

ORGANIZACION ESCOLAR Y CULTURA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES. ANALISIS DE LA SITUACION EN GALICIA EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA.

Angel S. Porto Ucha

En el I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, el profesor Zabalza hacía referencia a que, en el fondo, la Reforma que está experimentando nuestro país plantea una revisión de lo que ha sido la cultura profesional de los docentes (Zabalza, 1990, p. 106). Frente a una visión del profesor vinculado al trabajo dentro del aula, se impone también su actuación como colectivo, a nivel de Centro. En el mismo encuentro, Escudero Muñoz se refería también al "centro como lugar de cambio" (Escudero, 1990, p. 189).

En otros trabajos, el profesor Escudero ha puesto de manifiesto que la falta de preparación del profesorado supone una barrera para el cambio, y que se corre el riesgo de no llegar a una verdadera innovación, sino a quedarse en una simple política oficial de cambio (Escudero, 1988, 1989), generadora de frustraciones sociales y educativas.

En este sentido, con la presente comunicación intentamos acercarnos al análisis de los aspectos organizativo-legislativos para centros de educación infantil y primaria en Galicia, a las resistencias institucionales, en el contexto de la Reforma, que puedan ser contrastables con los de otras Comunidades.

Formación del profesorado en cuestiones organizativas:

Aparte de las estrategias de formación del profesorado de EGB de los años setenta, vinculadas a la Inspección Educativa y al desarrollo de la LGE, las primeras tentativas de articulación de un programa de formación del profesorado no universitario en Galicia estuvieron en su formulación inicial relacionadas con los Centros de Recursos. Recordemos que el R.D. 1174/1983, de 27 de abril (BOE, 11/5), de educación compensatoria, señalaba entre sus objetivos la constitución de servicios de apoyo escolar y centros de recursos. En Galicia, el subprograma de centros de recursos inició sus actuaciones en el curso 1984-85, siendo regulado su desarrollo por Orden de 28 de enero de 1985 (DOG, 15/2). Si bien, en principio, los Centros de Recursos nacen en nuestra Comunidad con la doble finalidad de proporcionar recursos didácticos al profesorado de aquellos centros más carenciales, así

como el asesoramiento para su utilización didáctica y para que los profesores contaran con un centro donde pudieran producir e intercambiar material y experiencias didácticas, la posterior creación de los Centros de Profesores (CEPs), de la mano de la Administración Central (R.D. 2112/1984, de 14 de noviembre (BOE, 24/11)) y un cierto distanciamiento político entre la Administración Central y la Xunta de Galicia, tentó a ésta para dotar a los Centros de Recursos gallegos de funciones y responsabilidades semejantes a las de aquéllos, en el modelo denominado Periférico-Central (González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 1990, p. 424). El Decreto 198/1986, de 12 de junio (DOG, 3/7), por el que se regulaba la formación permanente del profesorado no universitario supuso un cambio cualitativo importante en la concepción de los Centros de Recursos (CER), al atribuirles distintos cometidos, entre los que destacaba en este sentido la colaboración en la organización de actividades de formación permanente del profesorado (Vázquez Armada, 1992, p. 157).

Sin embargo, este proceso no tuvo continuidad. Los Centros de Recursos, más enfocados en tareas de asesoramiento técnico que en las de formación del profesorado, continuaron con su cometido anterior, muy limitado, a nuestro parecer. Un posterior documento, *A Reforma Educativa en Galicia (1988)*, contempla el proyecto de creación de los Centros de Profesores. Y es que el impulso de la Reforma Educativa cuenta con decisiones de cierta relevancia en Galicia a partir de 1987 (Fuentes Abeledo y González Sanmamed, 1992, p. 63). Fue así como por el Decreto 42/1989, de 23 de febrero (DOG, 31/3) se regularon los Centros de Formación Continuada del Profesorado de Niveles no Universitarios (CEFOCOPs). No obstante, se trataba de un Decreto marco que necesitaba un posterior desarrollo que se fue demorando. Mientras tanto hicieron su aparición otros documentos sobre formación del profesorado tales como *Plan Ponte de Formación do Profesorado (1990)*, *Formación Continuada do Profesorado de Niveis non Universitarios na Comunidade Autónoma de Galicia (1990)* y *Formación do Profesorado de EXB e EE.MM. da Comunidade de Galicia (1990)*, en los que, progresivamente, se pusieron en marcha algunos de los proyectos de formación del profesorado gallego. Por otra parte, distintas disposiciones permitieron la creación de Centros de Formación Continuada del Profesorado en las siete ciudades más importantes de Galicia (Coruña, Ferrol, Santiago de Compostela, Lugo, Ourense, Pontevedra y Vigo). Pero las convocatorias de concurso de méritos para la provisión de puestos de directores y de asesores técnico-pedagógicos en estos centros no aparecieron hasta el 22 de abril de 1992 (DOG, 29/4). De ahí el retraso en la articulación de un plan de perfeccionamiento del profesorado debidamente institucionalizado.

En junio de 1991, la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria envió a los centros, con la intención de proporcionar al profesorado datos sobre las diferentes posibilidades formativas a desarrollar durante el curso escolar 1991/92, un programa que ofertaba entre 110 y 120 cursos, con un promedio de 30-40 asistentes por curso. Estas actividades de formación fueron canalizadas en su mayoría a través de la aún rudimentaria estructura de los CEFOCOPs. La asistencia fue masiva. Pero en la mayor parte de estos cursos no observamos temas específicos relacionados con la nueva organización de los centros, necesidad curricular en el marco de la reforma propugnada por la LOGSE. Sólo algunos en Educación Infantil (p.e., "A educación infantil na reforma"), en Primaria

("Diseño e desenvolvemento curricular en E.P.", "A innovación curricular na Primaria", "Metodoloxía de elaboración de materiais didácticos"), algunas cuestiones relacionadas con la Educación Especial e Integración, Educación Permanente de Adultos ("Diseño e organización dos centros de E.A."), Tutoría y Orientación y Equipos Psicopedagógicos de Apoio pueden situarse en esta perspectiva. Lo más grave es que a estas alturas (agosto de 1992) todavía no ha sido dado a conocer el nuevo programa de formación para el curso 92/93, en el que, además del segundo ciclo de la EI, cumpliendo el calendario de la reforma, se pone en marcha el primer ciclo de EP.

Como complemento, a través del Programa de Formación del Profesorado (PFP), la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) inició en 1986, con carácter experimental, una serie de cursos a distancia, dirigidos preferentemente al perfeccionamiento y actualización del profesorado de EGB, Bachillerato y F.P. La UNED, que desde su fundación nació con la clara vocación de cubrir las necesidades de formación permanente de distintos colectivos, especialmente de los docentes, había estado ya atendiendo desde 1975 a los profesores de enseñanza primaria, a través del Programa Nacional de Especialización y Perfeccionamiento del Profesorado (PRONEP-EGB), surgido de un convenio con el MEC. A través de este Programa se atendió a más de 50.000 profesores de este nivel educativo, que demandaban una puesta al día acorde con las exigencias de la Ley General de Educación. Ahora, en esta nueva época, a través del PFP, podemos apuntar que, respecto a Galicia, en el Centro Regional Asociado de la UNED en Pontevedra -en el que soy coordinador de dicho Programa- han estado matriculados 67 alumnos en 1990, 174 en 1991 y 319 en el actual de 1992, lo que pone de manifiesto el progresivo incremento de demanda de los mismos, especialmente por parte del profesorado de EGB. A ellos habría que añadir los que tienen como referencia el Centro Asociado de A Coruña. Pero también aquí tenemos que observar que, del conjunto de los 46 cursos ofertados, muy pocos tiene que ver directamente con las nuevas necesidades de formación en aspectos organizativos de los Centros. Sólo algunos como "Innovación de la Tarea Educativa mediante la intervención en el aula", "Evaluación de los logros escolares", "Evaluación Institucional", "La formación del profesor tutor en tareas de orientación escolar", "La Evaluación del Centro Educativo", "Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la Reforma", etc., tocan el tema, aunque más cercanos al ámbito de la Didáctica (PFP, 1991).

Documentos para la Reforma y orientaciones al profesorado:

a) Documentos relacionados con el Diseño Curricular:

La LOGSE declara en su art. 4º cuáles son los elementos integrantes del currículo. En ese mismo artículo dispone que el Gobierno fijará los aspectos básicos del currículo y que las Administraciones Educativas competentes establecerán el currículo de los diferentes niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas que aquellos aspectos básicos constituyen. Para la Educación Infantil, los aspectos básicos fueron fijados por el R.D. 1330/1991, de 6 de septiembre (BOE, 7/9) y que fue completado por la Administración educativa gallega. Mientras el R.D. 1333/1991, de 6 de septiembre (BOE, 9/9), establecía el currículo de la

Educación Infantil, a nivel gallego fue el Decreto 426/1991, de 12 de diciembre (DOG, 14/1/92) el que estableció dicho currículo para la Comunidad Autónoma gallega. Del mismo modo, para Educación Primaria, el R.D. 1006/1991, de 14 de junio (BOE, 26/6) establecía las enseñanzas mínimas para este Nivel. Posteriormente, el R.D. 1344/1991, de 6 de septiembre (BOE, 13/9), establecía el currículo de Educación Primaria de aplicación supletoria en las C.C.AA. que no lo establecieran. La Resolución de 5 de marzo de 1992 (BOE, 24/5) regulaba la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Primaria. Frente al DCB del MEC, el Gabinete para el Estudio de la Reforma Educativa de Galicia elaboró el correspondiente Diseño Curricular Base para esta Comunidad. Junto al DCB del MEC, contamos, pues, en Galicia con otro semejante. Recordemos que para las Comunidades Autónomas con lengua propia, queda un margen del 45% para completar el currículo a impartir.

Tanto en el DCB de Educación Infantil como en el de Primaria figuran aspectos que hacen relación a la organización de los Centros, como la elaboración de los Proyectos Educativos de Centro (PEC), Proyectos Curriculares de Centro (PCC), Programaciones de Aula, etc. Estos materiales se completan con las correspondientes Exemplificaciones didácticas editadas por la Consellería de Educación. Pero queda un largo camino por recorrer en materia de formación para el cambio de la cultura profesional de los docentes en materia de organización escolar. El MEC ha sido, a nuestro entender, más previsor. Además de liberar al profesorado de parte del horario docente a finales del curso 91/92 para iniciarse en la elaboración de los proyectos curriculares mediante el trabajo en equipo (estrategia que no se siguió en Galicia), ha enviado a los Centros las conocidas en los ámbitos profesionales como "cajas rojas" para Educación Infantil y Primaria, material que, si bien repite muchos de los aspectos contenidos en los documentos antes citados, lo consideramos de primera mano para una mayor clarificación. Los distintos y ordenados documentos (entre ellos, las 77 Orientaciones Didácticas, el Proyecto Curricular, los Temas Transversales, etc.) ofrecen buenas posibilidades orientativas.

b) Disposiciones legales:

A partir del curso 1991/92, el 2º ciclo de la Educación Infantil se implanta gradualmente. La Resolución del 20 de septiembre de 1991 (BOE, 12/10), de la Dirección General de Renovación Pedagógica, da instrucciones en materia de ordenación académica del segundo ciclo de la Educación Infantil para el curso 1991/92. Luego, la Resolución de 5 de marzo de 1992 (BOE, 23/3), de la Secretaría de Estado de Educación, regula la elaboración de Proyectos curriculares para la EI y establece orientaciones para la distribución de objetivos y contenidos para cada uno de los ciclos.

En Galicia, la Orden de 6 de mayo de 1992 (DOG, 21/5) regula el procedimiento para la implantación del segundo ciclo de Educación Infantil y dicta instrucciones en materia de organización escolar y evaluación para aquellos centros donde se imparta dicho ciclo. Nos recuerda dicha Orden como durante el curso 91/92 se inició también en nuestra Comunidad la implantación gradual del 2º ciclo de la EI, de acuerdo con lo dispuesto en la LOGSE y en el art. 4º del R.D. 986/1991, de 1 de junio (BOE, 25/6), por el que se aprobaba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo. Sin

embargo, debemos señalar que la implantación se redujo prácticamente a acoger determinados centros a niños de 3 años. A juzgar por la información recibida, a menudo el profesorado, especialmente en las zonas del rural, no sabía muy bien a qué atenerse en cuestiones de organización de la enseñanza, buscando asesoramiento en los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo.

Podría decirse que el único documento al respecto fue la Orden del 15 de julio de 1991 (DOG, 26/8) por la que se regulaba la organización y el funcionamiento de los centros de educación infantil, EGiB, educación especial y educación universitaria. Esta Orden, frente a las anteriores disposiciones que anualmente se venían dictando para regular la organización de las actividades docentes de cada curso (Programación General de Actividades del Centro o Plan de Centro), fija un marco de referencia permanente que permita a los centros ajustar a él su organización y funcionamiento. Sin embargo, salvo la introducción del término "educación infantil", nada dice al respecto, excepto todo lo referido a la programación general anual que afecta a los distintos niveles y modalidades señaladas.

Es, pues, la Orden de 6 de mayo de 1992 la que, una vez establecido el currículum de la EI en Galicia y fijados los requisitos mínimos a que deben ajustarse los centros que imparten enseñanzas de régimen general (R.D. 1004/1991), de 14 de junio (BOE, 26/6), la que dicta las pertinentes instrucciones en materia de implantación, organización escolar y evaluación, de cara a contribuir a orientar y guiar la práctica curricular del profesorado. En materia de organización escolar figuran los siguientes aspectos:

- La ratio máxima (figura un anexo, estableciendo un calendario de aplicación entre los cursos 1992/93 y 1999/2000, con algunos desajustes respecto a lo señalado en la LOGSE en cuanto a los 25 alumnos por aula).

- La necesidad de un estudio sociolingüístico del contexto social del centro. La opción lingüística y las estrategias didácticas serán recogidas en el Proyecto Educativo del Centro (se señala únicamente este documento, sin poner el énfasis en el mismo).

- La constitución del equipo docente de este segundo ciclo de EI para elaborar el proyecto curricular de ciclo, con orientaciones precisas, de acuerdo con lo señalado ya en otros documentos anteriores (DCB).

- La elaboración de las programaciones para el grupo-clase, de acuerdo asimismo con las orientaciones que se vienen repitiendo desde los actuales planteamientos didácticos, psicológicos, etc.

- El papel de los Equipos Psicopedagógicos en cuanto a las adaptaciones curriculares para niños con necesidades especiales.

- La explicitación del contenido y calendario de reuniones y entrevistas con las familias.

- La actuación en los casos especiales (más frecuente en las escuelas rurales) en que un profesor tiene acumulados varios niveles educativos en un sólo grupo.

CULTURA PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE FISICA Y QUIMICA DE BACHILLERATO DE LA BAHIA DE CADIZ Y SU EVOLUCION DESDE EL PRIMER AÑO DE DOCENCIA HASTA ADQUIRIR EL GRADO DE EXPERTO

Francisco Pavón Rabasco

1.- INTRODUCCION

Por cultura entendemos el marco en el que se desenvuelve la vida de las personas y de los grupos. Para JIMENEZ NUÑEZ (1979), cultura es el comportamiento adquirido.

Nosotros pensamos que el comportamiento profesional del profesor es algo que le distingue de otros grupos profesionales.

Ya Crow (1986), escribía que en los diseños de los programas de Formación del Profesorado, existe un currículum oculto que comunica valores acerca de lo que significa ser buen profesor. Pero en nuestro país con sólo el CAP como curso para la Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria, dudamos que su influencia en la recogida de modelos sirva demasiado.

Nuestra pregunta: ¿existen y es posible distinguir diferencias entre las creencias, moral, ley, costumbres y otros hábitos adquiridos entre profesores de física y química de Bachillerato cuando inician su primer año de docencia a cuando ya son considerados expertos ?.

El individuo, que duda cabe, interactúa con el ambiente. En esta interacción se interpretan los aspectos del entorno y se forman los conceptos. Los significados que obtenga ese individuo, dependerán de las clases de conceptos que había formado.

2.- RECOGIDA DE DATOS

La muestra que utilizamos en esta investigación consta de 4 profesores que se encuentran en su primer año de docencia, acaban de terminar su curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica y se han ofrecido a participar en ella.

Los datos que utilizamos proceden de la primera entrevista, no estructurada, en la que sin un guión previo, tratábamos de facilitar el que cada profesor nos contase como llegó a la docencia, cuales fueron los caminos de su formación y como vive y siente la

relación con alumnos y compañeros. WOODS (1987) decía que las entrevistas no estructuradas están pensadas para facilitar esa expresión de opiniones y hechos personales con toda sinceridad y precisión; este tipo de entrevista que en el precalentamiento puede resultar un poco insulsa, consigue que poco a poco y con toda naturalidad dos personas comuniquen en profundidad sobre un tema de interés común.

Completan esa muestra otros 4 profesores de la misma especialidad que eran considerados expertos por llevar más de 10 años dando clase.

3.- METODOLOGIA

Tratamos de utilizar un diseño emergente pues nuestros interrogantes son amplios y sabemos que nos encontramos ante entrevistas en las que se le ha permitido a los profesores que hablen de lo que tienen en mente, sin forzarlos a responder a nuestros intereses, preconcepciones o preocupaciones: intentamos después de un estudio y lectura detenida de estas entrevistas, destacar unidades de significado relacionadas con la cultura profesional del profesor. De una forma cualitativa, estructuraremos nuestro análisis para extraer algunas diferencias entre unos y otros.

3.1.- Formación

Al buscar los contextos en los que aparecía el término formación, nos encontramos que: P. Noveles

3.1.1.- Se encuentra ligada al CAP, N-N:(N=Novel-N=Inicial del seudónimo con que nombro al profesor) ... mi formación, te diré que son dos semanas las que he tenido en este CAP intensivo y que no tenía mucha idea en cuanto a pedagogía ni a didáctica...

N-CA: Bueno, yo no he buscado ninguna vía de formación pedagógica, me encontré con el C.A.P. obligatoriamente, lo hice ...N-N: Mi formación pedagógica cuando terminé la carrera estaba a cero...

3.1.2.-Es considerada insuficiente.N: ...en cuanto a pedagogía y didáctica, no tenía ni idea y la verdad, si bien no me he enterado de todo lo que necesito, si algo me ha quedado N-CA: Sí que echo en falta formación...

3.1.3.- Las vías de perfeccionamiento existentes, las encuentran inadecuadas para resolver SUS problemas diarios en clase.N-CA: ...yo pienso que para ser un buen docente, en principio hay que tener un poco de cualidad innata, me he convencido de eso, de que hay que estar muy seguro de que uno es capaz de enseñar algo... N-CA: ... a mí me gustaría tener informaciones del siguiente tipo: como explica fulanito el tema de modelos atómicos y tener de esas personas, diversas experiencias explicando eso. Pero un cursillo de didáctica o pedagogía en general, para profesores de enseñanzas medias y que vengan diciéndome que la psicología del alumno es de tal manera, que al alumno hay que motivarlo, que los objetivos... a mí me parece eso tan teórico, tan lejos de lo que es luego una clase y tan poco práctico que no me lo creo, por eso de la pedagogía en general soy tan incrédulo que no me preocupa lo más mínimo; a mí me preocupan hechos tangibles.

3.1.4.- Les preocupa mucho dar la imagen, ante sus alumnos y el centro, de ser un profesor competente que domina su asignatura.N-CA: Me pueden salir ejemplos de forma natural sin haberlos previsto, pero puede que no siempre me salgan, ni que me salga el más adecuado, pero si antes lo has previsto, lo tienes mucho más fácil, porque será el más adecuado.N-AN: ... siempre, siempre, siempre, tienes la duda de que a lo mejor no lo haces bien y eso es una preocupación que con el tiempo, va creciendo en mí, es decir, en un principio yo estaba más convencido que ahora de mis capacidades docentes

3.2.- P.EXPERTOS

3.2.1.- Ven el CAP muy lejano. Algunos son tutores de la Fase Práctica.E-ES: (E=Experto-ES=Inicial del seudónimo con que nombró al profesor) Me he encontrado con alumnos del CAP que fueron alumnos míos en el instituto y me comentan: ¡cuanto has cambiado!.

3.2.2.-Han diversificado sus formas de perfeccionamiento.E-ES: ... como actividades de perfeccionamiento, hemos formado dos Seminarios Permanentes y un Grupo de Trabajo y algo sí aprendemos.

3.2.3.- La autoformación y el reforzamiento con sus experiencias positivas, son la base de su forma de enseñar.E-J: La verdad es que he hecho muy pocas actividades de formación, casi todas personales, quizás porque mi preocupación principal hasta ahora era mi formación personal, que la consideraba básica. Para poder transmitir algo y explicarlo bien hay que saber las cosas con una visión un poquito superior.

3.2.4.-El feed-back con sus alumnos, el rendimiento y la eficacia probada lo que influye en la utilización de determinadas metodologías.E-M: En 2º los tengo sentados en grupos, en COU no. Yo les digo vamos a ver la actividad nº 7, les dejo un tiempo para resolverla mientras paseo o hablo con ellos; la exponen en la pizarra y hacemos unos comentarios sobre la misma. Hay actividades que me sirven para introducir una materia y es entonces cuando les explico. La materia queda así mezclada con las actividades que van realizando; después de cada tema les obligo hacer un resumen.

3.2.5.-Saben que dominan su materia y les preocupa sobre todo los resultados observables en sus alumnos.E-N: Yo te digo una cosa, todavía tengo dificultades para la evaluación,porque quiero tomar una serie de cosas en cuenta que no sé cómo valorarlas y no me gusta caer en la nota tradicional que parece más aséptica en la que le pongo 4 problemas a 2,5 puntos cada uno y ya está calificado. Yo les corrijo el cuaderno de clase, que lleva incluido todo lo que hacemos en clase; es obligatorio que hagan un esquema o resumen del tema...

3.3.- TRABAJO.

Cómo entiende planifica y realiza las actividades el profesor en sus comienzos de docencia y cuando lleva varios años trabajando.

3.3.1.- P. Noveles

3.3.2.- Se esfuerzan por conseguir el máximo nivel de preparación de sus clases, en cuanto a contenidos conceptuales se refiere. N-CA: ...hay temas que no invitan a prácticas, hay otros sin embargo que invitan a muchas prácticas, pero tú tienes que enseñar en un temario todos los temas... N-CA: ...ellos dicen que exijo un nivel muy alto y que tienen muchas lagunas y yo no entro en esas lagunas... en un curso como C.O.U. uno está atado a un programa que se tiene que cumplir y que se supone que eso lo tienen que saber, entonces hay gente que se te queda atrás y gente que a lo mejor tira la toalla. Yo creo que más vale salvar del barco a unos cuantos que no por salvarnos todos, que nadie se salve, por eso yo me limito a dar escrupulosamente lo que exige el programa del coordinador de C.O.U. de la Universidad y eso lo tienen que saber.

3.3.3.- Fundamentalmente su metodología es la exposición magistral.

N-CA: ...en una clase, explicas un apartado de una pregunta y no puedes explicar nada más: porque hasta que los 37 lo entiendan, pierdes la hora entera, por lo cual... hombre, como yo también me imagino las cosas que son más difíciles de comprender, pues... no me importa repetir e incluso explicar de otra manera cosas que son más complicadas...

3.3.4.- Consideran la falta de motivación del alumnado, la causa del fracaso escolar N-X: Tú tienes que ver, con que tipo de alumno estamos tratando hoy por hoy. El alumno, hoy por hoy, es de dos tipos: uno mayoritario que está en el instituto porque su padre le dice que vaya al instituto y que en vez de estar en la calle esté en el instituto, pero que tiene un interés bajísimo en hacer algo como estudiar: eso para ellos es una tarea que les impone el padre...

3.4.- P. Expertos.

3.4.1.- Descienden el nivel de los contenidos conceptuales a favor de los procedimentales y del aprender a aprender. E-ES: Los intereses para mí han cambiado en el sentido de que yo consideraba que lo importante era que el alumno supiera física o supiera química y ya, no lo considero, sino que lo importante es que sepa trabajar, entonces utilizo la asignatura no como fin sino como medio para que el alumno aprenda lo máximo que pueda aprender de cualquier sistema de trabajo que utiliza la ciencia.

3.4.2.- Abusan menos de la clase magistral como metodología de trabajo.