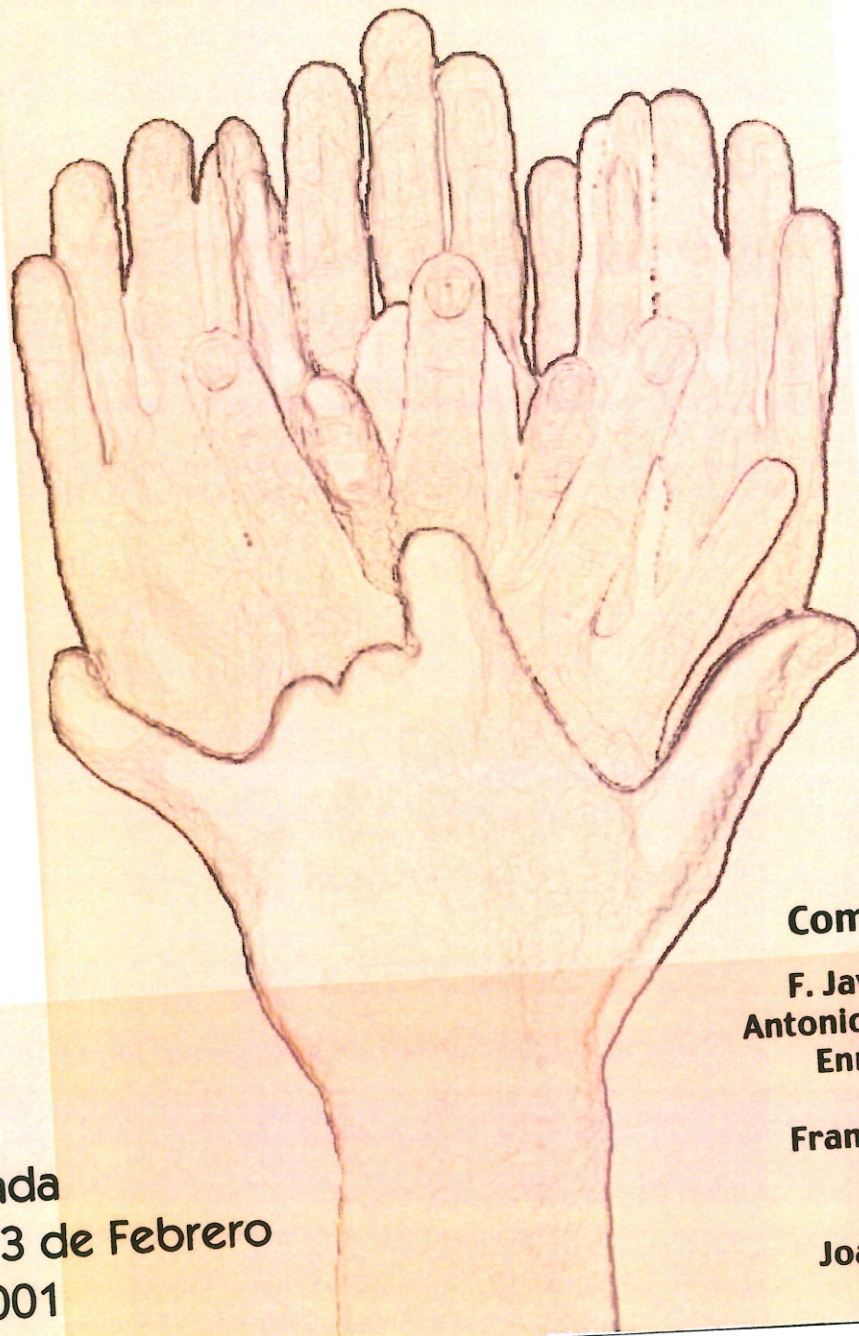


CONGRESO NACIONAL DE DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI

VOLUMEN II



Granada
1,2 y 3 de Febrero
de 2001

Comité Editor

F. Javier Perales
Antonio Luis García
Enrique Rivera
Julia Bernal
Francisco Maeso
Jesús Muros
Luis Rico
Joaquín Roldán

LAS DIDÁCTICAS DE LAS ÁREAS CURRICULARES EN EL SIGLO XXI

(Volumen II)

I Congreso Nacional de Didácticas Específicas

Comité Editor

*F. Javier Perales
Antonio Luis García
Enrique Rivera
Julia Bernal
Francisco Maeso
Jesús Muros
Luis Rico
Joaquín Roldán*

Granada
1, 2 y 3 de Febrero de 2001

INDICE

COMUNICACIONES PRESENTADAS A LA CATEGORÍA
FORMACIÓN DEL PROFESORADO
 EN LAS DIDÁCTICAS DE LAS ÁREAS CURRICULARES:

Pág.

“«Cultura del ocio» y temas transversales. Importancia de su inclusión en el currículum del maestro especialista en Educación Física.”	1143
(Tomás Uría Libano y Carmen González González de Mesa. Universidad de Oviedo).	
“¿Docentes sin cuerpo? .”	1155
(Susana Herrera Ruiz. Universidad de Vigo).	
“¿Qué conocen los maestros del contenido que enseñan? Un modelo formativo alternativo”	1163
(Luis Carlos Contreras González. Universidad de Huelva; y Lorenzo Jesús Blanco Nieto. Universidad de Extremadura).	
“¿Qué maestro quiero ser? Análisis de las teorías implícitas de los estudiantes de Magisterio de la especialidad de Educación Física.”	1175
(Juan Torres Guerrero y Enrique Rivera García. Universidad de Granada)	
“Actitudes hacia la estadística.”	1187
(M ^a Asunción Estrada Roca Festivo. Universidad de Lleida)	
“Actividad física saludable para niños: hacia una propuesta integradora y continua.”	1193
(Juan Carlos Colado Sánchez, Colegio Santísimo Sacramento. Ana María Baixauli Chornet. Colegio Oratorio Festivo)	
“Algunos recursos para la interpretación de los significados culturales.”	1205
(Inés del Carmen Plasencia Cruz y Rosa M ^a Güemes Artiles. Universidad de La Laguna)	
“Aportaciones de la Didáctica de la Historia del Arte a la Formación de Maestros.”	1213
(M ^a Rosario Sanz Pastor. Universidad Complutense de Madrid)	
“Astronomía y Poesía: Interdisciplinariedad en la Formación de Profesores”	1223
(M ^a Rosario Sanz Pastor Universidad Complutense de Madrid).	
“Concepciones didáctico-pedagógicas de una maestra de Matemáticas.”	1233
(Inés del Carmen Plasencia Cruz y Rosa M ^a Güemes Artiles. Universidad de La Laguna)	
“Conocimiento didáctico del profesor y organizadores del currículo en Matemáticas”	1245
(Pedro Gómez Guzmán Universidad de Granada)	

© Los autores

Edita: Grupo Editorial Universitario

ISBN: 84-8491-006-7

Depósito Legal: GR-93-2001

Imprime: Lozano Impresores

Distribuye: Grupo Editorial Universitari

Telf: 958 80 05 80. Fax: 958 29 16 15

www.editorial-geu.com

E-mail: geu@teleline.es

	<u>Pág.</u>
"Didáctica de la Lengua y la Literatura: Representaciones y supuestos sobre la práctica docente.".....	1259
(Cristina Elsa Blake. Universidad Nacional de La Plata)	
"Didáctica General y Didácticas Específicas en la Formación inicial del Profesorado: dos ámbitos convergentes".....	1265
(Domingo Ortega Gutiérrez y Raquel de la Fuente Anuncibay. Universidad de Burgos)	
"Didáctica y problemática de la formación instrumental en la especialidad de Educación Musical.....	1271
Mery Israel Saro Leonor de Carlos Bermudo Universidad de Sevilla).	
"Educación ambiental en la formación inicial: una propuesta metodológica basada en la investigación y la reflexión".....	1281
(Rosa M ^a Medir Huerta, Ana M ^a Geli de Ciurana y Mercé Junyent Pubill. Universidad de Girona)	
"El área de Educación Musical: aportaciones de las Bandas de Música.".....	1287
(Juan Ramon Coello Martín. Universidad de La Laguna)	
"El calentamiento, elemento participa e integrador del objetivo de sesión".....	1295
(Román Egúen García, Eva Sanz Arazuri y Felix Alonso Ibergallartu. Universidad de La Rioja)	
"El enfoque didáctico por tareas en el aula de Lengua: proyecto educativo: el periódico escolar".....	1301
(Perla Noemí Barnes Arco Universidad de Murcia)	
"El largo camino de la evolución humana en la historia escolar.".....	1311
(José Luis de los Reyes Leoz. Universidad Autónoma de Madrid)	
"El maestro especialista en Lengua Extranjera y el marco europeo común de referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas extranjeras".....	1325
(Joaquín Díaz-Corrалеjo Conde. Universidad Complutense de Madrid)	
"El maestro no es un experto en Matemática ni en Didáctica de la Matemática"....	1333
(Enrique de la Torre Fernández Universidad de A Coruña)	
"El vídeo, un instrumento de aprendizaje por observación en la Formación didáctica de los maestros especialistas de Música.".....	1339
(Assumpta Valls Casanovas. Universidad Autónoma de Barcelona)	
"Estudio comparativo sobre la formación del profesorado de Biología en España y Chile a partir de la reforma educativa.".....	1351
(M ^a Carmen Inostroza Olivares y A. Latorre. Universidad de Valencia)	
"Experiencia docente con la forma tridimensional en la formación inicial del profesorado de Didáctica de la Expresión Plástica".....	1359
(Ventura Ramírez González Universidad de Granada).	
"Hacia un currículo constructivista: reflexiones desde la Didáctica de la Expresión Musical".....	1367
(M ^a Concepción Martín Ibáñez. Universidad de León y Francisco J Centeno Martín. Universidad de Burgos)	
"Hacia una Didáctica más lúdica de la Ortografía".....	1377
(Ana M ^a Rico Martín Universidad de Granada)	

	<u>Pág.</u>
"Informática educativa: una propuesta didáctica para los profesores de Lengua y Literatura.".....	1387
(Lucía Coco)	
"Invitación al profesorado de los cursos de embarcaciones a una reflexión sobre la importancia de la seguridad".....	1397
(Marcos González Rodríguez. Universidad de Vigo)	
"La acción motriz en el niño de 0 a 6 años desde un enfoque práctico".....	1409
(M ^a Luisa Plaza Vera. Universidad Pública de Navarra)	
"La diapositiva como recurso didáctico en la clase de Historia del Arte".....	1419
(Isabel de la Cruz Solís. Universidad Complutense de Madrid)	
"La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado en la Argentina: problemas y perspectivas a siete años de la aprobación de la Reforma Educativa".....	1429
(Viviana Zenobi. Universidad Nacional de Luján y Diana Pipkin Universidad Nacional de Buenos Aires)	
"La disciplina en el aula de Educación Física".....	1439
(Esther González Herrero y Esther López González. Universidad de Valencia).	
"La Educación Musical en el comienzo del tercer milenio".....	1451
(Elisa Márquez Ramos. Universidad de Sevilla)	
"La enseñanza de la Danza en el centro de la escena".....	1457
(Sara Brunstein, Diana Piazza y Carlotta Pereira. Universidad de Buenos Aires)	
"La enseñanza de lengua inglesa en Educación Infantil: una perspectiva de la práctica actual".....	1465
(María Dolores Ramírez Verdugo. Universidad de Universidad Autónoma de Madrid)	
"La formación de profesores en alfabetización en ciencia global (Global Science Literacy): una propuesta integradora desde la Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales".....	1473
(Jose Lillo Beviá. Universidad de Vigo)	
"La formación del Profesorado de Educación Secundaria en la Universidad Autónoma de Barcelona: Curso de Cualificación Pedagógica (CCP)".....	1483
(Montserrat Casas, Neus Sanmartí Puig y Jordi Deulofeu Piquet. Universidad Autónoma de Barcelona)	
"La formación Didáctico-Musical en el maestro de Educación Musical: situación actual y perspectivas a medio plazo".....	1497
(Petra Extremiana Navarro. Universidad de La Rioja)	
"La formación inicial del profesorado de Secundaria: La enseñanza de las áreas curriculares".....	1503
(Antonio Navarrete Salvador, M ^a Pilar Azcárate Goded y José M ^a Oliva Martínez. Universidad de Cádiz)	
"La formación musical universitaria por internet es ya una realidad: la U.R." ...	1515
(M ^a Pilar Camacho Sánchez. Universidad de La Rioja)	
"La formación pedagógica inicial del profesorado de secundaria de música"....	1529
(Roberto Souto Suárez. Universidad de La Laguna)	

	<u>Pág.</u>
"La función pedagógica de la evaluación en la formación inicial del profesorado de educación infantil: una estrategia ante la masificación del alumnado."	1541
(M ^a Carmen Martín Moreno y Victor Neuman Kovensky Universidad de Granada)	
"La interacción social como motor de la metacognición"	1549
(Pilar García Rovira. Universidad Autónoma de Barcelona y Fanny Angulo Delgado. Universidad de Antioquia)	
"La recapacitación del docente en ejercicio: un aporte desde la República Argentina"	1561
(Ana Lucía Frega de Coronel. Universidad Nacional de General San Martín)	
"Las artes plásticas como núcleo integrador de experiencias transversales en el ámbito de la educación infantil y primaria"	1571
(Luisa M ^a Martínez García y M ^a Rosario Gutiérrez Pérez. Universidad de Málaga)	
"Las didácticas específicas en la formación inicial del profesorado de educación secundaria"	1583
(Jesús Estepa Giménez Universidad de Huelva)	
"Las disciplinas de formación del profesorado como un alegato humanístico"	1595
(M ^a José Cueva Álvarez. Universidad de Barcelona)	
"Las imágenes en los libros de texto de Educación Primaria. El estudio de los vegetales"	1605
(M ^a José Aguayo Sánchez, M ^a Carmen Martínez Pretel y Rocio Quijano López. Universidad de Jaén)	
"Los ámbitos de investigación profesional"	1613
(Ana Rivero García. Universidad de Sevilla y Rosa Martín del Pozo Universidad Complutense de Madrid)	
"Los materiales curriculares elemento integrador entre las Didácticas General y Específicas"	1623
(Isabel M ^a Gallardo Fernández, Enric Ramiro Roca, Vicenta Altava Rubio y Inmaculada Pérez Serrano. Universidad Jaume I de Castellón)	
"Los programas y la Didáctica de las Ciencias Sociales"	1637
(Aúrea Cascajero Garcés y Manuel Alfonso García Estrada Universidad de Alcalá de Henares)	
"Los talleres de expresión musical: un agrupamiento flexible que facilita la atención a la diversidad."	1645
(Francisca Dios Montes. Universidad de Extremadura)	
"Merlín el encantador. Reflexiones críticas sobre la formación de los profesores de Ciencias Sociales"	1651
(Jesús M ^a López Andrés. Universidad de Almería)	
"Metodología de la Didáctica de la Expresión Musical"	1661
(Ana Isabel Lorenzo Yanes. Universidad de La Laguna)	
Metodología de la imagen en la formación del profesorado de educación infantil.	1671
(M ^a Concepción Oliva Alcalá. Universidad de Alicante)	
"Mirar el mundo con ojos de niño: una experiencia de capacitación continua en el área ciencias sociales para el nivel inicial"	1679
(Luis Porta Universidad Nacional del Mar del Plata)	

	<u>Pág.</u>
"Motivación de los profesores en formación en relación a la comprensión del arte del S.XX."	1693
(Antonia Dols Company. Universidad de las Islas Baleares)	
"Música y su didáctica en Educación Secundaria."	1699
(M ^a Manuela Jimeno Gracia. Universidad Pública de Navarra)	
"Necesidades de formación del profesorado en la evaluación de la lengua y la literatura"	1707
(Julian Pascual Díez. Universidad de Oviedo)	
"Nuevos espacios profesionales del maestro de educación física"	1717
(Galo Sánchez Sánchez. Universidad de Salamanca)	
"Orígenes y cualidades de la argumentación: una investigación desde la formación inicial"	1727
(Albert Macaya Ruíz y Antonio Santisteban Fernández Universidad Rovira i Virgili)	
"Errores elementales en Matemáticas. Recursos útiles en la enseñanza-aprendizaje."	1743
(Joaquín Santisteban Martínez y Francisco de Oña Esteban. Universidad de Almería)	
"Proyección profesional a través del practicum y aproximación a la peculiaridad epistemológica de la didáctica de la historia."	1747
(M ^a Roser Calaf Masachs. Universidad de Oviedo)	
"Reflexiones basadas en el análisis de las observaciones del desarrollo instructivo de una maestra de Matemáticas"	1759
(José Angel Dorta Díaz. Universidad de La Laguna)	
"Reflexiones en torno a la formación del profesorado especialista en lengua extranjera."	1771
(Daniel Madrid Fernández y Fernando Trujillo Sáez. Universidad de Granada)	
"Reflexiones sobre la formación del maestro/a especialista en educación musical."	1779
(Olga M ^a Toro Egea Universidad de Córdoba)	
"Reflexiones sobre un problema profesional relacionado con la enseñanza en álgebra."	1787
(Pablo Flores Martínez y Francisco Fernández García. Universidad de Granada)	
"Una aproximación a las variables que inciden en la implementación de los estilos cooperativos en la formación inicial del profesorado especialista en Educación Física de la Facultad de Educación de Alicante."	1801
(Josefa Eugenia Blasco Mira. Universidad de Alicante)	
"Una experiencia formando profesores de Secundaria de Matemáticas"	1811
(Antonio Frías Zorrilla, Isabel M ^a Romero Albadalejo, Francisco Gil Cuadra, M ^a Francisca Moreno Carretero y M ^a Asunción Bosch Saldaña. Universidad de Almería)	
"Una propuesta de formación docente en el área del lenguaje escrito"	1823
(Ivone Jakob y Alicia Vázquez de Aprá. Universidad Nacional de Río Cuarto).	
"Unidad didáctica de formación instrumental - Piano"	1835
(Antonio Tolmos Tena. Universidad de Lleida)	

	<u>Pág.</u>
"La motricidad acuática en el curriculum de los técnicos y profesores especialistas en educación"	1841
(Juan Carlos Colado Sánchez. Colegio Santísimo Sacramento y Ana M ^a Baixauli Chornet Colegio Oratorio Festivo)	
"Conocimiento didáctico del futuro profesor de matemáticas al inicio de su formación."	1851
(Pedro Gómez Guzmán. Universidad de Granada)	
"La formación y el perfeccionamiento del profesorado desde el modelo profesional"	1865
(Nicolás Elortegui Escartín. Universidad de La Laguna)	
"Necesidades de formación en el profesorado de lengua y literatura en la E.S.O. un estudio cualitativo"	1875
(Julian Pascual Díez. Universidad de Oviedo)	
"Los problemas de enseñanza de los contenidos procedimentales como un reto común de las Didácticas Específicas"	1887
(Nicolás Marín Martínez. Universidad de Almería y Alicia Benarroch Benarroch Universidad de Melilla)	
"Las analogías en el aprendizaje de la Física en Secundaria"	1901
(Luis Portela., B. González y José Fernández González Universidad de La Laguna)	
"La intervención didáctica del maestro especialista en Educación Física a través de las decisiones interactivas de la clase"	1915
(M ^a de Mar Ortiz Camacho y Cipriano Romero Cerezo. Universidad de Granada)	
"El desarrollo del profesor y la aleatoriedad "	1929
(Ana Serradó Bayés Universidad de Cadiz y José M ^a Cardeñoso Domingo. Universidad de Granada)	
"El conocimiento didáctico del contenido en la formación del maestro".....	1943
(Ramón Galindo Morales. Universidad de Granada)	
"Análisis de las partes de la técnica de enseñanza de las clases de educación física en al Isla de Gran Canaria"	1951
(M ^a Dolores Cabrera Suárez., Miriam Quiroga Escudero y Guillermo Ruíz Llamas. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)	
"La Formación del Profesorado de Secundaria de Canarias en el área de Ciencias Sociales"	1961
(Julian Plata Suárez , Gilberto Martín Teixé y Salvador Quintero Rodríguez. Universidad de La Laguna).	
"El área de Música en el Diseño Curricular Base de E.S.O."	1977
(Julia Bernal Vázquez. Universidad de Granada).	
"Otras orientaciones de la Licenciatura de Matemáticas."	1993
(Tomás Ortega del Rincón. Universidad de Valladolid).	
"Reflexiones para la formación de profesores desde los resultados de investigación en Didácticas Específicas."	2001
(José M ^a Cardeñoso Domingo. Universidad de Granada).	

COMUNICACIONES

Formación del Profesorado

LOS MATERIALES CURRICULARES ELEMENTO INTEGRADOR ENTRE LAS DIDÁCTICAS GENERAL Y ESPECÍFICAS(*)

Vicenta Altava Rubio
Isabel M^a Gallardo Fernández

Didáctica y organización
Inmaculada Pérez Serrano

Dca. De la Matemática

Enric Ramiro Roca

Dca. Ciencias Sociales)

Isabel Ríos García

Dca. de la Lengua)

Universitat "Jaume I", Castellón valtava@edu.uji.es

RESUMEN

Este trabajo pretende mostrar el estado actual de una investigación centrada en la didáctica universitaria de la formación de maestros que persigue la elaboración de materiales didácticos de uso interdisciplinar. Este material está basado en la grabación en vídeo de situaciones reales de aula, su transcripción, análisis y fundamentación teórica desde la perspectiva de diferentes materias curriculares en la formación de maestros: Didáctica general, Teoría de la educación, Didáctica de la matemática. Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de la lengua. Por otro lado, este material debe tener como ejes comunes a todas las materias la enseñanza globalizada, la construcción del conocimiento y la perspectiva sociocultural. Pretende asimismo ayudar a formar maestros reflexivos y capaces de afrontar las situaciones complejas de enseñanza (saber hacer) desde la formación teórico-práctica facilitada por el análisis de las situaciones reales de enseñanza

(*) Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "Un proyecto integrador de la didáctica general con las didácticas específicas en la formación de maestros" (Plan de Promoción de la Investigación Fundació Caixa Castelló- Bancaixa, 1.998 - PI98-20).

Introducción

Esta comunicación forma parte de un proyecto más amplio que pretende establecer las bases de una metodología didáctica para la Formación de Maestros. En ella recogemos el trabajo realizado por el Grupo Interdisciplinar de Investigación Docente (GIID) en la elaboración de los materiales que sirven de base a la citada metodología.

La construcción de estos materiales, objeto de la comunicación, aprovecha situaciones prácticas reales, grabadas en aulas escolares que, explotadas y adecuadas a las diferentes materias del currículum de maestro, constituyen el punto de apoyo de la metodología que se pretende diseñar.

El origen de este trabajo está en la reflexión conjunta sobre cómo repercuten en la formación de los futuros maestros la organización del currículum y las estrategias de enseñanza que utilizamos en nuestras clases.

En este sentido creemos con Pérez (1.998) que la formación del profesorado, de acuerdo con la sociedad plural y compleja que nos ha tocado vivir, exige un maestro abierto a la cultura crítica, facilitador del aprendizaje relevante y provocador del amor por el saber en las nuevas generaciones. Un maestro reflexivo capaz de ofrecer a sus alumnos esquemas de conocimiento procedentes de los distintos campos del saber con el fin de ayudarles a reelaborar la cultura experiencial con la que llegan a la escuela. Pero esta integración de las culturas, vulgar y científica, debe apoyarse en la solución de los problemas reales, que la escuela y la sociedad plantean a los niños, si queremos que el conocimiento resultante de la misma les sirva para ser utilizado en su vida cotidiana.

En relación con lo anterior, la enseñanza que trata de reelaborar el pensamiento experiencial de los niños desde las aportaciones procedentes de distintas fuentes del saber plantea varias exigencias a los maestros. Necesita la participación activa de los alumnos y, para conseguirla, deben crearse situaciones de trabajo común de profesor/es y alumnos que hagan posible la reflexión conjunta sobre los múltiples aspectos de los problemas a resolver. De esta forma se irán construyendo espacios de conocimiento compartido (Edwards&Mercer, 1.988) en los que se pone de manifiesto, por un lado, la superioridad del conocimiento elaborado con respecto al de partida y, por otro, las aportaciones del nuevo conocimiento a la solución del problema planteado.

El maestro que hemos descrito necesita una preparación que abarca: el conocimiento de los supuestos teóricos capaces de justificar esta forma de enseñar; una formación cultural amplia; el desarrollo de un pensamiento pedagógico que le permita explicar y guiar la práctica educativa (Gimeno, 1.998); la adquisición de un *saber hacer* capaz de poner en práctica las decisiones tomadas en una situación de enseñanza concreta con la mirada puesta en un determinado fin; y la capacidad de reflexionar sobre su propio trabajo como fuente de mejora, de construcción y validación del conocimiento.

El análisis de las situaciones problemáticas detectadas en el desarrollo de nuestras clases pone de relieve las limitaciones que el diseño de los planes de estudios actuales plantean a la consecución de este modelo de maestro. La falta de coordinación de los programas de las diferentes materias del currículum de maestro crea lagunas y repeticiones y lleva a la realización de actividades de

programación y puesta en práctica de la enseñanza, que se plantean desde los contenidos de las distintas disciplinas sin respetar el carácter unitario e interdisciplinar de las situaciones sociales que el niño debe resolver en su vida diaria (Altava, Pérez & Ríos, 1.999).

La necesidad de facilitar un aprendizaje relevante a los niños supone aprender una forma de enseñar de carácter democrático, que permita la construcción del conocimiento desde una perspectiva interdisciplinar y sociocultural. Una enseñanza cuyo modelo debe ofrecerse en los planteamientos didácticos de nuestras clases en la Universidad.

La condición de maestro reflexivo, por su parte, requiere el contacto con situaciones reales de enseñanza cuyo carácter complejo exige, para su análisis y comprensión, la ayuda de los distintos puntos de vista que aportan las disciplinas del plan de estudios.

El conocimiento que se deriva de la reflexión conjunta profesor-estudiantes sobre la realidad de las aulas es el requisito necesario para la construcción de un *saber cómo hacer* razonado, justificado desde la teoría y adecuado a las características complejas y cambiantes de las situaciones concretas de enseñanza.

En este proceso los materiales curriculares que proponemos tratan de presentar a nuestros alumnos situaciones reales de clase en las que se resumen los presupuestos teóricos que los maestros aceptan, implícita o explícitamente, y aplican en el desarrollo de su enseñanza. Pero la complejidad de la enseñanza donde se entrecruzan teoría y práctica exige, para su comprensión, aproximaciones múltiples e interrelacionadas desde distintas disciplinas científicas encaminadas a la formación de maestros. Con este fin, el trabajo del grupo trata de construir una serie de materiales que: a) faciliten el análisis de las situaciones de enseñanza grabadas y pongan de manifiesto las teorías que las sustentan; b) ayuden a conocer, comprender e integrar las citadas teorías; c) permitan descubrir los condicionamientos que imponen a su puesta en práctica las situaciones concretas de clase; y d) contribuyan a construir en nuestros alumnos un modelo propio, cambiante, de cómo intervenir en las distintas situaciones didácticas.

MARCO TEÓRICO.

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, apoyaremos la reflexión teórica en los siguientes aspectos, que son los hilos conductores de este trabajo.

MAESTRO REFLEXIVO.

"Es la práctica continua y conjunta de la reflexión y de la acción la que permite el progreso de nuestro conocimiento, junto con la transformación de la realidad" (Kemmis, 1.988).

La manera auténtica de ver cómo se relaciona el conocimiento con la acción es observando cómo ocurre verdaderamente esa relación en quienes se sienten obligados a realizarla, esto es los prácticos y los profesionales. Schön (1.992) ha elaborado un conocimiento sobre las prácticas que comparten con la enseñanza ciertas características: ser inciertas, inestables, singulares y presentar conflictos de valor. El autor ha interpretado la epistemología de la práctica de los profesionales como una reflexión en la acción.

Esta reflexión en la acción participa en gran medida de las características del conocimiento intuitivo, que usamos en muchas situaciones espontáneas y cotidiana-

nas de nuestra vida. Son situaciones en las que no hay un pensamiento previo; el conocimiento no precede a la acción sino que está tácitamente encarnado en ella. Esto no quiere decir que sea un conocimiento sobre el que no se pueda pensar. A veces pensamos sobre lo que hemos hecho, e incluso, en ocasiones, podemos pensar sobre ese hacer algo mientras lo hacemos. Es esto último a lo que Schön llama reflexión en la acción.

Cuando el profesional reflexiona en la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. Cuando el práctico intenta resolver el problema al que se enfrenta, intenta a la vez comprender la situación y cambiarla. "Su indagación no se limita a una deliberación sobre los medios que dependen de un acuerdo previo sobre los fines. No mantiene separados los medios de los fines, sino que los define interactivamente a medida que articula una situación problemática. No separa pensamiento de acción..." (Schön, 1.992: 69).

Pretendemos formar maestros reflexivos y críticos capaces de enfrentarse a la complejidad y diversidad del aula, que puedan comprenderla y tomar decisiones coherentes que faciliten su intervención. Para conseguirlo, pensamos que en nuestras clases debemos ofrecer ejemplos de tareas y situaciones que han de saber abordar como maestros, acompañadas del cuerpo teórico que las sustenta. En síntesis, tratamos de formar maestros que sepan reflexionar críticamente sobre la enseñanza que desarrollan y profundizar en la fundamentación científica, práctica e ideológica, de las decisiones que individualmente y como equipo de profesores adopten en el desarrollo del currículum.

Interdisciplinariedad.

La reelaboración continua del conocimiento con objeto de formar un maestro reflexivo exige integrar distintas clases de saberes y las aportaciones procedentes de diferentes ámbitos científicos. Estudios de diferentes autores sobre las formas de integrar conocimientos distintos con objeto de conseguir una visión global y totalizadora de la realidad (Zabala, 1.989) nos servirán de apoyo en el diseño de nuestros materiales.

La búsqueda de elementos formales subyacentes a las distintas disciplinas establece varios niveles de interdisciplinariedad. Uno de ellos se produce cuando confluyen profesores de especialidades diferentes que, con una preocupación común, tratan de solucionar conjuntamente un problema concreto con ayuda de sus respectivas disciplinas (Torres, 1.994). En nuestro caso, formar maestros reflexivos que adopten soluciones razonadas ante los problemas que plantea la enseñanza.

La complejidad de los problemas exige tomar en consideración los puntos de vista de diversas materias científicas con objeto de resolverlos mejor. Integrar en los conceptos de una disciplina las aportaciones de otras enriquece el conocimiento y lo hace más complejo gracias a las interrelaciones que se establecen entre ellas. El tema o problema es el elemento que reclama la convergencia de conocimientos y permite establecer entre ellos relaciones cada vez más comprensivas. Este planteamiento implica una actitud que va más allá de la interdisciplinariedad y trata de desarrollar un conocimiento relacional en el que se pone de manifiesto la complejidad del propio conocimiento humano.

La complejidad de las situaciones de enseñanza en que nos apoyamos reclama, para su análisis y comprensión en profundidad, la interrelación de conociemien-

tos procedentes de materias distintas. En este sentido, son importantes las aportaciones de la psicología constructiva al desarrollar un sentido de la globalización basado en que el estudiante ha de aprender a encontrar conexiones en la información (Hernández y Ventura, 1.994). El carácter relacional del aprendizaje que no se produce por simple acumulación de conocimientos nuevos sino por las conexiones que se establecen entre las informaciones nuevas y los conocimientos previos es otro aspecto estudiado (Coll, 1.997).

Por otro lado, la reelaboración de planteamientos didácticos comunes en orden a una didáctica universitaria compartida ofrece la posibilidad de construir explicaciones de la enseñanza más completas e interdisciplinares.

Los materiales que proponemos, base de esta metodología, contemplan la dimensión constructiva y relacional del conocimiento.

La utilización de una metodología de investigación común -necesaria en la selección y análisis de las situaciones de enseñanza y en la elaboración de los materiales- es otro elemento reconocido de integración de los conocimientos, capaz de establecer múltiples relaciones interdisciplinares y de conformar nuevos ámbitos de conocimiento (Torres, 1.994).

Este proceso integrador de investigación debe recoger y respetar las bases de la metodología común que queremos construir así como las características propias de la didáctica de la lengua, de las matemáticas y de las ciencias sociales, derivadas de los aspectos epistemológicos propios de estas disciplinas.

Con respecto a la *Didáctica de la Lengua* pensamos con A. Camps, (1.999) que la lengua puede entenderse como sistema o como uso. La lengua entendida como sistema de forma tradicional ha contribuido a proponer en la escuela una didáctica en la que las normas de funcionamiento del sistema lingüístico eran el objetivo. Entendida como uso, la lengua debía ser aprendida en un entorno social, incluida la escuela, y en los primeros años de vida.

En las perspectivas actuales la didáctica de la lengua debe recoger los dos ámbitos: el del *uso* y el de la *reflexión* sobre el uso. Por ello, enseñar a enseñar lengua, objetivo de las asignaturas del currículum de maestro que se ocupan de la enseñanza de la lengua debe contemplar situaciones de comunicación en el aula que propicien ambas actividades.

La contribución de la *Didáctica de las Ciencias Sociales* a la formación de los alumnos tiene que dirigirse fundamentalmente a dos objetivos básicos como es la finalidad medioambiental y la socialización en los valores de pertenencia a una determinada sociedad. Ellos son los que han de guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una maraña informativa de acontecimientos, lugares, accidentes geográficos, estilos y artistas, partes del cuerpo, rocas y minerales y un largo etcétera. Entendemos que frente al listado conceptual de corte enciclopédico al que se le han añadido actualmente procedimientos y actitudes, existe la alternativa de diseñar unidades didácticas basadas en problemas relevantes de nuestro entorno como están desarrollando actualmente diversos grupos de innovación pedagógica.

Desde la *Didáctica de la Matemática* entendemos la resolución de problemas, en sus dos facetas de investigación y de aplicación, como el motor de la actividad matemática y, por lo tanto, planteamos nuestro trabajo a partir de situaciones

problemáticas reales, que necesiten ser interpretadas y expresadas matemáticamente para, después de resolverlas, trasladar de nuevo a la realidad la solución encontrada.

Los materiales como instrumento mediador.

Los materiales a que nos venimos refiriendo sirven de fundamento a la metodología didáctica que se pretende diseñar.

En la perspectiva vygotskiana los materiales constituyen una herramienta de capital importancia en orden al aprendizaje. Sirven de ayuda instrumental para acercarse a conceptos o procedimientos que constituyen la esencia del currículum.

Los sujetos que aprenden conectan con los productos culturales a través de los materiales, sirviendo éstos de mediadores. Son, por tanto, medios indirectos para conectar con realidades que el sujeto por una u otra razón no puede vivenciar de forma directa.

Una de las razones que nos animan a diseñar una metodología que usa materiales es el planteamiento de que el maestro se forma, entre otras cosas, realizando acciones propias de las funciones que lleva a cabo. Y para aprender a realizar estas acciones necesita observar e imitar las actividades de otros, en las que se resume la acción de enseñanza socialmente construida (Gimeno, 1.998). Esta práctica que se pone a disposición de los alumnos ha de ser objeto de un análisis crítico desde los fundamentos teóricos de la metodología didáctica que pretendemos diseñar.

Las grabaciones videográficas que recogen las situaciones de enseñanza seleccionadas se ofrecen a los estudiantes *mediadas* por los materiales derivados de las mismas y construidos mediante la investigación y el trabajo conjunto de los profesores de este equipo.

A través de unos materiales que muestren maneras de hacer en el aula pretendemos poner en contacto a los estudiantes con diferentes experiencias de práctica en el aula que sean muestras de un saber hacer que a fuerza de generarse de forma individual se ha convertido en un saber hacer social. La construcción de los materiales debe tener en cuenta la práctica educativa como concreción de la cultura pedagógica. Los materiales son, por tanto, recursos que contribuyen a la reconstrucción personal de la tradición y la cultura educativas que cada maestro debe realizar, para incorporarse a la enseñanza.

Los materiales deben facilitar la presentación de los problemas de enseñanza de forma global, ayudar a integrar conocimientos diversos en el análisis de los mismos, hacer posible la participación activa de los estudiantes en el proceso de reflexión e impulsar la toma de decisiones que generalicen los conocimientos aprendidos a otras situaciones.

Metodología de elaboración de materiales

La metodología utilizada en la construcción de los materiales guarda una relación muy estrecha y condiciona la metodología de enseñanza universitaria que tratamos de construir. Nuestro objetivo es elaborar unos materiales didácticos que se integren y fundamenten dicha metodología.

Si la práctica de la enseñanza consiste en resolver los problemas que se

plantean en el aula con la mirada puesta en unos determinados fines, nuestros materiales deben aproximar a los estudiantes dicha realidad, transformarla en problema y posibilitar su análisis desde los conocimientos necesarios para desentrañar los fundamentos teóricos que subyacen y dan sentido a la situación analizada.

Como ya hemos señalado, las situaciones reales de aula que pretendemos analizar y aprovechar para elaborar los materiales didácticos son situaciones complejas en las que se interrelacionan e influyen todos los elementos de la actividad del aula, incluidos los contextos socioculturales en donde se producen. Su análisis y comprensión requiere la utilización de una metodología de carácter cualitativo que incorpore principios etnográficos, dado que el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula debe contemplar múltiples vertientes interrelacionadas.

En el marco de la actividad escolar, las interacciones entre los participantes ponen de manifiesto aspectos cognitivos, afectivos y sociales. Sólo una mirada atenta, que relacione todos los fenómenos, puede interpretar los datos interesantes para la investigación y para la formación de maestros.

El análisis de las situaciones de aula necesario en la elaboración de los materiales a que nos referimos exige, como hemos señalado más arriba, la utilización de una metodología de carácter etnográfico, que nos permita captar la realidad compleja del aula y nos ayude a comprenderla en todas sus dimensiones. En ella se pone de manifiesto que no se puede pretender alcanzar una clara comprensión de lo que es la enseñanza sin comprender las claves del contexto social que constituye el aula, contexto que crea la propia interacción profesor y alumnos y que media cualquier pretensión académica de las actividades y acontecimientos escolares.

Entender cómo funciona una clase y cómo aprenden los alumnos, requiere adentrarse en el entramado de intercambios que realizan los sujetos y en las perspectivas y significados que éstos tienen de lo que allí ocurre, de lo que les exige la situación y de las acciones que se emprenden.

Nuestra investigación se apoya, por tanto, en una metodología de análisis del aula que incorpora principios propios de la búsqueda etnográfica y de la perspectiva sociocultural. Es una investigación cooperativa que incorpora, entre otros elementos de análisis, algunos aspectos concretos de la enseñanza de distintas materias del currículum de maestro.

El análisis que realizamos sobre el trabajo en el aula tiene como referencia las investigaciones de numerosos equipos que centran su atención en las interacciones entre pares (niños-niños, maestro-grupo, maestro-niño), como, por ejemplo, los dirigidos por la Dra. Anna Camps en la U.A.B. y los del grupo GRAFE de la Universidad de Ginebra (Dolz, Scheneuwly y otros).

El estudio de lo que realmente ocurre en las actividades de enseñanza-aprendizaje ofrece la posibilidad de centrar la atención sobre: a) Los cambios que se producen en los saberes de los alumnos. b) Las estrategias que ellos mismos utilizan para apropiarse de dichos saberes. c) Las estrategias de intervención del maestro y las ayudas que proporciona a los niños para que aprendan. d) La gestión del aula, del grupo y los factores contextuales que ayudan o dificultan, condicionan en todo caso, la actividad de enseñanza-aprendizaje. e) Otros aspectos relacionados con las múltiples variables que intervienen en la actividad didáctica y en la vida escolar.

La investigación en el campo de la enseñanza ha desarrollado instrumentos de observación y análisis que sirven a los diferentes objetivos de este trabajo. Tanto el análisis del discurso, como el análisis de las interacciones que se producen en ella bajo una perspectiva etnográfica y socio-cultural, proporcionan instrumentos para aproximarse a las actividades de enseñanza. Los estudios de Stubbs (1.987) y Edwards y Mercer (1.988) o de Rogoff (1.993) sobre las formas de compartir el conocimiento por la maestra y los niños, sobre el traspaso de ese conocimiento y las condiciones para que se lleve a cabo en el aula una comunicación efectiva que permita el aprendizaje nos aportan elementos de análisis. Por otra parte, las aportaciones de Vygotski sobre la Zona de Desarrollo Próximo y los estudios derivados de ellas en los que se trata de profundizar en la construcción del conocimiento en dicha zona, como los de Newman, Griffin y Cole (1.991), o entre nosotros, Pablo del Río (1.990), están también en la base teórica que sirve para interpretar y comprender el funcionamiento del aula y las estrategias utilizadas por el maestro.

El trabajo de análisis de los hechos que ocurren en el aula, proporciona un contexto privilegiado para comprender las diversas situaciones, finalidades, actitudes y culturas que afectan a las relaciones didácticas y personales entre los niños y los maestros.

Proceso en la construcción de los materiales: Fases

a) *Selección de situaciones de aula.* La selección de situaciones propias para el desarrollo de este proyecto debe estar basada en criterios de coherencia con los principios teóricos didácticos que fundamentan nuestro trabajo.

Las grabaciones de situaciones didácticas diversas y completas deben ser extraídas de las aulas de maestros en ejercicio vinculados con este grupo. No se recogen situaciones diseñadas *ex profeso* sino las actuaciones habituales de los maestros en sus clases.

b) *Explotación técnica de las grabaciones en vídeo.* Una vez se han obtenido y seleccionado los datos a través de las grabaciones videográficas, la cuestión relevante es cómo efectuar el análisis de forma útil para nuestro trabajo. La primera cuestión es el aprovechamiento de los materiales por todos los componentes del grupo de forma accesible. Se hace necesario para ello realizar una *transcripción* de las interacciones verbales de la grabación y recoger datos contextuales relevantes para la interpretación de las situaciones.

Una dificultad para abordar el trabajo de transcripción es fijar los *criterios* elegidos para realizarla.

Los problemas derivados de la traslación del código oral a un código gráfico deben abordarse en función de los intereses del análisis del material obtenido en las grabaciones. Por tanto, las decisiones sobre las posibilidades de convertir el texto oral en escrito, son en último término, como dice Payrató, responsabilidad de cada estudio para adaptarse de forma óptima a los problemas planteados. Nos interesa en las transcripciones un material asequible a no expertos en análisis del discurso, pero sí reflejo de una situación real del aula, con toda la complejidad que comporta.

Diferentes autores han propuesto normas de transcripción que recogidas y adaptadas por Payrató (1.995) pueden servir a los propósitos de nuestro análisis y registro de datos. Cualquier transcripción, dice Payrató, debe ir acompañada de una descripción del marco físico y de la situación de comunicación en la que se da la interacción. Debe explicar también la configuración del grupo y los participantes en la conversación, así como los temas que se traten en ella. Si es necesario debería también hacer una descripción del contexto social y/o cultural en el que se da la interacción.

La finalidad de la transcripción en este trabajo no es la descripción exhaustiva del discurso oral, sino que éste es un vehículo para conocer las funciones y las interacciones, además de los problemas que se manifiestan en las diferentes situaciones escolares objeto de análisis.

c) *Análisis del material registrado en vídeo.* La información registrada en vídeo y transcrita debe completarse con las notas tomadas por los investigadores «in situ», mientras se producen los hechos, y con los datos extraídos de las conversaciones con los maestros de las aulas.

Es interesante acotar una serie de unidades para organizar el material y acceder de forma más sencilla a su análisis.

El problema de la definición de las unidades no puede resolverse *a priori*, sin conocer las características del material disponible. Diferentes autores y experiencias anteriores de este grupo (Altava, Gallardo, Pérez, Ríos y Torres, 2.000; Ríos, 1.999) nos aconsejan tomar como criterio que la unidad sea abarcable y que responda a un tema de interés para los investigadores por su especificidad.

El análisis de los materiales registrados en vídeo determinará una categorización que proponemos en las siguientes unidades:

- tareas (estructuras de actividad con una finalidad propia que pueden comprender subunidades más específicas)
- sesiones (conjunto de actividades recogidas en una sesión real de aula)
- secuencias (fragmentos de interés con diferentes criterios a establecer).

Los resultados de las entrevistas, que incorporan datos sobre el pensamiento del docente y sus concepciones sobre la enseñanza, pueden ser utilizados para la interpretación general de las sesiones y para contextualizar los fenómenos de la clase. No se pretende realizar un estudio amplio ni sistematizado de las entrevistas, sino recabar información complementaria como fuente de conocimiento para nosotros de lo que subyace en el aula.

Consideramos que estas aportaciones tienen un alto valor cualitativo y desde el punto de vista metodológico es interesante validar nuestras percepciones con las del docente protagonista de la acción educativa.

La grabación de la situación de aula se completa con notas tomadas por un investigador externo, los miembros del grupo de investigación.

Esta actividad proporciona una herramienta de gran valor para controlar y enriquecer las situaciones presentadas. El contraste con las apreciaciones del docente, citadas más arriba, supone una fuente de comprensión de lo que ocurre en el aula y de algunos datos no explícitos que pueden escapar al visionado de la película.

d) *Análisis final e interpretación de los datos.* Combinando los datos obtenidos de las tres fuentes anteriores y con vistas a una utilización interdisciplinar que sea útil para cada materia específica se pretende hacer un análisis final.

Resumiendo todo lo dicho anteriormente, nuestro análisis se realiza teniendo en cuenta diversos intereses de las didácticas específicas, es decir, de los contenidos curriculares que, a lo largo de la investigación, consideremos pertinentes para ser mostrados a nuestros alumnos y que contribuyan a la comprensión de la dimensión teórico-práctica de las situaciones de aula. Por otro lado, los aspectos de interés común deben ser aislados de forma que su uso sea interdisciplinar.

Para ello realizamos una descripción del contexto y de los datos que ayuden a la comprensión e interpretación de los fenómenos visionados o reflejados en la transcripción de las sesiones de aula.

e) *Elaboración de materiales que integren todo lo anterior.* Los resultados de los diferentes análisis llevados a cabo en la fase anterior, las diferentes visiones de los profesores del equipo y los fundamentos teóricos relacionados con las situaciones configurarían el material didáctico que se debe llevar al aula de formación de maestros para ser usado y validado.

Desarrollo del trabajo en curso

En este apartado confluyen los objetivos planteados en nuestro trabajo y la metodología de investigación que asumí este grupo.

Describiremos brevemente el trabajo realizado referido a los distintos puntos planteados en la metodología de construcción de materiales, deteniéndonos en el punto d) "análisis e interpretación de los datos", previo a la elaboración de los materiales.

Una vez seleccionadas las situaciones de enseñanza (a), se grabaron varias sesiones de un aula de educación infantil (5 años) en donde se ve cómo la maestra va creando situaciones de escritura de noticias a lo largo del curso. Estas situaciones dieron lugar a la escritura de noticias sobre la "niebla", "el cumpleaños de Santi y Raúl", "las danzas de Hungría" y "la visita al puerto".

Las sesiones se han transcrito utilizando la metodología mencionada con anterioridad. La transcripción literal se completa con referencias al pensamiento del docente y con las notas del observador presente en la grabación (aptdos. b) y c)).

Análisis e interpretación de los datos (d)

Este grupo que trabaja conjuntamente desde hace años, trata de sistematizar su trabajo, en este momento, por medio de reuniones periódicas.

En la primera sesión en que se abordó este trabajo nos planteamos:

- Especificar desde cada una de las asignaturas impartidas por los miembros del grupo lo que necesitamos que nos aporte la "práctica" para poder diseñar la metodología universitaria común a que nos venimos refiriendo.
- Explicitar los referentes teóricos que compartimos como grupo: enseñanza sociocultural, globalizada, visión constructiva del conocimiento, enseñanza democrática, especificidad de las distintas materias de enseñanza, etc.

Todos estos aspectos fueron objeto de estudio y reflexión en las sesiones siguientes. Algunas de estas sesiones contaron con el asesoramiento de un experto como elemento objetivador de la reflexión llevada a cabo por el grupo.

Llegar a compartir significados respecto a cada uno de los referentes teóricos mencionados es una tarea difícil pero enriquecedora dada la trayectoria personal así como la formación científica y profesional de los miembros del grupo. Poner en común los referentes de los que parte cada uno es imprescindible para *construir y reelaborar el conocimiento profesional docente*.

Partiendo del análisis de cada miembro del grupo sobre su práctica de enseñanza y sobre la especificidad de su programa (Didáctica General, Teoría de la Educación, Didáctica de la Lengua, Didáctica de la Matemática y Didáctica de las Ciencias Sociales) se ha elaborado desde cada asignatura un esquema que refleja:

- Los contenidos didácticos de la grabación aprovechables desde cada una de las materias.
- La relación que existe entre las situaciones de aula grabadas y los contenidos de las asignaturas del currículum de maestro que imparten los miembros del grupo.

Ejemplo: Contenidos	Relaciones Dca. Lengua	Referentes teóricos
<ul style="list-style-type: none"> • Noticia: hecho extraordinario. • Función comunicativa: Texto escrito. • Emisores de noticias (periodistas). • Selección de los contenidos del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Características textos. • Funcionalidad de la tarea escolar. Función de la escritura. • Planificación del texto escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipologías. Varios autores: Ausubel, Wells, Goodman, Tolchinsky, Cassany, Camps, etc. • Hayes y Flowers, Bereiter y Scardamalia, Camps, Ribera-Ríos.

Este trabajo continuó con el visionado del vídeo en una sesión de trabajo del grupo con el fin de señalar los aspectos de las situaciones de enseñanza grabadas que están presentes en cualquier situación de enseñanza con independencia de la materia que se trate de enseñar. Aunque somos coconscientes que las características de cada materia condicionan la intervención del docente en la enseñanza.

A partir de aquí se elaboró un primer borrador para el análisis de los vídeos de enseñanza.

GUÍÓN PRIMER BORRADOR PARA EL ANÁLISIS DE LOS VÍDEOS:

- **MOTIVACIÓN:** Inicial (importancia cultural de la experiencia de los alumnos, etc.) y continua.
- **COMUNICACIÓN:** Verbal, no verbal. Clima de aula – Afectividad (atención diversidad, socialización del aprendizaje).
- **SISTEMAS CULTURALES.** Vinculación de la enseñanza con los sistemas socioculturales.
- **OBJETIVOS,** propósitos, **FINALIDAD.**
- **CONTEXTUALIZAR APRENDIZAJE.** Ubicación en relación con los niños, temporalización, delimitación del contenido y finalidad del aprendizaje.
- **AYUDAS:** Instrumentales y sociales.
- **CONTENIDOS:** Globalización. Tipos de contenidos (conocimientos, actitudes...). Reflexionar en qué medida los contenidos enseñados sirven para aprender a ser.
- **METACOGNICIÓN.** Toma de conciencia de lo que se va a aprender, de cómo se aprende y de lo que se va aprendiendo.

Conclusiones

Este trabajo está en una fase incipiente y por lo tanto las conclusiones son todavía provisionales.

No obstante, la hipótesis de que el uso de unos materiales de uso interdisciplinar que reflejaran las situaciones reales de aula puede contribuir a una formación de maestros más eficaz y útil, se entrevé como una posibilidad cada vez más real. El propio proceso de elaboración de los materiales ha permitido ya el uso de muestras de situaciones de aula en nuestras clases, que se han revelado como útiles para los objetivos que pretendemos. Pequeñas experiencias han determinado un cambio en la perspectiva de nuestros alumnos sobre lo que deben aprender a hacer con nuestras asignaturas (interpretar, fundamentar, explicitar teorías y actuaciones prácticas). La evaluación de los conocimientos aprendidos en nuestras materias debe incorporar la capacidad de analizar, comprender, programar y anticipar soluciones a los problemas de enseñanza que el maestro debe resolver en cualquier situación didáctica.

Por otro lado, la elaboración de los materiales va permitiendo a los propios profesores del equipo de investigación la creación de espacios comunes de conocimiento sobre las realidades complejas del aula. La mayor comprensión de los fenómenos que ocurren en ella, desde perspectivas pluridisciplinares, nos ayuda a transmitir también a nuestros alumnos una visión de la enseñanza más rica, menos parcelada, que integra las visiones de nuestros compañeros aunque tenga como centro nuestra propia disciplina. La reflexión del grupo sobre las situaciones de las aulas y sobre nuestra actuación docente ayuda a incorporar a nuestra metodología de clase las características de una enseñanza que queremos que aprendan nuestros alumnos: a ser maestros reflexivos que interrelacionan la práctica y la teoría.

Bibliografía

- ALTAVA, V.; PÉREZ, I. y RÍOS, I. (1.999). La interdisciplinariedad como instrumento de formación del profesorado. *Rev. Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado 2(1)*. ISSN 1575D.I.VA, 369-99.
- ALTAVA, V.; GALLARDO, I.; PÉREZ, I.; RÍOS, I. y TORRES, S. (2.000). Los materiales didácticos puente entre la teoría y la práctica. En Ll. Del Carmen (ed.). *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació*. Girona: Universitat de Girona, 101-104.
- CAMPS, A. (1.999). El professorat agent de la investigació en didàctica de la llengua. En M. García, R. Giner, P. Ribera y C. Rodríguez (comp.), *Enseynament de llengües i prurilingüisme*. Valencia: Universitat de València.
- COLL, C. (1.997). Las construcció del coneixement a l'escola: cap a l'elaboració d'un marc global de referència per a l'educació escolar. En C. Coll (coord.), *Psychologia de la instrucció*. Barcelona: Ediuoc.
- CONTRERAS, L.C. y ESTEPA, J. (1.992). Aportación interdisciplinar para la delimitación de un cuerpo de conocimiento común de las didácticas especiales a través de mapas conceptuales. *Actas Congreso Internacional sobre las Didácticas específicas en formación del profesorado*. Santiago de Compostela.
- DEL RÍO, P. (1.990). La zona de desarrollo próximo y la zona sincrética de representación: el espacio instrumental de la acción social. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 191-244.
- EDWARDS, D. Y MERCER, N. (1.988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- GIMENO, J. (1.998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1.994). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: I.C.E.-Graó.
- KEMMIS, S. (1.988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. y COLE, M. (1.991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: M.E.C.- Morata.
- PAYRATÓ, L. (1.995). *Proposta de convencions de transcripció del discurs oral*. València: Universitat de València.
- PÉREZ, A. (1.998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- RÍOS, I. (1.999). Les intervencions de la mestra en el procés de planificació oral del text escrit. Tesis doctoral no publicada. Universitat "Jaume I".
- ROGOFF, B. (1.993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D.A. (1.992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- STENHOUSE, L. (1.987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STUBBS, M. (1.987). *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid: Alianza.
- TORRES, J. (1.994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- ZABALA, A. (1.989). El enfoque globalizador. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 22-27.

Abstract

Elemento integrador entre la didáctica general y específicas

Este trabajo pretende mostrar el estado actual de una investigación centrada en la didáctica universitaria de la formación de maestros que persigue la elaboración de materiales didácticos de uso interdisciplinar. Este material está basado en la grabación en vídeo de situaciones reales de aula, su transcripción, análisis y fundamentación teórica desde la perspectiva de diferentes materias curriculares en la formación de maestros: Dca. general, Teoría de la educación, Dca. de la matemática. Dca. de las Ciencias Sociales y Dca. de la lengua. Por otro lado, este material debe tener como ejes comunes a todas las materias la enseñanza globalizada, la construcción del conocimiento y la perspectiva sociocultural. Pretende asimismo ayudar a formar maestros reflexivos y capaces de afrontar las situaciones complejas de enseñanza (saber hacer) desde la formación teórico-práctica facilitada por el análisis de las situaciones reales de enseñanza.