condiciones para las actividades de enseñanza-aprendizaje	Bastante	Mucho	Regular	Poco	Nada
1. Una actividad es mejor que otra si permite al alumno tomar decisiones razonables respecto a cómo desarrollarla. Es más importante, por ejemplo, que el alumno pueda elegir entre fuentes de información, que el que se le permita recibir en la dimensión de cuando desarrollará una actividad: ahora o más tarde.	0,11	0,05	0,80	1,23	97,82
2. Una actividad es más sustancial que otra si facilita desempeñar al alumno un papel activo: investigar, exponer, observar, entrevistar, participar en discusiones... en lugar de escuchar, rellenar fichas, participar en discusiones rutinarias con el profesor...	1,12	2,93	10,87	42,73	42,35
3. Una actividad que permita al alumno o le estimula a comprometerse en investigación de las ideas, en la aplicación de procesos intelectuales, juegan problemas personales sociales es más importante que otra que no lo haga. Implicar siente más que plantean la verdad, la justicia, la belleza, comprobar hipótesis, identificar supuestos, etcétera, es más rentable que tratar tópicos sin cuestionar sede problemas importancia.	0,27	1,39	6,45	12,41	79,49
4. Una actividad tendrá más valor que otra si implica al alumno con la realidad: tocando, manipulando, aplicando, examinando, recogiendo objetos y materiales, y no sólo pintando, escribiendo, narrando...	2,50	4,21	12,09	17,00	64,20
5. Una actividad es más importante que otra si puede implicar en ella alumnos con diferentes intereses y niveles de capacidad. Tareas como imaginar, comparar, clasificar o resumir, no imponen normas de rendimiento únicas en los resultados posibles de las mismas.	0,91	2,13	1,33	33,78	61,85
6. Las actividades que estimulan a los estudiantes a examinar ideas o a la aplicación de procesos intelectuales a nuevas situaciones, contextos o materias son más valiosas que las que establecen continuidad entre lo estudiado previamente las nuevas adquisiciones.	0,11	0,64	1,81	8,26	89,18
7. Las actividades tendrán más valor educativo si exigen que los estudiantes examine en temas o aspectos de los mismos en los que no se suele tener el cuidado normalmente y que son ignorados por los medios de comunicación: sexo, religión, de guerra, paz, etcétera.	0,05	0,43	2,72	9,54	87,27
8. Las actividades que obligan a aceptar un cierto riesgo de éxito fracaso crítica, que puede	0,37	0,59	3,94	5,22	89,88



9. suponer salirse de caminos muy transitados y probados socialmente, tienen mayor potencialidad que las que no entraña un riesgo. Una actividad es mejor que otra si exige a los alumnos escriban de nuevo, revisen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales en vez de aparecer como meras tareas a completar, sin lugar para criticar ni el perfeccionamiento progresivo efectuando los de una vez para siempre.	1,55	0,80	2,02	36,49	59,14
10. Las tareas que comprometen a los estudiantes en la aplicación y dominio de reglas significativas, normas o disciplinas, controlando lo hecho, someténdolos al análisis de estilo y síntesis, son más importantes que las que ignoran la necesidad de esa regulación.	0,43	1,17	3,62	6,98	87,80
11. Las actividades que dan oportunidad a los estudiantes de planificar con otros participar en su desarrollo y resultados son más adecuadas que las que ofrecen esas oportunidades.	0,16	1,01	1,17	0,85	96,80
12. Una actividad es más sustantiva si permite la acogida de intereses de los alumnos para que se comprometan personalmente.	0,16	0,37	0,27	1,60	97,60

Cuadro 3. Requisitos que deben reunir las actividades (Raths, 1971)

Así, se puede afirmar en relación al alumnado, que el diseño de actividades de las enseñanzas analizadas, entre otros, no tiene en cuenta la toma de decisiones del colectivo (97,8 %), le asigna un papel pasivo (85,08 %, uniendo las respuestas poco y nada), no promueve la investigación (79 %), descuidan el desarrollo de la experimentación y de las necesidades educativas especiales (64,20 y 61,8 %, respectivamente), no permiten la funcionalidad de los aprendizajes a situaciones de la vida cotidiana (89,18 %), en fin y para no ser reiterativo, las actividades analizadas en la muestra no responden a los intereses de los alumnos (97,60 %)

Mientras paradójicamente las actividades que en teoría despiertan mayor interés para los estudiantes de maestro se refieren, por una parte a aquellas que movilizan contenidos a partir de informaciones audiovisuales (visionado de documentales, búsqueda de información), bibliográficas (bibliotecas, documentos facilitados por el profesor, o periódicos), y del propio medio sociocultural (experiencias de aula, observaciones fuera del aula); por otra, aquellas dirigidas a realizar procesos con la información (representar, elaborar, clasificar, diseñar y realizar proyectos de investigación); y, por último, las que expresan resultados mediante la fabricación o elaboración de productos, instrumentos (p.e. anemómetro, cometas, murales...) y las que los expresan en el medio (manifestación por el barrio, reparto de panfletos).

El análisis de datos comentado permite obtener algunas conclusiones respecto a los objetivos propuestos en la investigación. En primer lugar, se confirma que el profesorado de la muestra adopta la planificación escolar elaborada por el libro de texto y en pocas ocasiones recrea, completa o contextualiza las propuestas editoriales, tendencia que mayoritariamente es asumida por los estudiantes de maestro en práctica. En segundo lugar, la tipología de actividades que diseñan y desarrollan los profesores y estudiantes de práctica se refiere fundamentalmente a actividades de desarrollo o aporte de información que el profesor imparte en exposiciones interactivas o magistrales, siguiendo los contenidos del libro de texto. Destaca en el primer ciclo de primaria el olvido sistemático de actividades del área de Conocimiento del Medio que en todo caso sirven de excusa para tratar las materias instrumentales, mientras en el resto de la etapa tienden a representar actividades librecas de lápiz y papel, obviando así todo contacto con el entorno sociocultural. Finalmente, en tercer lugar, los criterios utilizados por el profesorado y alumnado de la muestra para el diseño de actividades se basan igualmente en los adoptados por los manuales escolares, maquillados de modernidad pero en el fondo asentados en muchos casos en la lógica disciplinar, adulta y tradicional.

Los desajustes analizados entre formación teórica y práctica, como acabamos de comprobar, exigen un cambio institucional y profesional profundo ¿es posible que esta relación pueda articularse de forma adecuada en los futuros planes de estudio de la licenciatura de maestro?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADED, S. y TRAVÉ, G. (2002) La educación ambiental a través de la investigación económica: una experiencia en la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 46 (en prensa)
- ANTÚNEZ, S. y otros (1992) *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona. Graó.
- CANTARERO, J.E. (1997) Los nuevos libros de texto: el currículum real de la Reforma. *Investigación en la Escuela*, 31, 73-88.
- CAÑAL, P. (2000) Las actividades de enseñanza. Un esquema de clasificación. *Investigación en la escuela*, 40, 5-21.
- CARR, W. (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona. Alertes
- CINTAS, R. (2000) Actividades de enseñanza y libros de texto. *Investigación en la Escuela*, 40, 97-106

- GARCÍA, J.J. y CAÑAL, P. (1995) *Cómo enseñar. Investigación en la Escuela*, 25, 5-17
- GARCÍA, J.E. y GARCÍA, F.F (1989) *Aprender investigando*. Sevilla, Díada.
- GARCÍA, J.E. y WAMBA, A. (2001) Pautas y estructuras de intervención como unidades de la práctica de aula de profesores de enseñanza secundaria. *Investigación en la Escuela*, 45, 57-66.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A.I. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- MAINER, J. (1995) ¿Nuevos libros para reformar la enseñanza? Apuntes sobre los textos escolares de Ciencias Sociales para la Secundaria Obligatoria. *Iber*, 4, 87-104.
- MURILLO, J. F. (2000) El cuento de la formación. En RIVAS, J.I. *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?*. Málaga. Aljibe
- PORLÁN, R Y RIVERO, A. (1998) *El conocimiento de los profesores*, Díada, Sevilla.
- POZUELOS, F. J. (1997) Unidades didácticas y dinámica de aula. En Cañal, P., Lledó, A.I., Pozuelos, F.J. y Travé, G. *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa*, Díada, Sevilla.
- PRO, A. y otros (2000) ¿Qué actividades de enseñanza utilizan los profesores en formación inicial y en ejercicio cuando planifican unidades didácticas de ciencias. *Investigación en la Escuela*, 40, 23-37
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1985) *Curriculum: acto didáctico y teoría del texto*. Madrid. Anaya.
- TRAVÉ, G. (1998) Formación del profesorado para la *investigación en el aula*. Consideraciones desde la *Didáctica de las Ciencias Sociales*. En Travé, G y Pozuelos, F.J. *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Huelva. Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.
- VALLS, R. (2001) La dimensión europea e intercultural o el reto de las identidades en la enseñanza de las Ciencia Sociales. En Estepa, J; Frieras, F y Piñeiro, R. *Identidades y Territorios*. Oviedo, KRK ediciones

## Anexo 1

<b>1.Actividades dirigidas a obtener / movilizar información (Contenidos)</b>	<b>1548</b>
<b>1.1.Movilizar contenidos a partir de fuentes de información personales</b>	<b>958</b>
1.1.1.Fuente de información principal: el profesor	910
1.1.1.1. Actividades de exposición de contenidos elaborados	787
1 Exposición magistral	198
2 Exposición interactiva	389
3 Exposición dictada	5
4 Exposición narrativa	40
5 Exposición de instrucciones	155
1.1.1.2. Actividades de exposición dialogada	56
6 Exposición dialogada inicial	41
7 Exposición dialogada posterior	10
8 Exposición dialogada compleja	5
1.1.1.3. Actividades de exposición de aclaraciones	67
9 Exposición para aclarar dudas	67
1.1.2. Fuente de información principal: los alumnos	33
1.1.1.2.4. Actividades de expresión de los conocimientos iniciales de los alumnos	33
10 Cuestionario individual de conocimientos personales iniciales	22
11 Cuestionario grupal de conocimientos personales iniciales	0
12 Diálogo-debate en grupo sobre los conocimientos personales iniciales	0
13 Diálogo-debate general sobre los conocimientos personales iniciales	7
14 Entrevista individual sobre los conocimientos personales iniciales	0
15 Entrevista a un grupo sobre los conocimientos personales iniciales	0
16 Lluvia de ideas iniciales de la clase	1
17 Expresión de conocimientos personales iniciales mediante dibujos	3
1.1.3.Fuente de información principal: personas ajenas a la clase	15
1.1.3.5. Actividades protagonizadas por un invitado a la clase	1
18 Exposición de un invitado a la clase	1
19 Entrevista-coloquio espontánea a un invitado a clase	0
20 Entrevista-coloquio preparada a un invitado a clase	0
21 Demostración de un invitado a la clase	0
1.1.3.6. Actividades protagonizadas por personas ajenas al aula y realizadas fuera del aula	14
22 Exposición o conferencia exterior	0
23 Entrevista exterior	12
24 Demostración exterior	2
<b>1.2. Movilizar contenidos a partir de fuentes de información bibliográficas</b>	<b>525</b>
1.2.4.Fuente de información principal: el libro de texto	449
1.2.4.7. Actividades de lectura del libro de texto	394
25 Lectura del libro de texto	394
1.2.4.8. Actividades de búsqueda de información específica en el libro de texto	55
26 Búsqueda de información en libro de texto	55
1.2.5. Fuente de información principal: biblioteca	11
1.2.5.9. Actividades de búsqueda y selección de información en la biblioteca del aula o del centro	9
27 Búsqueda de información en la biblioteca del aula	9
28 Búsqueda de información en la biblioteca del centro	0
1.2.5.10. Actividades de búsqueda y selección de información en bibliotecas externas al centro	2
29 Búsqueda de información en la biblioteca familiar o pública	2
1.2.6. Fuente de información principal: documentos	65
1.2.6.11. Actividades de trabajo con documentos	64
30 Lectura de un documento	27
31 Búsqueda de información en un documento de texto	33
32 Búsqueda de información en un documento gráfico	4
1.2.6.12. Actividades de trabajo con archivos documentales	0
33 Búsqueda de información en el archivo de aula o centro	0
34 Búsqueda de información en archivos exteriores al centro	0
1.2.6.13. Actividades de trabajo con revistas y periódicos	1

35	Búsqueda de información en publicaciones periódicas	1
<b>1.3.</b>	<b>Movilizar contenidos a partir de fuentes de información audiovisuales</b>	<b>38</b>
1.3.7.	<i>Fuente de información principal: la televisión y el cine</i>	27
1.3.7.14.	Actividades de trabajo con grabaciones en vídeo en el centro educativo	26
36	Proyección de una grabación en vídeo	21
37	Búsqueda de información específica en una grabación en vídeo	5
1.3.7.15.	Actividades de trabajo con programas de televisión y el cine	1
38	Visión de programas de televisión en casa	0
39	Búsqueda de información en programas de televisión en casa	1
1.3.8.	<i>Fuente de información principal: el ordenador</i>	5
1.3.8.16.	Actividades de trabajo con materiales informáticos	2
40	Búsqueda de información en materiales informáticos	2
1.3.8.17.	Actividades de trabajo con redes internacionales de información	3
41	Búsqueda de información en internet	3
1.3.9.	<i>Fuente de información principal: otras fuentes audiovisuales</i>	6
1.3.9.18.	Actividades de trabajo con diapositivas, transparencias y registros de audio	6
42	Búsqueda de información en diapositivas	2
43	Búsqueda de información en transparencias	0
44	Búsqueda de información en registros de audio	4
<b>1.4.</b>	<b>Movilizar contenidos a partir de fuentes de información del propio medio sociocultural estudiado</b>	<b>27</b>
1.4.10.	<i>Fuente de información principal: objetos y procesos naturales</i>	26
1.4.10.19.	Actividades de observación sobre objetos y procesos naturales, en el aula o laboratorio	17
45	Experiencia de observación sobre objetos y procesos naturales en el aula o laboratorio	15
46	Experiencias de demostración observacional sobre objetos y procesos naturales en el aula o laboratorio	2
1.4.10.20.	Actividades de experimentación sobre objetos y procesos naturales, en el aula o laboratorio	0
47	Experiencia de experimentación sobre objetos y procesos naturales en el aula o laboratorio	0
48	Experiencia de demostración experimental sobre objetos y procesos naturales en aula o laboratorio	0
1.4.10.21.	Actividades de campo centradas en la observación de objetos y procesos naturales	9
49	Experiencia de observación sobre objetos y procesos naturales en el medio urbano	2
50	Experiencia de demostración sobre objetos y procesos naturales en el medio rural humanizado	0
51	Experiencia de observación sobre objetos y procesos naturales en el medio rural urbanizado	0
52	Experiencia de demostración sobre objetos y procesos naturales en el medio rural humanizado	0
53	Experiencia de observación sobre objetos y procesos naturales en el medio natural	6
54	Experiencia de demostración sobre objetos y procesos naturales en el medio natural	0
55	Experiencias de recolección de muestras sobre la realidad observada	1
1.4.11.	<i>Movilizar contenidos a partir de fuentes de información del propio medio sociocultural estudiado</i>	1
1.4.11.22.	Actividades de observación sobre objetos y procesos tecnológicos, en el aula o laboratorio	0
56	Experiencia de observación sobre objetos y procesos tecnológicos, en el aula o en el laboratorio	0
57	Experiencia de demostración observacional sobre objetos y procesos tecnológicos aula o laboratorio	0
1.4.11.23.	Actividades de experimentación sobre objetos y procesos tecnológicos, en el aula o laboratorio	0
58	Experiencia de experimentación sobre objetos y procesos tecnológicos, en el aula o laboratorio	0
59	Experiencia de demostración experimental sobre objetos y proc. tecnológicos, en aula o laboratorio	0
1.4.11.24.	Actividades de campo centradas en la observación sobre objetos y procesos tecnológicos	1

60	Experiencia de observación sobre objetos y procesos tecnológicos en la ciudad	1
61	Experiencia de demostración sobre objetos y procesos tecnológicos en la ciudad	0
62	Experiencia de observación sobre objetos y procesos tecnológicos en el medio rural urbanizado	0
63	Experiencia de demostración sobre objetos y procesos tecnológicos en el medio rural humanizado	0
<b>1.5.</b>	<b>Movilizar contenidos a partir de fuentes de información diversas</b>	<b>0</b>
1.5.12.	<i>Fuente de información principal: diversas fuentes</i>	0
1.5.12.25.	Actividades de búsqueda de información en diversas fuentes.	0
64	Búsqueda de información en diversas fuentes	0
<b>2.</b>	<b>Actividades dirigidas a organizar y transformar información (contenidos)</b>	<b>169</b>
<b>2.6.</b>	<b>Organizar contenidos</b>	<b>70</b>
2.6.13.	<i>Ordenar y clasificar contenidos</i>	37
2.6.13.26.	Actividades de ordenación de contenidos	8
65	Ordenación de contenidos	8
2.6.13.27.	Actividades de clasificación de contenidos	29
66	Clasificación de elementos de un conjunto	26
67	Elaboración de una clave de clasificación	1
68	Identificación de ejemplares mediante una clave	2
2.6.14.	<i>Transformar contenidos</i>	33
2.6.14.28.	Actividades de traducción de contenidos a otros códigos	2
69	Representación de datos mediante tablas, diagramas, curvas, etc.	2
70	Representación de datos mediante esquemas, planos o mapas	0
2.6.14.29.	Actividades de resumen de contenidos	31
71	Realización de un resumen	31
<b>2.7.</b>	<b>Estructurar contenidos</b>	<b>83</b>
2.7.15.	<i>Establecer relaciones entre contenidos</i>	83
2.7.15.30.	Actividades de memorización de contenidos	17
72	Memorización de contenidos	17
2.7.15.31.	Actividades de reformulación o invención de conceptos, procedimientos e hipótesis	10
73	Reformulación o invención de conceptos	5
74	Reformulación o invención de procedimientos	2
75	Reformulación o invención de hipótesis explicativas	3
2.7.15.32.	Actividades de realización de mapas conceptuales y tramas de contenidos	15
76	Elaboración de mapas conceptuales	15
77	Elaboración de tramas de contenido	0
2.7.15.33.	Actividades de formulación de conclusiones	12
78	Formulación de conclusiones	12
2.7.15.34.	Actividades de resolución de problemas escolares típicos, aplicando conocimientos teóricos impartidos	29
79	Resolución de problemas escolares típicos	21
80	Corrección de problemas escolares típicos	8
2.7.15.35.	Actividades de resolución de cuestiones cualitativas, aplicando conocimientos teóricos impartidos	0
81	Resolución de cuestiones cualitativas	0
<b>2.8.</b>	<b>Planificar procesos</b>	<b>16</b>
2.8.16.	<i>Elaborar planes de actuación</i>	16
2.8.16.36.	Actividades de selección de objeto de estudio, problema o proyecto a desarrollar	1
82	Elección de objeto de estudio, problema o proyecto a desarrollar	1
2.8.16.37.	Actividades de elaboración de planes de trabajo	2
83	Elaboración de proyectos de investigación	1
84	Elaboración de planes de trabajo	1
2.8.16.38.	Actividades de evaluación de procesos desarrollados	5
85	Análisis y valoración de lo realizado por el profesor	5
86	Elaboración de planes de trabajo	0
2.8.16.39.	Actividades de evaluación de resultados obtenidos	8
87	Análisis y valoración de los resultados obtenidos	1
88	Análisis comparado de los conocimientos iniciales y finales de los alumnos	7
<b>3.</b>	<b>Actividades dirigidas a expresar información elaborada por los alumnos (Resultados)</b>	<b>160</b>
<b>3.10.</b>	<b>Expresar resultados oralmente</b>	<b>19</b>
3.10.18.	<i>Expresar oralmente información elaborada por los alumnos</i>	19



3.10.18.40. Actividades de exposición oral de resultados	12
89 Exposición de resultados obtenidos por un alumno o grupo	12
3.10.18.41. Expresar oralmente información elaborada por los alumnos	7
90 Puesta en común de resultados en pequeño grupo o clase	7
<b>3.11. Expresar resultados por escrito</b>	<b>119</b>
3.11.19. <i>Expresar por escrito información elaborada</i>	119
3.11.19.42. Actividades de examen escrito	104
91 Examen	104
3.11.19.43. Actividades de elaboración de informes de trabajo	15
92 Registro escrito de contenidos o resultados de una actividad anterior	15
93 Informe de trabajo dirigido al profesor	0
94 Informe de trabajo dirigido a los compañeros de clase	0
95 Informe de trabajo a alumnos de otro centro	0
96 Informe de trabajo, en forma de artículo o carta	0
97 Elaboración de un libro o folleto monográfico	0
<b>3.12. Expresar resultados por medios audiovisuales</b>	<b>1</b>
3.12.20. <i>Expresar resultados por medios audiovisuales</i>	1
3.12.20.44. Actividades de expresión de resultados por medios audiovisuales	1
98 Emisión de radio	0
99 Exposición de fotografías	0
100 Proyección de diapositivas	0
101 Grabación en vídeo	1
102 Expresión mediante correo electrónico, o página web	0
<b>3.13. Expresar resultados por otras vías</b>	<b>21</b>
3.13.21. <i>Expresar resultados mediante expresión corporal y teatro</i>	0
3.13.21.45. Actividades de expresión corporal y teatro	0
103 Expresión corporal de resultados	0
104 Expresión de resultados mediante teatro o simulación	0
3.13.22. <i>Expresar resultados mediante expresión plástica</i>	20
3.13.22.46. Actividades de expresión de resultados mediante dibujos	7
105 Expresión de resultados mediante dibujo personal	0
106 Expresión de resultados mediante murales	7
107 Expresión de resultados mediante historietas gráficas	0
3.13.22.47. Actividades de expresión de resultados mediante la elaboración o fabricación de cosas	13
108 Elaboración de maquetas o modelos tridimensionales	0
109 Elaboración o fabricación de cosas concretas: instrumentos, máquinas, etc.	4
110 Elaboración de un montaje para la realización de experiencias observacionales	1
111 Realización de un montaje-exposición	8
3.13.23. <i>Expresar resultados mediante acciones en el medio</i>	1
3.13.23.48. Actividades de expresión de resultados mediante acciones en el medio	1
112 Realización de una acción expresiva en el medio	1
<b>TOTAL MUESTRA</b>	<b>1877</b>

## LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA E.U. DE MAGISTERIO DE GUADALAJARA. REFLEXIONES SOBRE SU EVOLUCIÓN MÁS RECIENTE

Áurea Cascajero Garcés  
aurea.cascajero@uah.es

Manuel García Estrada  
magares\_pesquera@yahoo.es

Universidad de Alcalá

### CUESTIONES GENERALES. FUNCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO

Las Prácticas de Enseñanza constituyen un elemento primordial del currículum para la formación del profesorado. A través de ellas, el estudiante de Magisterio entra en contacto con la realidad escolar, acercándose de una forma directa a un contexto educativo concreto. Este acercamiento a la realidad escolar constituye, además, una magnífica oportunidad de reflexión sobre el tipo de formación que se está recibiendo en la Escuela Universitaria y una buena ocasión para poner a prueba la teoría planteada desde las diversas disciplinas del currículum. Son, en definitiva, un punto de contacto entre la teoría y la práctica.

Como afirma Zabalza<sup>8</sup>, el Prácticum ha de ser explicado a partir de cuatro ejes básicos: las condiciones doctrinales, es decir, su sentido y orientación formativa, sus condiciones curriculares, sus condiciones organizativas y sus condiciones personales. Las Prácticas no son una especie de apéndice añadido a la formación teórica, sino que forman parte de un conjunto de situaciones de aprendizaje y de experiencias profesionales que constituyen un elemento

<sup>8</sup> ZABALZA, M.A. (1.998): "El Prácticum" en RODRÍGUEZ MARCOS, A. SANZ LOBO, E. y SOTOMAYOR SÁEZ, M<sup>a</sup>V. (Coords.): *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid. Narcea, pp. 167-202.