

### ¿Qué podemos hacer durante los interminables seminarios? Una experiencia de supervisión en el practicum de educación infantil

Pérez-García, Purificación

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Pérez-García, P. (2011). ¿Qué podemos hacer durante los interminables seminarios? Una experiencia de supervisión en el practicum de educación infantil. In M. Raposo Rivas, E. Martínez Figueira, P. C. Muñoz Carril, A. Pérez Abellás, & J. C. Otero López (Eds.), *Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas : actas* (pp. 1369-1383). Santiago de Compostela: Andavira. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-54525-8>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more Information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0>

## ¿QUÉ PODEMOS HACER DURANTE LOS INTERMINABLES SEMINARIOS? UNA EXPERIENCIA DE SUPERVISIÓN EN EL PRÁCTICUM DE EDUCACIÓN INFANTIL

María Purificación Pérez García (mpperez@ugr.es)

Universidad de Granada

118

Cuando te “conviertes” en supervisor de Prácticum, y decimos bien, pues no hay formación ni inicial ni permanente *específica* por parte de las Universidades para desempeñar esta figura, son muchas las preguntas que te asaltan. Se complica la situación si se es novato en estas lides, pues se ha de dar sentido a un seminario que dura 3 horas a la semana y que se comparte con 20 estudiantes.

La experiencia que deseamos mostrar se ubica en la titulación de Educación Infantil. Tiene por objetivo dotar de una estructura sistemática y razonada a los seminarios que estarán fundamentados en parámetros de profesionalidad, profesionalización, reflexión y aprendizaje por casos.

### EL PRÁCTICUM EN CONSONANCIA CON LA TENDENCIA DEL NUEVO PROFESOR

Definir este momento de la carrera no es tarea fácil. En función de cómo percibamos el Prácticum, estaremos definiendo nuestra visión de profesor y su futuro perfil profesional, así como nuestro concepto de formación hacia el que conducir al alumno. Por tanto, posiblemente, haya tantas definiciones y enfoques del Prácticum como concepciones educativas sobre el modelo de formación inicial de profesorado consideremos. El Prácticum posibilita facilitar los conocimientos aprendidos a situaciones reales de la enseñanza y aprendizaje, así como también supone el ‘*reconocimiento*’ en la práctica de lo estudiado en la teoría. Además, debe ofrecerse como el tiempo y el espacio para la reflexión y el análisis sobre la práctica realizada en las aulas y la teoría estudiada. Este periodo de formación está catalogado como el más importante de la carrera para los alumnos y al que más número de créditos se otorga. Han de colaborar los alumnos, los profesores de los centros (tutores) y los de la Universidad (supervisores), ejerciendo cada uno su papel.

Teniendo en cuenta las dos aclaraciones anteriores queremos incidir en el nuevo profesional que se ha diseñado. Siguiendo a Imbernón (2004), los rasgos del profesor actual serían: mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje; conocedor de la disciplina; ser un educador más allá de instructor; emprender una actitud colegial para trabajar; ser un proponente de valores y trabajar con otros agentes. Aunque, también, la actual Ley Orgánica de Educación (2006) regula detalladamente en su artículo 91, las que serán las funciones del profesorado, de la que destacamos la: [...] g) La contribución a

que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.

De la misma manera la *National Commission on Education* concluía con una concepción del docente del siglo XXI:

1. "el docente del siglo XXI será una autoridad y estará entusiasmado por los conocimientos, ideas, destrezas, comprensión y valores que presente a sus alumnos.
2. Estará dispuesto a motivar y estimular a todos y cada uno de sus alumnos, evaluando el progreso y las necesidades de aprendizaje. El docente será, en primer lugar, un educador, no sólo de la asignatura que imparta, sino procurando también extender las capacidades intelectuales, imaginativas, investigadoras y críticas de sus alumnos y alumnas, y estimularlos a cuestionar sus valores personales y sociales más generales" (Day, 2005, 252).

Los estándares para niveles altos de competencia en la profesión de la enseñanza de los Estados Unidos, Inglaterra y Gales (Klenowski, 2005) se dirigen hacia: profesionalidad; aprendizaje continuo por parte del profesor; conocimientos previos de los profesores; postura ética y moral; conocimiento de los estudiantes; enseñanza de teorías y estrategias; noción de recursos de enseñanza; y conocimiento de la enseñanza de la asignatura específica.

## SENTIDO DE LOS SEMINARIOS

El Prácticum es una asignatura de 32 créditos en la titulación antigua que está dividido en dos periodos de 12 (MI) y 20 (MII) créditos que se hacen en tercero, en segundo cuatrimestre. Nuestro trabajo se centra en el periodo más largo, de 20 créditos, el llamado MII. Este periodo se evalúa por el supervisor con una memoria final, la entrega del diario y con la asistencia a los seminarios; y por el tutor del centro de prácticas.

Desde nuestra perspectiva, el seminario es el espacio-tiempo donde la labor del profesor universitario como supervisor cobra su máximo sentido. Es el momento de la "descomposición de la realidad" donde el supervisor ayudará a descomponer esa realidad diaria al estudiante, a "etiquetarla" poniéndole el nombre teórico correcto a lo que ve. Es el contraste "realidad-apuntes de la carrera". Este mismo sentido creemos que deberían tener los seminarios en el Prácticum del nuevo título de Grado.

Nuestros seminarios estarán fundamentados en parámetros de profesionalidad-ética, profesionalización, reflexión (Pérez, 2005) y aprendizaje por casos.

Para De Vicente (2004) la profesionalización es la búsqueda de reconocimiento social y un mejor estatus. El hecho de dar un amplio margen de confianza y elevar según las necesidades el nivel de competencia de tal forma que sean dignos de esa confianza, es la esencia del concepto de profesionalización,

“que promueve la formación de personas lo bastante competentes como para saber cuál es su cometido, sin estar estrictamente constreñidos por las reglas, las directivas, los modelos, los programas, los horarios o los procedimientos normalizados” (Perrenoud, 2004, 11).

La profesionalidad es un término que se emplea para designar las actitudes hacia la práctica profesional, entre los miembros de una determinada ocupación y el grado de conocimientos y habilidades que dichos miembros poseen (Martín, 1999). Lester (1994) afirma defendiendo que la profesionalidad es una habilidad asociada a la ética, a los valores y a la actuación correcta en función de cada situación.

Han sido muchos los autores que han aportado reflexiones y propuestas sobre el concepto de profesionalidad, inicialmente entendida como el conjunto de conocimientos profesionales, habilidades y valores que son inherentes a un verdadero trabajo profesional. Este concepto tiene una orientación dinámica, pudiendo distinguirse dos modalidades: profesionalidad restringida (el profesor adopta una actitud autónoma, centrandó la esencia de la buena educación en una enseñanza competente) y extensa (además de centrarse en la enseñanza, enfatiza la cooperación profesional y relaciona los acontecimientos con la política y los objetivos de la institución) (Tejedor, 2001).

En suma la profesionalidad no constituye el estado final al que se encaminan las ocupaciones; porque “es más bien un proceso continuo en persecución de un ejercicio útil y responsable de la misma” (Darling-Hammond, 2001, 375).

Es importante que clarifiquemos estos conceptos, pues, como colectivo debemos ser conocedores de hacia dónde podemos dirigir el Prácticum: ¿al profesionalismo (algo más político-social)?, ¿a la profesionalización (más conocimientos y autonomía)?, como indica Montero (2001) sería una meta deseable, por cuanto dirige el trabajo de la enseñanza hacia cotas más altas de calidad, autonomía, competencia y colaboración; ¿a la profesionalidad (más ética)?, clarificadora de la identidad profesional.

Llegados a este punto, Day (2005) concreta que no sólo se tiene que ser profesional, sino que también hay que comportarse profesionalmente. Con respecto a lo primero, “*ser profesional*” implica: 1) dar importancia a la formación, los conocimientos, destrezas, títulos especializados y contemplación de ciertas normas; 2) tener la capacidad de autonomía en las decisiones; y 3) poseer una cierta posición social (respeto público, categoría, recompensas materiales, condiciones de servicio favorables).

Y en torno a “comportarse como un profesional”, supone: 1) mostrar grado de dedicación y compromiso; 2) desarrollar relaciones con los alumnos, que dieran prioridad a sus intereses; 3) relacionarse “*profesionalmente*” con los compañeros, los padres y otras instancias externas; y 4) responder de forma inteligente a las múltiples demandas de un medio complejo y cambiante..

¿Se está refiriendo a la profesionalización en el primer caso y a la profesionalidad en el segundo?. ¿A qué debemos aspirar en el Prácticum?

Sobre la identidad docente, hay un amplio *corpus* de literatura (Marcelo, 1994; Hoyle, 1995; Shulman, 1998; Montero, 2001; Torre, Tejada y Olivier, 2004), el cual coincide en definir aquella como una profesión que: posee un *conjunto de competencias*; que el profesor manifiesta una *comprensión* sólida de la educación y de las materias, áreas, ámbito o etapa en que enseña; que el profesor actúa de guía, facilitador y organizador de un entorno adecuado para el proceso de aprendizaje de los estudiantes; que el ejercicio de la enseñanza es una empresa inherentemente moral, no tanto por los contenidos que se enseñen sino por la forma misma como se regulan y expresan; que el profesor ejerce su *autonomía profesional*.

Tendríamos que incidir en “*el compromiso profesional*” que no es otro que desempeñar la profesión. Adoptar una actitud de energía y “querer” desarrollar su acción docente. En el ejercicio de las actividades propias de la profesión, la actitud que el sujeto tenga hacia esta va a determinar que se realice adecuadamente, al predisponerle hacia la correcta ejecución, haciéndose sentir motivado e induciendo los comportamientos adecuados y consistentes. Podemos considerar, por lo tanto, que es esencial para el ejercicio de la profesión docente, que el profesional vaya conformando a lo largo de su carrera una actitud favorable y el Prácticum es el peldaño de inicio.

### CONTENIDOS DE LOS SEMINARIOS DEL PRÁCTICUM

Un profesor profesional según Darling-Hammond y Bransford (2005) es el que se compromete a ayudar al éxito de todos los estudiantes, por tanto, se necesita algo más que un deseo, también conocimientos y *skills*. El Prácticum debería incluir entre sus contenidos temas referidos al compromiso, la ética profesional, las actitudes del profesor hacia el alumno, los tipos de conocimiento que se ponen en juego al enseñar, la evaluación y los métodos de enseñanza.

Como afirma Day (2005), los contenidos y los conocimientos pedagógicos no pueden divorciarse de las necesidades personales y profesionales de los docentes ni de sus fines morales. De ahí que su desarrollo profesional deba prestar mucha atención a éstos. La pregunta inmediata es ¿cuáles son las “*exigencias*” para ser maestro? No entraremos en cuestiones de criterios administrativos... Sólo apuntamos que son importantes los conocimientos, las competencias (reflexiva e investigadora) (Pérez, 2008), así como la profesionalidad. En opinión de Saramago, en una entrevista que le hizo la revista universitaria Campus (2005): “La Universidad tiene una tarea específica que es la formación pero no sólo desde el punto de vista del conocimiento cultural sino también desde el ético. Tiene que formar a los futuros ciudadanos.” (p. 11).

Los contenidos que proponemos para el Prácticum se agrupan en tres dimensiones: La primera, “*exigencias para desempeñar la profesión*”. Estaría compuesto por contenidos que responden a las preguntas ¿qué conocimientos debe poseer un docente? ¿cómo reflexiona sobre la docencia? ¿cómo investiga en el aula?, ¿cuáles son sus compromisos morales y profesionales con respecto al alumno y a él mismo?.

La segunda referida a la “acción” lo integrarían contenidos que nos ayudan a estudiar, por un lado, qué *condiciona* el aprendizaje/enseñanza; así nos referimos al clima, la disposición del aula y la comunicación; y, por otro, los *elementos* de la acción didáctica, que consideramos son los objetivos y los contenidos, la metodología de enseñanza, los recursos y la evaluación.

Y un tercer grupo sobre la “función social” que pone de manifiesto la importancia de que dotemos a los alumnos de herramientas que les permita desenvolverse como ciudadanos, y también ser personas críticas en su proceso de aprendizaje. Nos preocupa, por tanto, la enseñanza de una *ética profesional* que consista en proporcionar criterios fundamentales éticos en el campo profesional, despertar la conciencia moral en la formación inicial de los profesionales y crear un *ethos* o cultura profesional propia de la profesión (Eléxpuru y Bolívar, 2004). Arguyen que la formación de profesionales supondría no sólo poseer unos conocimientos y técnicas específicas para la resolución de determinados problemas, sino que también deben comportarse acorde con una ética propia.

En definitiva, si desde el Prácticum se trabajan contenidos que responden a las exigencias profesionales, a la acción didáctica y se considera su función ética, sin duda, se contribuye tanto a la profesionalización y profesionalidad de nuestros futuros docentes.

## ESTRUCTURA DE LOS SEMINARIOS

Los seminarios que se desarrollan con los estudiantes tiene una frecuencia de uno por semana con una duración de tres horas, generalmente de tarde. Puesto que el prácticum comienza en abril y finaliza a primeros de junio, contabilizamos 10 semanas de trabajo, es decir, 10 seminarios que hemos de diseñar y concretar.

Habrá un seminario inicial (1), seminarios intermedios (8) y un seminario final (1). Excepto el inicial y final, los intermedios siguen una estructura homogénea.

Cada una de las tres horas de los seminarios intermedios se dedica a un aspecto distinto. Nuestra idea es hacer que el seminario sea dinámico, divertido, útil y con sentido. No queremos oír críticas que se les hace a los seminarios como “que no sirven para nada”, “que total, para venir y contar cuatro cosas cada una, mejor me quedo en mi casa”.

**La primera hora se divide en dos partes.** “Una” se dedica a explicar los apartados que tendrán que rellenar de la Memoria y cada semana nos dedicamos a uno:

**DIARIOS:** Se trata de darles pistas sobre qué tipo de preguntas deben hacerse para analizar de forma reflexiva la realidad. Harán el diario de una semana completa, además de que podrán señalar todos los días que ellos deseen resaltar.

**CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO:** Recogerá una breve síntesis de los apartados observados en el tramo I de Prácticum, reflejando la situación geográfica, socioeconómica y cultural del Centro. Puesto que el supervisor del tramo II no es el mismo que el tramo I, los alumnos deben aportarle alguna información para facilitar su conocimiento del Centro.

**LOS ESPACIOS DE ACCIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL:** Descripción exhaustiva del aula base, ubicando en un plano el mobiliario, los materiales didácticos, los rincones, etc.. El alumno contrasta con la literatura cuáles son las zonas necesarias según la edad y aporta su propio diseño de aula base. Analizará otros espacios educativos: el patio de recreo (juegos, conductas de los niños...), servicios, comedor, pasillos...de forma que compruebe su utilidad y la conexión entre todos los espacios.

**DESARROLLO EVOLUTIVO DE LOS NIÑOS:** El alumno describe desde un punto de vista evolutivo del desarrollo cognitivo, motor, lingüístico, afectivo y social a los escolares del aula, siguiendo distintas escalas. El alumno debe identificar los rasgos evolutivos de los niños y ser capaz de hacer una valoración en conjunto del desarrollo evolutivo de la clase en la que desarrolla su Prácticum.

**PROGRAMACIÓN DEL AULA:** El alumno analizará la programación del aula donde hace sus prácticas: sus elementos (justificación, contextualización, objetivos, contenidos, metodología, actividades escolares y extraescolares, recursos, espacios, agrupación y evaluación), las rutinas diarias y especial hincapié dedicará a la temporalización y los recursos. El alumno tomará conciencia de la relación entre atención del niño-complejidad/necesidad de la actividad-tiempo programado. Se fijará en los recursos, si son de elaboración propia por parte del profesor, si son de editoriales (¿cuáles?), la disponibilidad, si son prácticos, si son costosos, si son pertinentes...

**LOS MODELOS DE ACTUACIÓN DOCENTE:** El alumno analizará los modelos de enseñanza que emplea el tutor en su labor diaria: se centrará en los principios de aprendizaje (globalización, individualización, socialización y actividad), en los principios de la enseñanza activa, en los estilos de enseñanza-aprendizaje (implicación personal-implicación tarea; serialista-holista; control externo-interno; próximo disponible-lejano inaccesible; divergente-convergente), en los métodos de enseñanza (tradicional, de discusión, de indagación, de estudio independiente, socializados, individualizados) y en las estrategias didácticas que emplea su tutor (referidas al profesor, alumno, contenido y contexto).

**LA ACTUACIÓN DOCENTE GUIADA :** En esta apartado, el práctico cuenta qué es lo que él ha hecho; qué actividades ha diseñado para las unidades didácticas que su tutor ya tenía programadas; en el caso de que haya diseñado una unidad didáctica completa, que la muestre y que explicité qué ha puesto en práctica realmente (qué dificultades, qué sensaciones ha experimentado, qué satisfacciones, que deficiencias formativas ha tenido,

sobre qué necesita más teoría...); en qué rutinas ha participado (asamblea, aseo, desayunos, recreos, comida...); si ha asistido a reuniones (de padres, de evaluación, de ciclo...); si ha evaluado a los niños, diseñando él un protocolo de observación o ya estaba hecho por el tutor...

**LA EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:** El estudiante describirá cómo se hace la evaluación de los alumnos, si se evalúa el propio profesorado, si se evalúa el centro y si se evalúan las unidades didácticas que se llevan a cabo. Nos informará del tipo de evaluación (inicial, continua, final), carácter (diagnóstico, formativo, sumativo) e instrumentos de observación (anecdótico, lista control, escalas estimación), de intercambio oral (entrevista), grabaciones (audio y video), mapas conceptuales, portafolios, etc. Es importante que el práctico narre su grado de implicación, experiencias y su posicionamiento en torno a la evaluación (su dificultad, precisión, subjetividad y criterios)

**CONCLUSIONES FINALES:** En este apartado se trata de reflexionar, de modo global, sobre aspectos tanto positivos como negativos, de las experiencias vividas. Se analizará la contribución del periodo de prácticas a la formación como futuro docente. Se establecerá la conexión entre los conocimientos teóricos y la aplicación práctica a la realidad escolar y, finalmente, se puede plantear en qué grado se han conseguido los objetivos propuestos y cumplido las expectativas planteadas.

**BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA:** Se registran todas la fuentes consultadas: artículos, libros, actas de congresos, direcciones de internet, videos....

“*La segunda parte*”, se destina a facilitar herramientas para que las utilicen como ayudas para su observación y reflexión. Cada día, hablamos de una serie de tópicos que es necesario que contrasten con la realidad. Para ello, se les da un soporte teórico de un par de folios, de modo que les refresque lo que ya han estudiado en la teoría a lo largo de la carrera. Se les da un recurso electrónico o/y una referencia bibliográfica. A continuación, a modo de tablas o preguntas se les da pistas sobre el tema que tienen que observar y contrastar durante la semana, de forma que les sea más fácil su anotación y comprobación.

**SEMINARIO 1. EL DIARIO REFLEXIVO:** a través de las siguientes cuestiones les facilitamos la labor de reflexión.

DIARIO REFLEXIVO		
¿Qué has aprendido después de la sesión de clase?	¿cómo lo has aprendido?	¿qué sentimientos te ha despertado el proceso de aprendizaje?

DIARIO REFLEXIVO



DIARIO REFLEXIVO	
¿Qué ideas necesitas clarificar después de la sesión?	
¿Qué dificultades has encontrado en tu actuación?	
¿Sobre qué aspectos te gustaría saber más?	
Después de lo presentado en clase, ¿qué es lo que se te ha quedado claro?	
¿Cómo has participado en la sesión?	
¿Estás satisfecha de la sesión?	

Para este seminario el alumno puede consultar la dirección de internet donde encontrará información detallada sobre el desarrollo de un diario de campo: <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/practicu/Diario.htm>; así como la referencia bibliográfica Bordás, I. (2001). *La evaluación educativa: evaluar el proceso de enseñanza/aprendizaje*. En F. Sepúlveda y N. Rajadell (coords). *Didáctica general para Psicopedagogos*. Madrid: UNED.

SEMINARIO 2. LOS ESPACIOS: Las preguntas que les ofrecemos para que orienten su reflexión son: Dibuja tu aula, tanto su interior como su exterior; Especifica los rincones que posee; Ejemplifica las actividades que se desarrollan en cada espacio; ¿Se integran los rincones dentro de las actividades o al revés?; ¿se dejan los rincones sólo para el juego libre?; ¿Qué actividades harías en esos espacios?; Contrasta con los espacios que la literatura aconseja que debería tener tu aula, atendiendo al criterio edad; Argumenta las diferencias que existan; Propón tu aula. ¿Cómo decorarías y distribuirías tu clase, el día que trabajes en un centro de Infantil?. Para ello deberás situarte en un curso concreto; ¿Cómo se utiliza el espacio exterior? ¿Se utiliza en el recreo? ¿Se utiliza fuera del tiempo de recreo? ¿Con qué tipo de actividad?; ¿Qué observas en el recreo? ¿A qué se juega? ¿Encuentras diferencias entre niños y niñas?.

El recurso que pueden consultar sobre la organización del aula en Educación Infantil: <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/practicu/Espacio.htm>; información sobre la organización del aula, a propuesta de Santillana: <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/practicu/organiza.pdf>. Y como referencia bibliográfica: Vázquez, A. (2004). *Organización del aula en Educación Infantil*. Vigo: Ideas previas, pp. 19-49 ; o De Pablo, P. y Trueba, B. (1994). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos*. Madrid: Editoria Escuela Española, pp.105-127 y 59-74.

SEMINARIO 3. DESARROLLO EVOLUTIVO: se les advierte a los estudiantes que se fijen en el desarrollo evolutivo de los niños y se centren en su desarrollo motriz, desarrollo verbal y comunicativo, desarrollo social y emocional y desarrollo cognitivo. Se les da una lista de control especificando cada una de los "desarrollos" desglosados, para que ellos, al final, sean capaces de caracterizar al aula desde el punto de vista evolutivo, destacando si

observan una necesidad educativa especial. Esa parrilla o lista la obtenemos del libro MEC (1992). *Propuesta de secuencia Educación Infantil*. Madrid: MEC-Escuela Española, pp.22-25; o del de Shores, E.F. y Grace, C. (2004). *El portafolio paso a paso. Infantil y Primaria*. Barcelona: Graó, pp.90-103.

**SEMINARIO 4. PROGRAMACIÓN DE AULA:** Interesa que el alumno indague sobre preguntas como: ¿Cuáles son las editoriales que el profesor de aula maneja?, ¿Cómo se plantea hacer una unidad didáctica?, ¿Desde dónde parte? ¿Desde su conocimiento, desde libros guía de las editoriales, desde los Decretos de currículum, desde su experiencia, desde la cooperación con otros colegas?, ¿Por dónde empieza a programar? ¿Por los objetivos que quiere conseguir según el tema, o bien por los contenidos, o bien por las actividades?, ¿Cuándo programa el profesorado? ¿Cada trimestre, al principio de curso, al final del curso para el siguiente?, ¿Suele el profesorado hacer lluvia de ideas para programar?, ¿Programa solo o con los compañeros?, ¿Se contemplan las partes de la programación?

Los recursos que consultarán son el capítulo de Imbernón, F. (2003). La programación de aula. En J.L. Gallego y E. Fernández de Haro (dirs). *Enciclopedia de Educación Infantil*. Málaga: Aljibe, vol I, pp. 625-646; así como los recursos electrónicos sobre cómo realizar una unidad didáctica:

<http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/UD.htm>; o estas otras: <http://www.indexnet.santillana.es/home.htm> (de la editorial Santillana), <http://www.profes.net>, <http://www.Udicom>, <http://www.crnice.mec.es/ninos>, <http://www.juntadeandalucia.es/averroes>

**SEMINARIO 5. MÉTODOS DE ENSEÑANZA.** Es de vital importancia que detecten los principios de actuación, las estrategias de aprendizaje y los métodos de enseñanza a los que su tutor o tutora responden. Con las tablas que les proporcionamos deben esforzarse en relacionar lo que han estudiado, lo que están observando y lo que ellos piensan.

ESTRATEGIAS METÓDICAS		
Inductivas	Observación	SÍ/NO. ¿Qué situación)
	Experimentación	
	Comparación	
	Abstracción	
	Generalización	
Deductivas	Aplicación	
	Comprobación	
	Demostración	
Analíticas	División	
	Clasificación	
Sintéticas	Conclusión	

ESTRATEGIAS METÓDICAS		
	Definición	
	Resumen	
	Recapitulación	

PRINCIPIOS	¿Qué situación?
1. Planteamiento situaciones problemáticas	
2. Estimulación participación, dificultades asequibles	
3. Aprender haciendo	
4. Actividades dentro currículum	
5. Planificación centrada en el alumno	
6. Tareas con sentido	
7. Potenciar autoevaluación	
8. Considerar esfuerzo personal	
9. Aplicación en contexto real los aprendizajes	
10. Trabajo autónomo	

GRADOS DE SOLUCIÓN DE UN PROBLEMA	¿Cuál y en qué situación?
Por ensayo y error	
Por el uso de relaciones	
Por aplicación de relaciones ya establecidas	
Por descubrimiento de relaciones nuevas para el aprendiz	
Pensamiento convergente	
Pensamiento divergente	

PRINCIPIOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	¿Cuándo lo habéis observado?
Individualización	
Globalización	
Socialización	
Actividad	
MÉTODOS DE ENSEÑANZA	¿Cuánto tiempo?, ¿en qué situación?

Lección Magistral (De Pablos, 2004)	
Estudio Independiente (De Pablos)	
Método de Discusión (De Pablos)	
Método de Indagación (De Pablos)	
Unidad Didáctica y Centro Interés	
Enseñanza Individualizada por fichas	
Métodos socializados	

Estas guías responden a la teoría que queda recogida en De Pablos, J. (2004). Métodos de enseñanza. En F. Salvador, J.L. Rodríguez y A. Bolívar (dirs). *Diccionario enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe, vol. II, pp. 268-283; y en González, A.P. (2001). Sistema metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En F. Sepúlveda y N. Rajadell (coords). *Didáctica general para Psicopedagogos*. Madrid: UNED, pp. 281-315.

**SEMINARIO 6. LA EVALUACIÓN:** se les sugiere que describan cómo se hace la evaluación de los alumnos, si se evalúa el propio profesorado, si se evalúa el centro y si se evalúan las programaciones que se llevan a cabo. Para la evaluación, además cuentan con su grado de implicación, experiencias que hayan tenido y su posicionamiento (su dificultad, precisión, subjetividad y criterios). Los recursos que se le ofrecen son Blázquez, F. y Lucero, M. (2002). Modelos y técnicas de evaluación didáctica. En A. Medina y F. Salvador (dirs). *Didáctica General*. Madrid: Prentice Hall, pp. 327-352; y Bordás, I. (2001). La evaluación educativa: evaluar el proceso de enseñanza/aprendizaje. En F. Sepúlveda y N. Rajadell (coords). *Didáctica general para Psicopedagogos*. Madrid: UNED, pp. 393-425.

**SEMINARIO 7. CÓMO CITAR Y CÓMO REFLEXIONAR:** Se les facilita ejemplos siguiendo las normas de la APA, sobre cómo citar libros, artículos, capítulos, actas de congresos y consultas de internet. También se les aclara la forma de citar dentro de un texto.

Sobre el segundo aspecto, cómo estimular su reflexión, en especial cuando tiene que acabar la Memoria con un apartado de reflexiones, recurrimos a enseñarles el análisis de fuerzas y la clarificación de problemas:

ANÁLISIS DE FUERZAS								
Aspectos Positivos	Aspectos Negativos	Prioridad			Dificultad			
		1 (máx)	2	3 (mín)	a(máx)	b	c (mín)	



qué actividad harían con el libro, para qué le ha servido, qué ha aprendido y por qué recomendarían su lectura. Son libros muy cortos destinados a trabajar los contenidos actitudinales del maestro: violencia en aula (a), autoestima (g,k,l), paciencia (e), diferencia-inmigración (b,c,h,m), adopción (f,i,j), reproducción sexual (d) y miedos (n).

- a) De Maeyer, G y Vanmechelen, K. (1996). *Juul*. Salamanca: Ediciones Lóguez, 2ªed.
- b) McKee, D. (2006). *Elmer*. Barcelona: Beascoa, 2ª ed.
- c) Ruiller, J. (2003). *¡Hombre de color!*. Barcelona: Editorial Juventud.
- d) Cole, B. (2007). *¡Mamá puso un huevo!*. Barcelona: Ediciones Destino, 9ªed.
- e) Voltz, C. (2008). *¿Todavía nada?*. Sevilla: Kalandraka.
- f) Richardson, J. y Parnell, P. (2006). *Tres con Tango*. Barcelona: RBA y Ediciones Serres.
- g) Rodari, G. (1986). *Los enanos de Mantua*. Madrid: SM.
- h) Rodari, G. y Alemagna, B. (2007). *Uno y siete*. Madrid: SM, 2ª ed.
- i) Curtis, J.L. (2008). *Cuéntame otra vez la noche que nací*. Barcelona: RBA y Serres, 5ª ed.
- j) Neira, X.A. y Mitxelena, J. (2007). *Soy adoptada ¿y qué?*. Esplugues de Llobregat: Editores Asociados, 2ª reimpresión.
- k) Reynolds, P.H. (2007). *El punto*. Barcelona: Serres. 2ªreimpresión
- l) Bădescu, R. y Chaud, B. (2005). *Pomelo es feliz*. París: Kókinos
- m) Aguilar, L. y Neves, A. (2008). *Orejas de mariposa*. Sevilla: Kalandraka.
- n) Ferrándiz, E. (2010). *El abrigo de Pupa*. Barcelona: Thule Ediciones.

**La tercera hora** compartimos las experiencias de aprendizaje que han tenido a lo largo de la semana. Las estudiantes tienen que seleccionar de la semana el hecho que más les haya llamado la atención pues no han sabido reaccionar o lo han hecho muy bien. Todas tienen que traer hecha la reflexión de la semana y ejemplificada por una situación real que les ha acontecido en el aula. La información que se intercambia es muy rica, pues cuando un estudiante cuenta algo, el resto debe dar su opinión y decir cómo se ha resuelto en su aula. Un tema recurrente es la disciplina. En el seminario abordamos el Rincón de Pensar que tanto se emplea en las aulas de infantil. Proponemos dibujar en tarjetas las acciones incorrectas y dibujar las soluciones a esas acciones. Se ubican en un rincón del aula, unas en una bandeja y otras en otra. Cuando ocurra algún hecho, será el niño el que busque la acción mala y la tarjeta de la solución. Deberá comprometerse. Cuando van al rincón, realmente piensan, identifican el error y la posible solución. Son los propios niños los que regulan su conducta, no son los maestros los que resuelven el hecho.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPUS (2005). Entrevista a José Saramago. *Campus*, 240, 10-11
- DARLING-HAMMOND, L y BRANSFORD, J. (2005) (eds.). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. New Jersey: Jossey-Bass/Wiley.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- DAY, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- DE VICENTE, P.S. (2004). Profesionales de la enseñanza, en F. SALVADOR, J.L. RODRÍGUEZ Y A. BOLÍVAR (dirs), *Diccionario enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe.
- ELÉXPURU, I. Y BOLÍVAR, A. (2004). Conclusiones: el desarrollo de valores en la universidad: experiencias y perspectivas, en A. VILLA, C. YÁÑIZ, J. SOLABARRIETA, M.A. ZABALZA, F. TRILLO, A CID Y C. MOYA *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido. III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto, vol 1, pp. 215-222.
- HOYLE, E. (1995). Teachers as professionals”, en L.W. Anderson (Ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon, pp. 11-15.
- IMBERNÓN, F. (2004). La profesionalización docente, hoy y mañana, en J. LÓPEZ, M. SÁNCHEZ Y P. MURILLO (eds.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 147-157.
- KLENOWSKI, V. (2005). *Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- LESTER, S. (1998). On professionalism and professionalism. <http://www.devmts.demon.co.uk/profnal.htm#In>
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MARTÍN, F. (1999). *La didáctica ante el tercer milenio*. Madrid: Síntesis.
- MEC (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (B.O.E. nº 106 de 4 de mayo).
- MONTERO, M.L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario/Santa Fe: Homo Sapiens Ed.
- PÉREZ, M.P. (2005). ¿Se pueden determinar las funciones del supervisor universitario?. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 315-332.



- PÉREZ, M.P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347 septiembre-diciembre, 343-367.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- SHULMAN, L.S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98 (5), 511-526.
- TEJEDOR, F.J. (2001). La complejidad universitaria del rendimiento y la satisfacción, en L.M. VILLAR (dir.). *La Universidad. Evaluación educativa e innovación curricular*. Sevilla: Kronos.
- TORRE, S., TEJADA, J, y OLIVIER, C. (2004). Modelo multidimensional de análisis de estrategias didácticas en la enseñanza universitaria, en A. VILLA, C. YÁÑIZ, J. SOLABARRIETA, M.A. ZABALZA, F. TRILLO, A CID Y C. MOYA *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido. III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto, vol 1, pp.263-283.