



Negociación del currículum y formación inicial del profesorado: Evaluación del programa negociado de la materia «epistemología de la educación física»

■ Carmina Pascual

Resumen

El propósito de este artículo es evaluar el interés de los programas negociados con los estudiantes en la formación inicial del profesorado de Educación Física. El programa negociado con los estudiantes de la materia «Epistemología de la Educación Física» incluye también, la evaluación del mismo por los participantes con el fin de mejorar la calidad de éste durante el mismo proceso de implementación. La observación participante y los documentos (diarios) han sido las principales fuentes de recogida de información.

Palabras Clave

Negociación del currículum, Formación del profesorado y educación física, Evaluación de programas.

Abstract

The purpose of this paper is to evaluate the interest of negotiating courses in Preservice Physical Education Teacher Education. The negotiated course of the subject: Epistemology of Physical Education, includes also his evaluation by both students and teacher. His goal is improving the quality of this course. Participant-observation and documents (journals) have been used to obtain data.

Keywords

Negotiating the Curriculum, Physical Education Teacher Education, Courses Evaluation.

Introducción

Nuestra preocupación por cómo debería ser la formación inicial del profesorado de Primaria en nuestro país, partiendo de nuestro contexto sociocultural, político y económico, de la nueva orientación del Sistema Educativo y de nuestra propia concepción curricular, así como la disconformidad ante los modelos de formación que estamos observando en la práctica y la problemática que manifiestan muchos niños y jóvenes tanto en los centros escolares como fuera de ellos, nos lleva a la búsqueda de otras orientaciones más adecuadas a lo que, en nuestra opinión, debería ser la formación del profesorado y la educación de los niños en las sociedades democráticas.

Es bastante común observar entre nuestros estudiantes, las deficiencias en su formación al abordar las tareas que deben

desempeñar, así como poca autonomía al realizar éstas así como problemas relacionados con el cumplimiento de sus responsabilidades como estudiantes. También hemos observado que cuando el profesor es más exigente, es más autoritario y el estudiante posee menos libertad, la respuesta en muchos casos suele ser mayor. Es evidente que los modelos en los que se han socializado nuestros estudiantes, el actual Sistema Educativo y las relaciones de poder existentes poco ayudan a otro tipo de formación basado en la necesidad de aprender, en la motivación por el aprendizaje y en una verdadera implicación de los estudiantes en su proceso de formación.

No exenta de problemas, la negociación del currículum, en nuestra opinión, puede ser una alternativa de gran valor para la formación inicial del profesorado como proceso democratizador. La democratización no sólo se refiere a la participación de los

estudiantes en las tomas de decisiones en asuntos de gobierno de la universidad o en su representación en los distintos estamentos de la institución universitaria.

Las relaciones democráticas, las tomas de decisiones y la participación de los estudiantes debe introducirse también en las aulas y en las relaciones con el profesorado durante la puesta en práctica de los programas de las diferentes materias de los planes de estudios. La negociación de programas rompe con la tradición de que el profesor es el único elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje capaz de proporcionar conocimiento al colectivo de estudiantes (LESTER, 1992). Estos son algo más que receptores pasivos, tal y como señalan FERNÁNDEZ-BALBOA Y MARSHALL (1994), son sujetos que contribuyen a la propia construcción del conocimiento, capaces además, de tomar decisiones sobre los propios procesos para la adquisición del mismo.

Desde nuestra óptica, la negociación de programas poseen un gran interés no sólo respecto a asuntos relacionados con la motivación para aprender, dado que los estudiantes participan en la toma de decisiones sobre qué quieren o necesitan conocer, sino también al cómo se aprende, tanto en lo que se refiere a aspectos metodológicos y organizativos como a las actitudes de respeto, tolerancia y de aceptación de los mejores argumentos para llegar al consenso.

El presente estudio sobre la negociación de programas en la formación inicial del profesorado de Educación Física de Primaria y la evaluación del proceso de implementación del programa llevada a cabo por los participantes en el mismo, es nuestra contribución a la innovación en este ámbito del conocimiento.

1. La evaluación de un programa negociado

El programa que ha sido objeto de negociación corresponde a la materia optativa: Epistemología de la Educación Física de cuatro créditos de duración del plan de estudios dirigido a la obtención del título de Maestro: especialidad educación física y que se impartió durante el segundo cuatrimestre del curso académico 94-95, en la E. U. de Magisterio «Ausiàs March» de la Universitat de València. El programa se desarrolló a través de tres sesiones semanales con una duración de una hora cada una de ellas. El número de estudiantes matriculados en este módulo fue de 30.

Los aspectos a consensuar fueron, principalmente, los acuerdos y compromisos previos para participar en la experiencia, la forma de organización y funcionamiento, la selección del conocimiento o los temas sobre los que queríamos aprender, las estrategias que se iban a llevar a cabo para el desarrollo de cada tema, es decir cómo íbamos a abordar el aprendizaje de cada tema y, por último, la valoración que del mismo programa íbamos haciendo a lo largo del proceso de implementación, con el fin de detectar los problemas que surgían, analizar las posibles causas y poner en práctica estrategias para poder mejorarlo.

Para ello, los principios de procedimiento que como profesora guiaron mi actuación fueron: **a)** utilización del diálogo (1) como tarea básica a lo largo de todo el proceso de puesta en práctica del programa (FERNÁNDEZ-BALBOA Y MARSHALL, 1994); **b)** crear una atmósfera de libertad y confianza para que se pudiera producir la participación de los/las estudiantes a la hora de manifestar sus

opiniones, aportar ideas para la organización del trabajo, etc.; **c)** eliminar las relaciones de poder o jerárquicas entre los/las estudiantes y yo; **d)** colaborar y facilitar el aprendizaje cuando los/las estudiantes demandaban mi ayuda o cuando lo consideraba conveniente; **e)** relacionar el conocimiento con aspectos contextuales más amplios (sociales, culturales, políticos y económicos); **f)** poner de manifiesto o mejor hacer hincapié en la complejidad del conocimiento, así como evitar planteamientos dogmáticos; **g)** informar del interés de cada una de las tareas o procesos que estaban siguiendo, es decir, explicar el porqué y para qué de aquello que hacían.

En lo que respecta a cómo abordamos el conocimiento, básicamente se trataba de dar respuesta a las preguntas que formula COOK (1992) en los procesos de negociación del currículum:

¿Qué sabemos ya sobre la Epistemología de la Educación Física?
¿qué necesitaríamos conocer?

¿Qué deseamos o queremos aprender teniendo en cuenta nuestras necesidades, e intereses?

¿Cómo vamos a conseguirlo? es decir, dónde obtendremos información, que documentación hay a nuestro alcance, qué indagaciones haremos, cómo nos organizaremos, cómo nos distribuiremos el trabajo, cuál será el orden para hacerlo, etc.

¿Cómo aprenderemos y mostraremos a los demás el conocimiento alcanzado, los hallazgos, etc.

A continuación, citamos un fragmento que refleja los pasos seguidos en la selección del temario:

«Estos últimos días hemos estado realizando la selección de los temas sobre los que queremos trabajar o los temas que queremos saber o que nos preocupan, el procedimiento seguido ha sido:

1º Cada grupo ha discutido y negociado cinco temas que les interesan en torno a la Epistemología

2º Se ha hecho una relación con todos los temas (31 temas en total)

3º Se van descartando en una primera aproximación aquellos temas que se consideran de menor interés por la mayoría del grupo. Los y las estudiantes dan argumentos a favor o en contra de la permanencia o exclusión de los temas.

La selección definitiva será de cinco temas y uno de reserva, una vez contado el número de clases con las que contamos (diario de la profesora, 22 de febrero, 1995)».

En lo que respecta a la organización y el método para llegar al conocimiento de los temas se optó por que cada grupo preparara un tema, así como la forma de enseñarlo al resto en formas no tradicionales, haciendo uso de discusiones en grupo, selección de materiales curriculares (como artículos de revistas) para su lectura previa por el resto de participantes en el programa. Cada grupo disponía de cuatro horas para el desarrollo de cada tema.

1.1. El propósito del estudio y la metodología

El propósito del estudio es hacer una valoración sobre el interés y las limitaciones del programa de negociado con los estudiantes

de la materia optativa: «Epistemología de la educación física» con cuatro créditos de duración del Título de maestro: Especialidad Educación Física.

El estudio se enmarca en una metodología de investigación cualitativa y los datos se han recogido a través de la observación participante y las reflexiones realizadas tanto por los estudiantes como por la profesora en sus diarios.

1.2. Valoración de la experiencia: Los logros

En primer lugar vamos a hacer una valoración global del programa puesto en práctica. En opinión de la mayoría de estudiantes y de la mía propia la experiencia ha sido positiva en su conjunto a pesar de los problemas o limitaciones de la misma que pondremos de manifiesto a lo largo del siguiente apartado.

Principalmente los estudiantes «vivieron» un modelo alternativo a los programas tradicionales (tanto en la universidad como en otros niveles del sistema educativo), cuyas implicaciones pueden ser el conocimiento de otras formas de aprender distintas al modelo dominante y a la «ortodoxia» en el ámbito de la formación del profesorado. Fundamentalmente «vivenciaron» unas prácticas que eran coherentes con el marco teórico del que se partía (relaciones no jerárquicas, atender a los intereses de los estudiantes, que el estudiante tome decisiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, etc.), aspecto que no suele ser usual entre las prácticas del profesorado. La famosa frase «haced lo que digo pero no lo que hago» debería ser sustituida por la de «debemos predicar con el ejemplo» para aquellos profesores que defendemos una enseñanza democrática. El hecho de dar a conocer en la teoría modelos innovadores, no es suficiente porque resulta difícil llevar a cabo cambios cuando estos nuevos enfoques no se experimentan, debemos tener en cuenta que los estudiantes no sólo aprenden «los qué» sino también «los cómo» (Escudero, 1993). Aunque sabemos la gran influencia que ejercen los modelos dominantes, como procesos socializadores, no es menos cierto que las experiencias de otro signo son necesarias para que el estudiante se atreva a iniciar cambios innovadores en sus prácticas.

Los estudiantes destacan como un valor del programa la forma de abordar el conocimiento. El ser ellos mismos los protagonistas de la selección de los temas por los que sentían interés y los «dueños» de la construcción del conocimiento, les hacía sentir que el conocimiento era «algo suyo» distinto al proceso de «alienación» que se produce en otras formas de tratar el conocimiento, lo que en principio les hace comprometerse con el proyecto (2). En sus propias palabras «el conocimiento al elaborarlo tú no es lo mismo que si te lo dan».

La manifestación de un estudiante en este sentido corrobora la afirmación realizada con anterioridad:

«Hemos escogido los temas que nos interesan de verdad y por lo tanto yo creo que por eso nos hemos implicado más en la materia, hemos aprendido cosas que nos interesaban a nosotros, que nos parecían interesantes a nosotros, no sólo a los maestros» (reflexiones finales, Antonio).

Otro de los valores que destacan es que el programa les permitió darse cuenta del elevado grado de responsabilidad requerido. Es decir, los estudiantes realizaban sus tareas por una motivación

intrínseca «interés por conocer o indagar sobre uno de los temas consensuado» y no tanto por una obligación externa, por una calificación o un mandato exterior. No obstante, como muchos de los estudiantes reconocieron «no estuvieron a la altura de las circunstancias», pusieron de manifiesto que «fallaron», sobre todo cuando el resto de profesores (con programas más o menos tradicionales) exigieron los trabajos de sus asignaturas, es decir, cuando los estudiantes tuvieron presiones externas de exámenes, trabajos, así como la necesidad o el interés de aprobar dichas asignaturas. A pesar de todo reconocieron el valor intrínseco de esta forma de abordar el programa.

La autonomía es otro mérito que destacan los estudiantes. La toma de decisiones compartida a lo largo del proceso, hacía que los estudiantes fueran cada vez más conscientes de que su dependencia respecto de mí era menor y de la importancia que este modo de trabajar tenía para su desarrollo personal y profesional.

A modo de resumen de este apartado, incorporo una de las reflexiones de un estudiante que representa la opinión de la mayoría:

«En este apartado voy a hablar de la metodología empleada y de mi situación particular como componente activo de esta nueva forma de ver la enseñanza, con la intención de ayudarle a evaluar la metodología utilizada en sus clases.

A mi entender, este método de enseñanza, debe implantarse en aquellas escuelas o clases, en las que se pretenda:

a) Formar personas responsables: Los alumnos se comprometen a cumplir lo acordado por todo el grupo clase (reflejado en las actas).

b) Formar personas trabajadoras: Como es el alumno quien decide que contenidos desarrollar, se sienten predispuestos a trabajar y satisfechos con el trabajo realizado. ¿A quién no se le pasa (sic) las horas volando cuando trabaja sobre algo que le gusta?

c) Formar personas participativas: Este punto está muy relacionado con los dos anteriores. El alumno se siente parte de una gran cadena, motivado, predispuesto a ser partícipe de todo lo que acontece en el aula.

d) Formar personas autónomas: Se le concede a los alumnos más libertad y se delega en ellos más responsabilidad.

e) Formar personas críticas: Los debates ayudan a ello, en donde los alumnos expresan con plena libertad, sus opiniones y respaldan o contradicen las de los demás.

Para mí esta metodología trata los 5 aspectos esenciales, que garantizan una correcta formación individual y social de la persona ¡¡siga con ella!!» (diario Sergio, reflexiones finales).

1.3. Valoración de la experiencia: problemas y limitaciones

Uno de los problemas principales con el que nos hemos encontrado al llevar a cabo esta experiencia de negociación del programa, ha sido que los estudiantes se han socializado en modelos en los que su papel ha sido totalmente pasivo. En estos modelos no se les pide opinión a los estudiantes, tampoco se les da oportunidad para que reflexionen o para que sean críticos, se de-

cide continuamente por ellos, únicamente estudian para superar el examen y/o cuando les obliga algún agente externo, en definitiva que está todo o casi todo hecho y decidido. Además las relaciones de poder no son horizontales, se basan en la jerarquía en la que el lugar «más alto lo ocupa el experto profesor, al que se le respeta, a veces por miedo al «castigo», otras, por miedos más sutiles como la incidencia en la nota o calificación que está en manos del experto. Por lo tanto «hay que tener contento al profesor» porque tiene «la sartén por el mango», el poder. Con estos antecedentes o bagajes el estudiante llega a involucrarse en nuestra asignatura, un programa en el que participa, decide, reflexiona, etc. y en la que tiene libertad y tiene que hacer uso de ella en un contexto predominantemente diferente. Para algunos, los estudiantes más dependientes, con menos responsabilidad, esta libertad les «viene grande». Así, algunos ponen de manifiesto el interés de la experiencia, pero al mismo tiempo al darse cuenta de la incidencia que han tenido sus antecedentes (de los que hemos hablado) en la puesta en práctica de experiencias de este tipo, aconsejan que, si se tuviera que repetir en otros cursos, la libertad fuera menor, o mejor que se hiciera «algo intermedio» en el que el profesor interviniera cuando los estudiantes no cumplen con sus compromisos o responsabilidades de leer los materiales curriculares, de reunirse para elaborar los temas, etc. Siguiendo esta misma línea Fernández-Balboa y Marshall (1994) manifiestan que a los estudiantes este tipo de experiencias les genera en muchas ocasiones tensión entre la educación autoritaria recibida y las nuevas clases liberadoras que les proponen el diálogo y la autodisciplina.

A continuación recogemos la opinión de un estudiante que reflejan esta problemática:

«Creo que hoy en día como está la situación, de la manera que está la gente en la facultad es complicado llevar una metodología como ésta «pura y dura». La gente necesita un control, darles toda la libertad les supera y en cierto modo es comprensible si pensamos que hasta que llegan a la universidad pasan al menos doce años de educación donde no se les ha dado ninguna responsabilidad ni apenas se les ha invitado a la reflexión, lo que dice el maestro es lo que vale» (diario Xesco, reflexiones finales).

Otro grupo de problemas que hemos observado se refiere a los aspectos microcontextuales. Los nuevos planes tienen una incidencia negativa en una formación del estudiante que tiene que ver con la reflexión, la profundización, la búsqueda de documentación. Los estudiantes en la Universidad no pueden estar la mayoría del tiempo (mañana y tarde) recibiendo información a través de un elevado número de materias y de horas lectivas. El trabajo en la Universidad debería tener tiempo para la búsqueda de documentación, para la lectura, para el estudio, para la ampliación del conocimiento, para la reflexión, para la asimilación, para el intercambio, para la discusión, para la colaboración, etc. Si nuestros estudiantes están «todo el día» en clase ¿qué tiempo les queda para realizar las otras actividades arriba mencionadas?. Además, muchos estudiantes tienen necesidad o desean realizar algún tipo de trabajo remunerado para poder disminuir la carga que para las familias supone tener un hijo estudiando. En el caso de los estudiantes que han participado en la experiencia, la mayoría trabajan, como por ejemplo, entrenando algún equipo deportivo en colegios.

«Tere: Yo personalmente, creo que habrá gente que no lo habrá leído porque no habrá querido, pero hay otra gente que se pasa todo el día aquí, por lo menos yo tengo clase toda la mañana y toda la tarde y acabo de aquí a las 7.30 h.

Carmina: ¿Todas las tardes?

Tere: entonces lo que tampoco es correcto, es eso, que han hecho los planes así, te quitan un montón de tiempo.

Carmina: Vale o sea que habrá una parte de responsabilidad, por decirlo de alguna manera, por problemas microcontextuales, que hemos dicho que no sólo dependen de nosotros, sino que hay aspectos que dependen del plan de estudios, de la organización de ese plan de estudios que puede afectar en este tipo de cosas» (segunda sesión de evaluación, 27/4/1995).

La dificultad de organizar los horarios con un elevado número de profesores, con bandas horarias rígidas para las materias troncales, para las optativas, para dar cabida a los créditos de libre opción, limita mucho el funcionamiento autónomo del centro, por lo que módulos como el de «la Epistemología de la educación física» en los que se recomendaba agrupar dos horas seguidas (3) permitiendo de este modo llevar a cabo actividades como las discusiones en grupo, quedaron en el olvido dado que la mayoría de módulos, en los que se utilizan métodos expositivos, prefieren una hora. Una vez más los modelos de organización de centros dominantes constriñen otro tipo de prácticas minoritarias.

En lo que se refiere a los estudiantes, dada la carencia de formación y de experiencias en este sentido, se encontraron con problemas a la hora de coordinar u orientar las discusiones en grupo porque no sabían cómo hacerlo. Somos conscientes de la dificultad de la tarea, ya que dirigir un debate requiere tener un conocimiento profundo sobre el tema, pero además un conocimiento más amplio que permita relacionar el tema con otros aspectos, plantear una pregunta guía y ser capaz de utilizar las intervenciones para ir reconstruyendo el conocimiento del grupo sobre el tema, etc.. Esto no es fácil, sobre todo si tenemos en cuenta que los responsables de hacerlo eran personas en formación inicial y con ninguna experiencia en este sentido.

El siguiente párrafo pone de manifiesto parte de la problemática arriba mencionada:

«Carmina: ...pero vosotros ¿habeis tenido experiencias previas de desarrollar un tema?, no de lo clásico de decir tenemos que preparar un tema, exponerlo, porque eso no era exactamente lo de desarrollar un tema y contar un rollo, sino era de llevar una dinámica de grupo, para incentivar, para provocar el debate la discusión. Es lógico también, que no teniendo experiencias de este tipo, pues cada vez... si no se tienen experiencias previas, pues es difícil provocar, saber provocar un debate, una discusión, eso es difícil, eso no se hace del día a la noche. Eso es un proceso que comienzas a hacerlo de una manera y luego puedes ir mejorándolo si practicas en ese sentido. Eso también, vosotros era la primera vez, creo, en ese sentido que estabais de dinamizadores de un debate o de una discusión, eso es difícil, moderar eso es difícil» (segunda sesión de evaluación, 27/4/1995).

Otro de los problemas observados es que, sobre todo al principio, los estudiantes que intervenían eran siempre los mismos sobre todo aquellos más seguros. Al final de la experiencia esto fue cambiando e intervenían un mayor número de estudiantes. Para muchos estudiantes esto es un desafío porque no se atreven a hablar en público por su falta de seguridad.

«Apenas si he participado en clase, pero no ha sido por falta de preparación de los temas, sino simplemente porque no me gusta hablar delante de la gente, pues siempre considero que no sé bastante, que no estoy lo suficientemente preparada para hablar sobre algún tema. Sentía envidia sana de la gente que hacía propuestas, participaba con asiduidad en las clases.

Me he implicado más en la elaboración del tema que en la exposición del mismo, por el mismo motivo: aún a estas alturas de mi vida, me da bastante vergüenza hablar delante de la gente. Si tengo que tener una vida profesional adecuada, esta actitud mía tendrá que cambiar...» (diario Ana, reflexiones finales, 3/6/95).

Decidir los criterios para dar la calificación final, pero sobre todo la aplicación de dichos criterios fue otro de los problemas que debemos destacar. Siempre el asunto de las notas ha sido problemático pero sobre todo en nuestro contexto sociocultural, económico y político. En las sociedades occidentales, capitalistas como la nuestra, predominantemente imbuídas en una racionalidad tecnocrática, eminentemente competitivas, individualistas y con un problema gravísimo como es el del paro, el expediente académico es de gran valor y el punto de partida que abre las puertas para la continuación de otros estudios, para la obtención de becas y la obtención de trabajos a través de oposiciones, o no. Dicho esto, es de suponer que uno de los temas más resbaladizos fue el de decidir la calificación que a cada uno le debía constar en el acta. Una de las quejas de los estudiantes es que se decidieron las estrategias pero no se establecieron los criterios para que todos los estudiantes que participaban en el proceso calificador partieran, a la hora de hacer su valoración, de las mismas premisas. Aunque la subjetividad estaba presente, podría reducir al menos el subjetivismo si había unos criterios comunes y generales.

«Tener una asignatura en la que se da libertad a los estudiantes acaba convirtiéndose en una asignatura que puede «salvarse» a última hora haciendo los trabajos deprisa y corriendo. Si además nos evaluamos nosotros mejor que mejor. Y es que la responsabilidad no está de moda.

El día de la evaluación casi toda la gente, partió del supuesto de que como mínimo tenían un notable y que lo que había que decidir era si poner un notable o un sobresaliente, parecía que los aprobados no existieran. Y precisamente, el salto más grande entre las notas se encuentra entre el aprobado y el notable.

Sólo pusimos aprobados nuestro grupo y por supuesto, nos llevamos todas las bofetadas, claro que sólo se puede llevar bofetadas, quien da la cara, lo más cómodo es poner a todos buena nota» (diario Xesco, reflexiones finales).

Otro de los problemas con los que se encontraron los estudiantes fue cómo trabajar en grupo (en colaboración) o cómo debería organizarse el grupo a la hora de elaborar el tema. Aunque yo

colaboraba con cada grupo cuando se me requería y mantenía algunas reuniones con cada uno de ellos en las que daba algunas sugerencias sobre posibles pasos a seguir para llevar a cabo la elaboración del tema, los estudiantes estaban más preocupados por tomar decisiones respecto a asuntos relacionados con la recogida de información a través de la consulta de libros y revistas y con la elaboración del guión (contenidos conceptuales), que con aspectos relacionados con la organización del grupo y del proceso de elaboración del trabajo (coordinación del trabajo, planificación del trabajo, distribución de funciones y tareas, puesta en común de la información obtenida, selección del contenido relevante, selección de materiales curriculares, normas de funcionamiento del grupo, establecimiento de días y horas para reuniones, plan de trabajo para cada sesión, etc.).

Algunas conclusiones

Todo proceso innovador, como el programa negociado con los estudiantes que hemos evaluado, necesita de un tiempo para que sea aceptado y sedimentado. Los modelos con los que se han socializado los estudiantes en los diferentes niveles educativos y los sistemas de organización de los centros (horarios, planes de organización docente -PODs-, etc.) dificultan su aceptación y la continuidad en este tipo de experiencias y por lo tanto su definitiva asimilación.

A pesar de que la valoración global de la experiencia ha sido positiva, hay una serie de aspectos que deberían haber sido establecidos al principio del proceso para que el éxito del programa negociado hubiera sido mayor como son: consensuar con anterioridad los criterios y proceso de evaluación de ellos, así como decidir entre todos qué medidas tomar ante los problemas que surgen debido a la falta de responsabilidad de algunos estudiantes. La libertad que poseemos en este tipo de programas negociados, implica responsabilidad y todos debemos asumir los compromisos adoptados o, en su caso, aceptar las consecuencias.

Aunque se establecieron criterios específicos durante el proceso metodológico tales como el modo de trabajar en grupo, para que este tipo de experiencias tengan más valor, es necesario hacer mayor hincapié en este proceso, por ejemplo, estableciendo unas normas de funcionamiento interno, tomando decisiones sobre quién o cómo se coordina el trabajo, estableciendo los pasos que se van a seguir en la elaboración del tema y las funciones de cada miembro del grupo, horas aproximadas que hay que dedicar a la preparación de cada tema, decisiones a tomar en el caso de que surjan problemas con algún miembro del grupo, etc.

Se hace necesario una formación en nuestros estudiantes, de las técnicas instrumentales básicas necesarias para la realización de los diferentes tipos de trabajos que se demandan en la universidad para que puedan afrontar con éxito estas tareas (procesos para elaborar un tema, utilización de las fuentes documentales, cómo incluir las referencias bibliográficas, técnicas de comunicación, exposiciones de temas, organización de grupos de discusión, moderación de debates, etc.), sobre todo en aquellos programas que se alejan de las clases expositivas tradicionales y en las que los estudiantes tienen un papel más activo y gozan de mayor autonomía y libertad.

NOTAS

- 1 Fernández Balboa y Marshall (1994: 173) recogen la definición de diálogo de Kohl «como un proceso de seria y continuada discusión que permite que se desarrollen y se oigan 'las voces' de la gente» no como una mera técnica para lograr conocimientos sino como un medio para transformar las relaciones sociales de la clase y para ser más conscientes sobre las relaciones con la sociedad.
- 2 Decimos *en principio* porque como luego veremos no siempre fue así debido a la falta de formación y socialización en experiencias de responsabilidad con uno mismo y no porque haya un agente externo que me lo manda y que me obliga a hacerlo.
- 3 A lo largo de nuestra experiencia docente hemos podido constatar que una hora queda corta para abordar temas basados en la discusión en grupo.

Deseo dar las gracias a todos los/las estudiantes que han participado en esta experiencia por su colaboración, en especial a Artur, Ana, Antonio, Xesco y Pablo así como a Juan Miguel Fernández-Balboa por sus sugerencias y la revisión realizada.

Referencias bibliográficas

- COOK, J. (1992). «Negotiating the Curriculum: Programming for Learning». En G. BOOMER, et al. *Negotiating the Curriculum* (pp. 15-31). London: The Falmer Press.
- MONTERO y J.M. VEZ, *Las Didácticas específicas en la Formación del profesorado* (pp. 71-92). Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.
- Pedagogy in Teacher Education: Toward an Education for Democracy». *Journal of Teacher Education*, (45) 3, 172-182
- ESCUDERO, J.M. (1993). «La construcción problemática de los contenidos de la Formación de los profesores». En L. MONTERO y J.M. VEZ, *Las Didácticas específicas en la Formación del profesorado* (pp. 71-92). Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.
- FERNANDEZ-BALBOA, J.M. y MARSHALL, J.P. (1994). «Dialogical
- LESTER, N. (1992). «Learning to Negotiate/ Negotiating to Learn». En G. BOOMER, et al. *Negotiating the Curriculum* (pp. 136-157). London: The Falmer Press.

Dirección de la autora: _____

CARMINA PASCUAL

Universitat de Valencia

E. U. de Magisterio «Ausias March»

Urb. La Masía, C. Ponent, 5 Bétera

46117- Valencia

e-mail: carmina.pascual@uv.es

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- PASCUAL, Carmina (1997). Negociación del currículum y formación inicial del profesorado: evaluación del programa negociado de la materia «epistemología de la educación física». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edfisica.htm>].