

¿QUÉ TIPO DE MAESTROS VAMOS A SER DURANTE LAS PRÁCTICAS?

Mario Ferreras Listán.

Depto. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.

Universidad de Sevilla

mferreras@us.es

INTRODUCCIÓN.

A través de esta comunicación se presenta de forma resumida una propuesta de trabajo basada en los “ciclos de mejora” diseñados, experimentados y evaluados a lo largo del curso 2014/15, a través de la “Red de Formación e Innovación Docente” (REFID). En este caso, la propuesta se ha puesto en práctica durante la fase de formación previa a las prácticas, de la asignatura Prácticas Docentes I, del grado de Maestro de Educación Primaria.

CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN.

La propuesta desarrollada, se ha realizado en la asignatura de Prácticas I del grado de Maestro de Educación Primaria. Concretamente en la fase anterior a la marcha de los alumnos a los centros educativos que les han sido asignados, denominada “formación previa” y que tiene una duración de tres semanas. Esta parte formativa de la asignatura tiene la particularidad de que es impartida por seis áreas disciplinares distintas. A pesar de los intentos de trabajarla de forma conjunta y coordinada, entre las seis áreas como ya se pretendiera en cursos anteriores (Porlán et al, 2013), diversas cuestiones no han permitido realizar dicha coordinación, salvo en el caso de las áreas de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Didáctica de las Ciencias Sociales, donde un grupo de profesores pertenecientes a ambas áreas y a la REFID hemos diseñado de forma conjunta una propuesta didáctica común (Navarro et al, 2014). De esta forma, las tres sesiones de trabajo (correspondiente a las tres semanas de formación previa) con las que contaba cada área se convirtieron en seis sesiones interdisciplinares, con un objetivo común y continuo, sin establecer diferencias por áreas, más allá del horario establecido por la Facultad.

La propuesta de trabajo se ha desarrollado en los ocho grupos de Maestro de Educación Primaria que de tercer curso (4 grupos de mañana y 4 grupos de tarde), aunque en mi caso concreto, lo he desarrollado tres grupos del turno de tarde, con 63, 69 y 55 alumnos respectivamente. A su vez, cada grupo se subdividió en dos subgrupos de trabajo que asistían a clase por separado, en horario y en aulas distintas. Esta subdivisión pretende dar

respuesta a la mejora de la calidad de la formación previa, al poder trabajar con un número adecuado de estudiantes. Esta cuestión es destacable, porque ha influido favorablemente en los ciclos de mejora llevados a cabo.

PRINCIPIOS DIDÁCTICOS QUE HAN GUIADO LA EXPERIENCIA.

Uno de los principios didácticos de partida a la hora de desarrollar la propuesta, ha sido el conocer y analizar cuáles son ideas previas o concepciones de los alumnos. La importancia de estas ideas es tal que se considera que un aprendizaje verdaderamente significativo debe contar con las concepciones de los alumnos y debe partir de ellas (Cubero, 1989). Desde una perspectiva psicológica constructivista y desde un planteamiento metodológico de corte investigativo, las concepciones de los alumnos son una pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si entendemos que el conocimiento que debemos trabajar y generar en el aula es un conocimiento escolar debemos tener presente, que éste se genera a través de las interrelaciones y complementariedades de las concepciones de los alumnos (como punto de partida), que a su vez se apoyan en el conocimiento científico (al aportar una perspectiva teórico/práctica de los contenidos), se deben centrar en problemas socioambientales (dentro de nuestro contexto más cercano) y se encuentra enmarcados dentro de un conocimiento metadisciplinar (visión o perspectiva con la que observamos el mundo). Para conocer cuáles son las ideas de nuestros alumnos respecto a qué tipo de maestro quieren ser, en todas las sesiones de trabajo se ha comenzado con unas preguntas que contestaban de forma individual, pero que luego se debatían en gran grupo. De esta forma se ponían de manifiesto, y al alcance de todos los presentes, cuales son las ideas fundamentales que poseen respecto a las “claves” que guían su manera de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje y que probablemente apliquen durante sus prácticas.

En cuanto a los contenidos de enseñanza, decir que son las herramientas que nos permitirán construir el conocimiento y que nos facilitan alcanzar los objetivos previstos. Es importante señalar que, aunque hablamos de tres tipos de contenidos, conceptuales, procedimentales y actitudinales, en realidad el conocimiento en sí mismo no debe ser fragmentado y/o separado en estos tres tipos, sino que sería más adecuado entender que todo conocimiento es único, pero compuesto de tres dimensiones, que se complementan mutuamente. Hay que tener presente que cuando nos referimos a los contenidos de una propuesta didáctica, debemos ser capaces de establecer la cantidad de contenidos que la compondrá (selección), establecer cómo se relacionarán entre ellos (organización) y por último el nivel de profundidad en el que serán formulados (secuenciación).

Respecto a la metodología empleada, si queremos trabajar desde una perspectiva metodológica basada en la investigación escolar, hay que plantear una problemática

interesante, y que no sea fácilmente resuelta, como eje central del proceso para poder desarrollar tanto la teoría como la práctica. El proyecto de trabajo deberá ir construyéndose y revisándose constantemente, por lo que debemos hacer preguntas en diferentes fases para que se relacionen conceptos de la teoría con la práctica, para poder después aplicarlas al proyecto puesto en marcha. Finkel (2008) propone diferentes e interesantes **métodos** educativos con la finalidad de complementar o incluso sustituir la pura transmisión de conocimientos desde un agente (el profesor, el libro de texto, etc.), a otros sujetos (los estudiantes), que normalmente obtienen la formación de un modo pasivo y acrítico. Si pretendemos seguir una secuencia que tenga la lógica de una “investigación” podemos contemplar tres tipos de actividades: de iniciación, de desarrollo y de síntesis/conclusión. Para trabajar con una metodología investigativa y constructivista, hay que intentar marcar pautas de actuación, evitando dar respuesta completas a las preguntas que plantean los estudiantes. Debemos centrarnos en estimular y orientar el proceso de investigación, para que sean ellos quienes encuentren sus propias respuestas. No solo en la secuencia de actividades, sino en cada sesión puede producirse un momento de iniciación, otro de desarrollo y otro de síntesis. Es interesante que en la secuencia de actividades haya un proceso de feed-back y de metarreflexión de los estudiantes sobre sus propias ideas, habiendo ya manejado la parte de teoría correspondiente.

Para responder a la cuestión de la evaluación, Bain (2007) comenta que en líneas generales muchos docentes se toman la evaluación como algo baladí que se realiza al final del proceso de enseñanza y de forma apresurada para que los alumnos puedan tener sus calificaciones numéricas lo antes posible usando en la mayoría de las ocasiones el examen como único instrumento de evaluación. Sin embargo, es importante ser conscientes de que a la hora de evaluar deberemos analizar y valorar, no sólo a los estudiantes, sino también al proceso desarrollado, a los instrumentos y materiales utilizados y a nuestra propia labor docente, etc. El análisis pormenorizado de estos elementos nos permitirá realizar reflexiones críticas sobre nuestra actuación profesional, para poder introducir cambios y mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permita a nuestros estudiantes lograr los objetivos que nos habíamos marcado.

TRAMA DE CONTENIDOS.

En este apartado se incluye la trama de contenidos y preguntas que se ha elaborado con la finalidad de poner de manifiesto las cuestiones que se abordarán a lo largo del proceso de formación previa. En este sentido la trama se presenta en la primera sesión de la formación para que de esta forma el alumnado conozca de forma previa el contenido de las diversas sesiones de trabajo. No sólo eso, sino que la trama se genera con la intención de usarla como herramienta de reflexión para que los propios alumnos/as se cuestionen

cual es su modelo didáctico personal, y en qué medida se acerca al modelo de investigación escolar, que es el modelo didáctico que venimos trabajando con ellos en las asignaturas de cursos anteriores pertenecientes a nuestras áreas de conocimiento (Didáctica de las Ciencias Experimentales, de 2º curso y Didáctica de las ciencias Sociales en 3º curso). La trama de contenidos que se ha diseñado parte de una pregunta principal, ¿quieres ser un buen profesor?, a la que trataremos de dar respuesta a través de cuatro subpreguntas estrechamente relacionadas con esta cuestión: formamos ciudadanos críticos; trabajamos los problemas del mundo; investigamos en clase; hemos aprendido a ser más críticos.

Cada una de estas problemáticas, están directamente vinculadas con las grandes cuestiones educativas que rigen los principios didácticos: *para qué enseña; qué enseñar; cómo enseñar; y qué, cómo y cuándo evaluar.*

En cuanto a la cuestión de si formamos ciudadanos críticos (que se centra en la cuestión de para qué enseñar), nuestra intención es que los estudiantes sean conscientes y se planteen que un ciudadano crítico es aquel que interviene y transforma la sociedad, y la realidad en la que se encuentra.

En lo relativo a la cuestión de si trabajamos los problemas del mundo, hacemos hincapié en la importancia de trabajar problemáticas socioambientales cercanas a los alumnos, que estén directamente vinculadas con sus intereses y motivaciones. Además, estos problemas deben permitirnos trabajar de forma integrada los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).

La siguiente cuestión que planteamos es si investigamos en clase, a raíz de lo cual hablamos de que para poder trabajar con nuestros alumnos, es preciso plantearse cómo lo vamos a realizar. Es evidente que lo llevaremos a cabo a través de una secuencia de actividades, pero no de cualquier manera, sino que debe poseer un planteamiento metodológico de carácter investigativo.

Por último, nos planteamos si hemos aprendido a ser más críticos. Para ello hablaremos de la necesidad de una evaluación que tenga en cuenta no sólo las notas de los alumnos, sino también el trabajo del profesor y el funcionamiento del proceso; que obtenga la información de una amplia diversidad de instrumentos y que se lleve a cabo durante todo el proceso (inicio, desarrollo y final), evitando caer en la idea de que la evaluación sólo sirve para medir un resultado al final de un supuesto aprendizaje de los estudiantes.

La figura 1 recoge el mapa de contenidos elaborado.

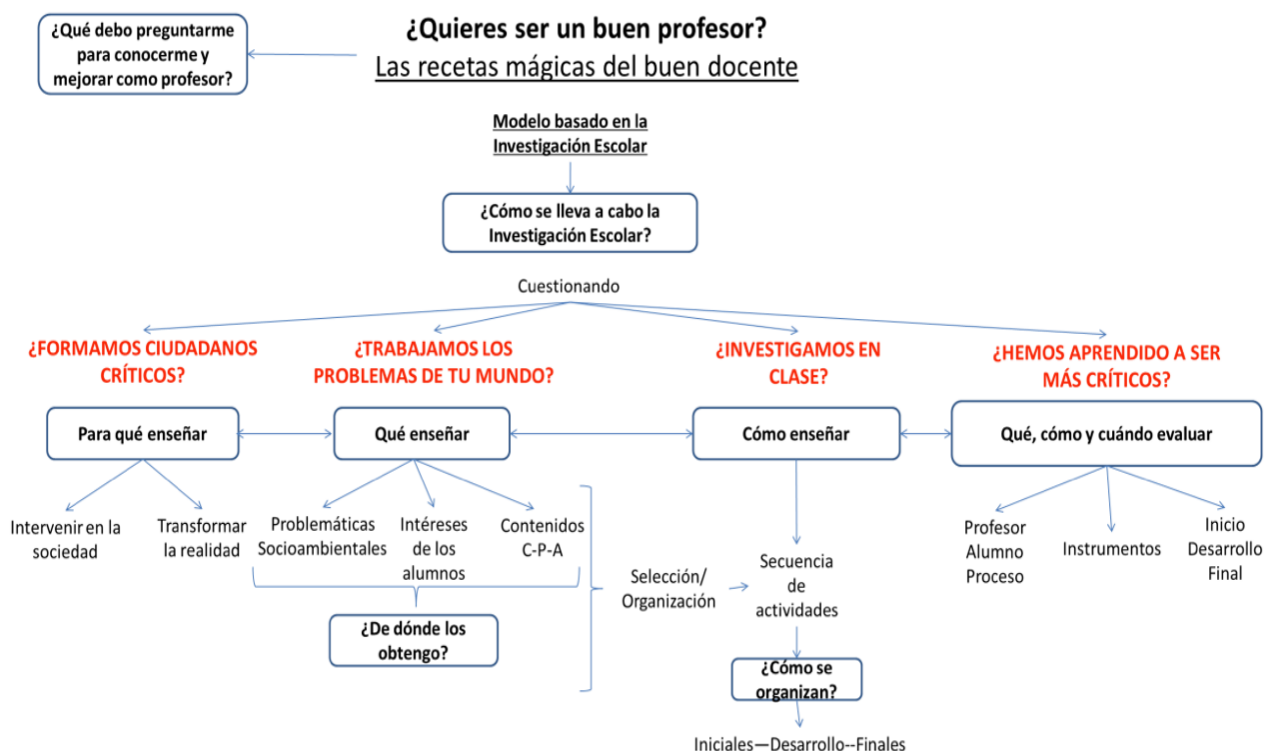


Figura 1. Trama de contenidos de la fase de Formación Previa, de Prácticas I

MODELO METODOLÓGICO Y SECUENCIA DE ACTIVIDADES.

Partiendo de la premisa de que nuestra finalidad era que los estudiantes se planteasen los principios didácticos que regirán el modelo de profesor que van a ser durante sus prácticas, incorporando a su vez, los elementos relativos a un proceso de investigación, planificamos las seis sesiones de trabajo para que vivenciasen en cada una de ellas las cuestiones, anteriormente descritas. De ese modo, cada uno de los problemas contaba con tres partes fundamentales:

- La primera parte, donde nos planteábamos el problema de forma general, así como una serie de subproblemas vinculados a éste. A partir de un proceso de debate, obteníamos las ideas previas de los estudiantes con respecto al tema. (Actividades Iniciales)
- La segunda parte, consistía en realizar actividades que permitiesen contrastar esas ideas previas con el contenido propio la cuestión a investigar. (Actividades de desarrollo)
- En la tercera parte, volvíamos a plantear las preguntas iniciales, tanto del problema general como los subproblemas, y les dábamos respuesta a partir de lo aprendido a través de las actividades, poniendo especial énfasis en la comparación entre un aprendizaje memorístico y un aprendizaje investigativo. (Actividades Finales)

El desarrollo de la secuencia de actividades en función a las 6 sesiones de trabajo programadas se recoge en la figura 2.

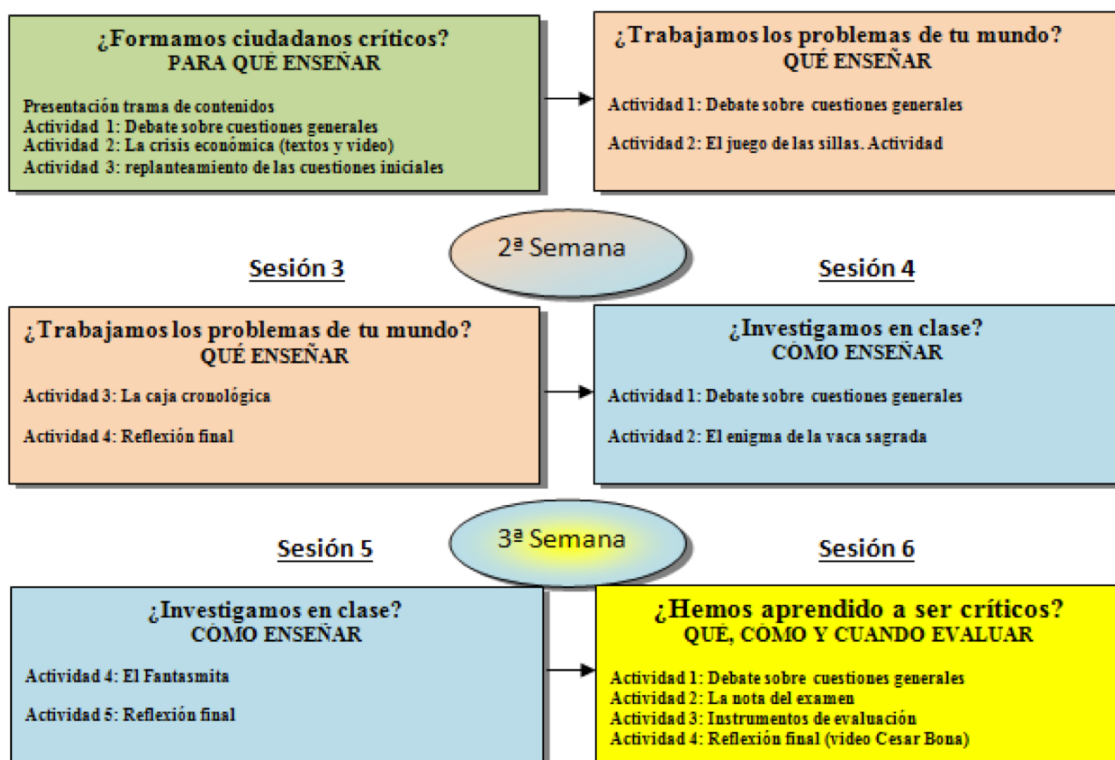


Figura 2. Propuesta de trabajo para la Formación Previa

RELATO RESUMIDO DE LAS SESIONES.

Podemos afirmar, que en líneas generales las sesiones programadas se han desarrollado adecuadamente en la línea de lo que se había previsto. Es cierto que en algunas sesiones la cuestión del tiempo ha sido un factor importante, al obligarnos a simplificar algunas actividades o a reformularlas para obtener los resultados esperados.

El clima del aula, a diferencia de años anteriores, ha sido muy favorable, ya que al proponer actividades más interactivas y procedimentales, los alumnos se han sentido bastante implicados con el proceso. A continuación se describen brevemente el desarrollo de las sesiones:

- En la 1ª sesión fue donde se programó peor el tiempo de las actividades, al extendernos demasiado en la actividad 1, en detrimento de la actv.3, la cual en lugar de debatirla en gran grupo, se recogió por escrito. Además en algunos grupos, al ser la 1ª sesión de la Formación previa, hubo que explicar los objetivos y la metodología del resto de áreas disciplinares que imparten docencia en esta formación. La actividad 2 tuvo el impacto deseado, al vivenciar los propios alumnos la gran diferencia entre realizar una actividad de forma individual aburrida y poco significativa (texto escrito del crack del 29), a realizarla en grupo y con recursos cercanos y atractivos (video sobre las causas de la actual crisis económica y relatos de personas que la padecen).
- En la 2ª sesión, el debate inicial fue menos extenso que en la sesión anterior, lo que nos permitió centrarnos más en la actividad del “El juego de las sillas:

la distribución de las riquezas en el mundo”. Esta actividad tuvo mucho éxito, ya que de forma amena y divertida, pudieron comprobar cómo trabajar los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) sobre un problema social muy actual (todos los días sale algo relacionado en las noticias) y que les interesa en mayor o menor medida. Usando pocos recursos, apenas unas gráficas, algunos datos y sillas, consiguieron relacionar conocimientos que poseen de historia, geografía, economía, educación ambiental, matemáticas y estadística, etc. Los propios alumnos se sorprendieron de ser capaces de establecer relaciones complejas de causa/efecto de esta cuestión

- En la 3ª sesión, se trabajó la caja cronológica (confeccionar una caja, con objetos de distintas épocas sobre un temática problemática), y es en esta actividad donde se perfilaron las mayores diferencias entre los tres grupos con los que se trabajó. Hubo grupos que realizaron correctamente las cajas, pero otros las improvisaron y no fueron capaces de comprender el objetivo perseguido. Esto se puede deber a que la explicación del desarrollo de la actividad se produjo en la 1ª y 2ª sesión, es decir una semana antes, para que trajeran los materiales preparados. De la misma forma aquellos grupos que tenían trabajada la caja supieron hacer mapas de contenidos donde relacionaban los objetos con las cuestiones que querían trabajar, mientras que aquellos grupos que no prepararon la caja no hicieron adecuadamente el mapa.
- En la 4ª sesión, la actividad de “el enigma de la vaca sagrada” se desarrolló acorde con lo previsto y tuvo una gran implicación. Tras un debate inicial sobre si en las aulas de Educación Primaria se trabaja aplicando un modelo investigativo (actividad 1), se les planteó la pregunta de por qué las vacas son sagradas en la India, y a continuación se les planteó si esa cuestión repercutía positiva o negativamente en la sociedad hindú. A partir de entonces, los grupos plantearon sus hipótesis iniciales en función de sus conocimientos previos. Luego recabaron información, a través de materiales que les proporcionamos, tanto a favor como en contra de esta tradición. Surgieron nuevas preguntas y tuvieron que contrastar la nueva información con lo que ellos pensaban y al final llegaron a una conclusión. En el debate posterior, señalaron que aprender de forma tan investigativa y despertando tanto su curiosidad, había sido lo mejor de la sesión, y les pareció muy enriquecedor.
- En la 5ª sesión, se programó una actividad muy similar a la “vaca sagrada”, sólo que más centrada en el campo de las Ciencias Experimentales, y con un carácter eminentemente empírico. Esto se realizó a través de la actividad de “el fantasmita” donde se les pedía a los alumnos que construyeran un modelo similar al que nosotros les presentábamos. Se les proporcionaron materiales muy diversos y se les pidió que pusieran por escrito los pasos que iban realizando en su elaboración. Pusieron en práctica la metodología por investigación, ya que frente a un problema, plantearon hipótesis, experimentaron, recabaron información, se encontraron con nuevos problemas, obtuvieron respuestas y llegaron a una conclusión final. Nuevamente indicaron que el aprendizaje significativo necesita de la motivación y de la implicación, que los contenidos procedimentales y actitudinales son igual de importantes que los conceptuales, que no hay una única respuesta válida frente a un mismo problema, etc.

- En la 6ª y última sesión, les impactó mucho la diversidad encontrada a la hora de calificar (en grupo) un mismo examen, obteniendo puntuaciones comprendidas entre el 6 y el 9,5. Esto nos sirvió para debatir la cuestión de la objetividad y subjetividad en la evaluación y que evaluar, es algo mucho más complejo y elaborado que la mera calificación. Cuando planteamos instrumentos y técnicas de evaluación, en todos los grupos salió a relucir, que la evaluación siempre se trabaja al final de las asignaturas y de forma rápida y superficial. Se sienten poco formados ante esta cuestión, que por otra parte es vital para nuestra labor como futuros docentes.

Mi actuación como docente durante estas seis sesiones, ha consistido en presentar las actividades y en actuar de guía del proceso, actuando de moderador en los debates, resolviendo las dudas que surgían durante el proceso, introduciendo nuevas preguntas o dando “pistas” cuando las tareas se estancaban un poco y ayudándoles en los debates finales, a que generasen y verbalizasen conclusiones acordes con los trabajos realizados. En general, considero que los estudiantes han agradecido que les hayamos planteado actividades muy dinámicas, donde se pongan de relieve los conocimientos adquiridos en diversas asignaturas pero de forma eminentemente práctica. Ya que su principal miedo durante las prácticas es si van a ser capaces de “saber hacer” las cosas en el aula.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES.

Es necesario destacar que la evaluación de los aprendizajes de los alumnos se ha desarrollado a través de una doble vía. En primer lugar la asistencia y participación activa de los estudiantes. A través de las actividades desarrolladas en clase se han ido anotando en el diario del profesor, datos referidos a la asistencia del alumnado y a su implicación y participación en el proceso desarrollado. En segundo lugar, la entrega y pertinencia de la información obtenida a través de los cuestionarios iniciales (para conocer las ideas previas) y finales (para contrastarlo con las iniciales), y de las tareas que han entregado por escrito, a través de la plataforma virtual. A cada una de estas vías se le ha asignado 1 punto como nota máxima, pudiendo obtener por tanto cada alumno un máximo de 2 puntos. Además para que el alumno supere cada área disciplinar de la formación previa, debe obtener una puntuación mínima de un punto, sumando la asistencia con los trabajos entregados. Esta cuestión es reseñable, ya que desde el vicedecanato venía establecido de antemano.

Respecto a la asistencia y participación activa en clase, como se ha mencionado en el apartado anterior, hemos percibido una gran implicación en líneas generales.

En cuanto a la realización y entrega de los cuestionarios iniciales y finales, señalar que no encontramos cambios muy significativos. Las respuestas finales, después del proceso

de enseñanza-aprendizaje no aportaban, en general, nueva información respecto a las respuestas iniciales. También es cierto que en ambos casos (momento inicial vs final) se sitúan en un nivel avanzado de su desarrollo profesional, respecto a los principios didácticos que guiarán sus actuaciones como docentes. Saben que se deben proponer objetivos y competencias, que la formación debe pretender formar ciudadanos críticos, que interviengan activamente en su propio contexto. Son conscientes de que los contenidos deben ser seleccionados, organizados y secuenciados, en función al nivel educativo en el que nos situemos, y que los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales deben complementarse unos a otros para obtener un conocimiento significativo y complejo de la realidad. Además saben que deben aplicar un modelo metodológico ligado a la investigación escolar, donde el alumno re-construya su propio conocimiento, a través de la indagación y de la investigación. Y que la evaluación, no puede convertirse en la mera calificación alfanumérica de los alumnos. Debe ser un proceso continuo que nos debe permitir introducir mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Debemos tener presente que en la formación previa en realidad estamos trabajando aspectos didácticos que ya han sido abordados en diversas asignaturas anteriores, sólo que en este caso nos centraremos en algunos aspectos concretos para un mejor aprovechamiento de los mismos durante las prácticas.

EVALUACIÓN DEL DISEÑO PUESTO EN PRÁCTICA.

En cuanto a la evaluación del diseño, señalar que al tratarse de una asignatura compartida y coordinada por varios profesores de dos áreas distintas (Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Ciencias Sociales), y además varios de ellos pertenecientes a la REFID, establecimos grupos de discusión para ir comentando el desarrollo de las sesiones, las ventajas y limitaciones encontradas y para ir realizando propuestas de mejora de cara al siguiente curso académico.

La evaluación del diseño realizado durante la implantación de la asignatura, así como el grupo de discusión realizado entre los profesores participantes, nos va a permitir introducir los siguientes cambios para el curso próximo:

1. Reformular las problemáticas que guían nuestro trabajo, con la intención de que no sean un pretexto de trabajo, sino que verdaderamente constituyan el núcleo central de nuestra secuencia de actividades. De este modo, la cuestión de si investigamos en clase, que hacía referencia al “cómo enseñamos”, debería reformularse por ¿cómo se puede aprender a través de la investigación?, pues es esta la finalidad última que se plantea a través de la secuencia de actividades.
2. Modificar la trama de contenidos para que en él aparezcan recogidos todos los subproblemas vinculados con los grandes problemas, así como los contenidos que llevan asociados. Con el desarrollo de las sesiones fuimos conscientes de que

trabajábamos contenidos a través de las secuencias de actividades que no teníamos recogidos en la trama.

3. Aunque a nivel metodológico estamos bastante conforme con la secuencia de actividades realizadas, debemos intentar dinamizar las sesiones, de forma que la secuencia de actividades sea un laboratorio de experiencias para nuestros alumnos. Las actividades no sólo deben servir para responder a los problemas planteados, sino también recursos para utilizar posteriormente en el aula de Primaria.
4. Respecto a la evaluación, deberíamos haber generado algunos instrumentos, que nos permitan triangular la información obtenida, tanto de los alumnos, como del proceso, como por ejemplo, rúbricas de evaluación, fichas de observaciones, carpetas de trabajo o portfolios. Esto nos puede aportar mucha más información que la recogida a través de los cuestionarios. En este sentido deberíamos haber realizado un estudio más profundo de la evolución de las ideas iniciales de los alumnos, respecto a su posicionamiento final, usando para ello “la metáfora de la escalera”, en la que cada peldaño implica una transición entre lo habitual y lo deseable, ya sea en la selección, organización y secuenciación de los contenidos, la secuencia metodológica, la evaluación, etc.

CONCLUSIONES FINALES RELATIVAS A QUÉ ASPECTOS DE LA EXPERIENCIA SE PRETENDEN INCORPORAR A LA PRÁCTICA DOCENTE HABITUAL.

En líneas generales, considero que ha sido muy pertinente, comenzar cada sesión con una serie de preguntas que introducían en materia a los alumnos y que a raíz de sus respuestas se ha podido imbricar sus conocimientos previos con los contenidos trabajados. Esta forma de actuar, la realizo en algunas sesiones del resto de asignaturas que imparto, pero en vista al éxito obtenido durante la formación previa, creo que debe ser la tónica general, y no algo singular.

Otra cuestión destacable, es la ejecución de actividades muy prácticas y participativas, con un alto grado de manipulación, por parte de los alumnos, de los instrumentos y recursos utilizados. Estas actividades generan un aumento significativo de la motivación y de la implicación del alumnado. Se pone de manifiesto, que las actividades más teóricas, como la lectura de textos poco contextualizados con su realidad más cotidiana, se convierten en elementos poco significativos para los discentes y contraproducentes para su participación en la dinámica habitual del aula.

Por otra parte, los alumnos nos transmitieron que su perspectiva de la formación previa, ha ido cambiando a lo largo de su puesta en práctica; si bien al principio parecía mucho trabajo, a medida que se han ido desarrollando las sesiones han percibido que eran actividades asequibles, siempre y cuando se aproveche el tiempo de clase.

Una vez más, se pone de relieve que generar una trama de contenidos y explicitarlas o incluso generarla con la participación del alumnado, permite a los estudiantes conocer

cuáles serán las cuestiones abordadas durante su aprendizaje, permitiéndoles ubicarse dentro del proceso formativo.

Además la coordinación con otros docentes tanto de tu misma área como de otras, nos permiten abordar las situaciones educativas desde otras perspectivas. Esto enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje aportando experiencias de reflexión y planificación conjunta.

En esta misma línea, señalar que durante todo este proceso, hemos asistido a diversas las sesiones de trabajo de la REFID, así como establecer líneas de comunicación con los compañeros de la red. Estas interacciones nos ayudan a replantearnos cómo queremos que sean nuestras clases, es decir, si vamos a seguir reproduciendo el modelo tradicional que vivenciamos cuando éramos alumnos, o si queremos superarlo y llegar a ser unos profesores excelentes. Por este motivo el programa de “Formación de profesores noveles”, que deriva posteriormente en la participación en la REFID debiera ser cursado por todo los docentes ya que sin esas estrategias didácticas estaremos condenados a ser simples dosificadores de los manuales o libros de texto que usemos en nuestras clases.

BIBLIOGRAFÍA.

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Publicaciones de la Universitat València.
- Cubero, R. (1989). *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Sevilla: Diada Editora.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase de boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universitat València.
- Harris, M (1980) *Vacas, cerdos, guerras y brujas. Los enigmas de la cultura*. Madrid: Alianza.
- Navarro, E., Ferreras-Listán, M., Solís-Espallargas, C. y Corujo, M.C. (2014). Deconstrucción y reconstrucción del libro de texto. Propuesta didáctica para la formación previa del grado en educación primaria. En *IV Jornadas de Innovación Docente*, 1-12. Sevilla: Universidad de Sevilla.