

VOL. 19, Nº 1 (Enero-abril 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

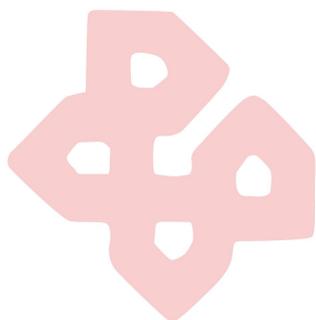
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 03/01/2014

Fecha de aceptación 29/03/2014

ESTUDIO SOBRE LAS ACTIVIDADES LLEVADAS A CABO EN LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Study on activities carried out in university teaching practice for initial teacher training for primary and secondary



Ángel Ezquerro Martínez*, Ángel De Juanas Oliva** y Rosa Martín del Pozo*

*Universidad Complutense de Madrid y **Universidad Nacional de Educación a Distancia

E-mail: angel.ezquerro@edu.ucm.es,
adejuanas@edu.uned.es, rmartin@edu.ucm.es

Resumen:

Los procesos de formación inicial del profesorado de Primaria y Secundaria han experimentado un profundo cambio normativo en los últimos años. En el presente trabajo se analizan, según las declaraciones de los docentes universitarios, cuáles son las actividades que se están llevando a cabo para cualificar a los futuros profesionales de los primeros niveles educativos, las propuestas didácticas implicadas y la imagen que se proyecta hacia los actuales estudiantes y, tal vez, futuros profesores de estas enseñanzas.

El estudio recoge la opinión de 132 docentes pertenecientes a 43 departamentos diferentes de tres universidades públicas de la Comunidad de Madrid. Los resultados muestran que los profesores conocen métodos de enseñanza diversos, los ponen en práctica de modo habitual y utilizan una amplia variedad de actividades. Además, los datos parecen sugerir la existencia de una posición ecléctica por parte del profesorado universitario en relación a los métodos de enseñanza utilizados, las propuestas didácticas y los cambios surgidos tras la irrupción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Al respecto, se observa que el profesorado considera que el EEES ha supuesto programar y evaluar las asignaturas en términos de competencias, así un aumento de la carga burocrática de trabajo.

Palabras clave: *EEES, profesorado universitario, formación del profesorado, actividades de enseñanza, práctica docente*

Abstract:

The initial teacher education for primary and secondary schools has experienced a profound regulatory change in recent years. In this paper we analyze which activities are being carried out to qualify the future professionals of the primary and secondary levels. For that, we used the statements of university teachers about activities that they make for and do in classroom.

We focused the study on these activities and on educational proposals involved and the image projected to the current students and prospective teachers.

The study collects the opinion of 132 teachers from 43 different departments of three public universities in Madrid. The results show that teachers are aware of different teaching methods; they normally implement it, and use a wide variety of activities. Furthermore, the data seem to suggest the existence of an eclectic position by university teachers in relation to teaching methods used, the educational proposals and changes arising after the emergence of the European Higher Education Area (EHEA). In this regard, it is noted that the faculty think that the EHEA has involved to program and evaluate the subjects in terms of competencies and increased bureaucratic workload.

Key words: *EHEA. university teachers. teacher training. teaching activities. teaching practise*

1. Presentación y justificación del problema

La Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (MEC, 2006) en su diagnóstico de la situación universitaria, indica que se observa un panorama heterogéneo en los planteamientos metodológicos, una función docente devaluada y una tendencia hacia la presencia de actividades de enseñanza más participativas. De un modo particular, señala que la situación en la que se encuentra la universidad se caracteriza, desde el punto de vista de la metodología didáctica, por: la concentración de los esfuerzos de los docentes en la transmisión de contenidos (Informe Bricall en España, en 2000); la escasa preparación pedagógico-didáctica del profesorado derivada de la ausencia de un sistema sólido de formación inicial y permanente del profesor universitario (Noguera, 2001); la falta de información y concienciación del profesorado respecto al cambio de cultura pedagógica que comporta el EEES; y la resistencia del profesorado al cambio metodológico.

Según la citada Comisión, es necesario aprovechar el proceso de convergencia europea en la educación superior, para realizar innovaciones de fondo, especialmente en lo que respecta a las metodologías docentes. Más adelante señala que:

[...] El proceso de construcción del EEES se percibe como la oportunidad perfecta para impulsar una reforma que no debe quedarse en una mera reconversión de la estructura y contenidos de los estudios, sino que debe alcanzar al meollo de la actividad universitaria, que radica en la interacción profesores-estudiantes para la generación de aprendizaje (p.7).

En esta línea, planteamientos semejantes se sucedieron a finales del siglo pasado, en otros países que habían revisado sus sistemas universitarios para adecuarlos a las nuevas exigencias de la sociedad (Informe Dearing, 1997; Informe Attali, 1998). Con todo, estos documentos coinciden en su juicio sobre la deficiente formación del profesorado universitario en aspectos pedagógicos-didácticos, el mantenimiento de unos contenidos demasiado

academicistas y la existencia de unos planteamientos no siempre útiles para favorecer la futura inserción profesional de los titulados. (González y Raposo, 2009; Diestro 2010).

Estas aportaciones ponen de relieve la importancia del diagnóstico sobre la situación de la enseñanza en el nivel universitario dado que permite obtener información sobre las situaciones didácticas que se producen en las aulas universitarias. A tal efecto, uno de los elementos a considerar es la formación inicial del profesorado tanto de educación Primaria como de Secundaria. Entre otras razones porque estas enseñanzas han sido sustancialmente modificadas con la implementación del EEES que en nuestro país se regula por el Real Decreto, 1393/2007 donde se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. Baste recordar que se sustituyó el antiguo curso de aptitud pedagógica por el máster inicial de formación del profesorado de Secundaria. Del mismo modo, los estudios de magisterio pasaron de ser una diplomatura a una titulación de Grado. Estas modificaciones han tenido una especial repercusión en las facultades de formación del profesorado, por ello, creemos que proporcionan un marco adecuado para reflexionar sobre la situación de la docencia en todos los niveles.

En este sentido, existe un consenso bastante generalizado entre los investigadores acerca de algunos de los principios de enseñanza que pueden facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Del mismo modo, se asume que estos fundamentos también son aplicables a la formación del profesorado (Watts & Jofili, 1998; Duit & Treagust, 2003; Desimone, 2009). Entre otras cuestiones, se admite la existencia del principio de isomorfismo entre la formación que un estudiante recibe y la enseñanza que luego tenderá a impartir (Martín del Pozo et al., 2013). Por esta razón, es de especial importancia que las estrategias de enseñanza y las actividades propuestas en la formación de profesores recojan en la práctica de aula los mismos planteamientos declarados por los formadores de futuros docentes. Nos referimos a los siguientes:

- Poner el foco en el que aprende; es decir, pasar de una formación basada en el profesor-formador a una formación centrada en el estudiante de profesorado (sus ideas, afectos, intereses, necesidades, etc.) (González y Raposo, 2008; Sánchez y García-Valcárcel, 2002; De-Juanas y Beltrán, 2012).
- Generar un ambiente de aprendizaje que favorezca las interacciones (entre formadores y futuros profesores, entre futuros profesores y distintos tipos de saberes, entre futuros profesores y desarrollo profesional, etc.) (De-Juanas y Beltrán, 2014).
- Promover la construcción de conocimientos mediante procesos de negociación (Álvarez et al., 2005), lo que implica un cierto relativismo epistemológico y el cuestionamiento de las relaciones de poder habituales (Porlán y Rivero, 1998).

Estos aspectos son de gran importancia en la formación de la autoimagen del futuro profesor. Aunque bien es cierto que, tradicionalmente, el docente ha sido visto como gestor independiente de su autonomía cultural, profesional y laboral (Hargreaves, 2000) sin interacción con otros factores. Sin embargo, este elemento -la propia imagen- estructura la identidad profesional del docente y se desarrolla como interacción con el ambiente formativo (Erikson, 1968) y las relaciones entre la historia personal del individuo y el entorno social (Billet, 2006). Dicho de otro modo, la asignación de una ubicación concreta del profesor por parte del entorno social, cultural o administrativo determina una imagen profesional; y esta a su vez, implica cómo se ve a sí mismo el docente, el papel que ocupará en el aula y el modo en que el profesor enseña (Beijaard, Paulien y Verloop, 2004). Por todo esto, el concepto de

identidad profesional desarrollado en las etapas previas a la incorporación a la actividad profesional es clave para la integración del docente en el mundo laboral de la escuela (Wenger, 1998).

2. Fundamentación

Desde nuestro punto de vista, la práctica metodológica -como conjunto ordenado de actividades- es el elemento esencial del currículo formativo pues constituye la respuesta a una pregunta clave en la formación: ¿cómo conseguir que los futuros profesores aprendan su profesión? En este sentido, las actividades son el espejo de la metodología que se utiliza en el aula. Definen las interacciones didácticas, los contenidos a trabajar, las actuaciones concretas, la distribución del tiempo y del espacio, los recursos necesarios, etc. Constituyen el elemento organizador de la vida del aula, pero se conciben de diferente manera según el enfoque formativo que se adopte.

Así, desde enfoques transmisivos se consideran las actividades como situaciones protagonizadas por los estudiantes para comprobar y/o aplicar la información que transmite el profesor (Azcárate, 1999). Para muchos profesores, las actividades prácticas son sólo situaciones en las que el alumnado debe llevar a cabo lo que ya ha aprendido y que se caracterizan por ser interesantes y motivadoras para los estudiantes (Appleton, 2002). Pero, desde perspectivas constructivistas, la actividad es la unidad del proceso metodológico y su sentido, no es poner en práctica lo ya aprendido, sino facilitar a los estudiantes la construcción del conocimiento. Las actividades deben relacionarse entre sí de manera coherente, configurando un conjunto articulado de acciones que deberían utilizar como hilo conductor la evolución de las ideas de los futuros profesores, sus conocimientos e intereses. En este sentido, las actividades proponen -o deben proponer- la intervención de los estudiantes en la detección de sus ideas y planteamientos educativos, la reflexión sobre los objetivos a alcanzar, el análisis de cómo hacer la progresión hacia las metas previstas y la manera de evaluar el proceso. De este modo, los contenidos se consideran herramientas para abordar los problemas profesionales y para promover el desarrollo de las competencias docentes necesarias (Azcárate y Castro, 2007). Sin embargo, es habitual que los formadores organicen la secuencia temporal de acciones en el aula en función de la lógica de los contenidos.

Obviamente, las actividades que se llevan a cabo en la docencia universitaria pueden ser clasificadas de diferentes maneras. En este sentido, De Miguel (2006), entiende que las actividades presenciales y no presenciales constituyen los dos principales tipos de modalidades. Mientras en un reciente trabajo de Marcelo, Yot, Mayor, Sánchez-Moreno, Murillo, Rodríguez-López y Pardo (2014), se considera que las actividades pueden tipificarse como: asimilativas, de gestión de información, de aplicación, comunicativas, productivas, experienciales y evaluativas. Sin embargo, estas afirmaciones de gran valor intrínseco no están centradas en ofrecer información sobre las diferentes visiones que tiene o puede tener el profesorado sobre su papel en el aula y la imagen que proyectan sus acciones.

Así pues, cómo formar a futuros profesores constituye un problema profesional relevante para los formadores y, naturalmente, para los futuros docentes en formación. Pero, la respuesta a esta pregunta, evidentemente, no es simple, ni puede ser única. Por esta razón, en el presente trabajo hemos optado por centrar nuestros intereses en un aspecto concreto: las acciones -las actividades- que los docentes universitarios llevan a cabo en las

aulas, identificándolas y situándolas en el contexto metodológico llevado a cabo por los profesores universitarios con responsabilidad en la formación inicial del profesorado de Primaria y Secundaria (Grado de Maestro de Primaria y Máster de Profesorado de Secundaria) en el marco del EEES.

3. Método

Para llevar a cabo el presente estudio se consideró la población de profesores universitarios que imparten docencia en el Grado de Magisterio de Educación Primaria y en el Máster de Formación del profesorado de Secundaria de las universidades de Alcalá (UAH: 33; 25%), Autónoma (UAM: 21; 15,9%) y Complutense de Madrid (UCM: 78; 59,1%), obteniendo una muestra incidental que compuesta por un total de 132 docentes pertenecientes a 43 Departamentos diferentes. Los datos de identificación indican que el centro de estudios de procedencia mayoritario, como cabría esperar, corresponde a las facultades de Educación (75; 56,8%), repartiéndose el resto (57; 43,2%) entre una gran variedad de centros (Física, Medicina, Filosofía, Filología, Química, etc.). En concreto, los resultados oscilan en torno a un máximo de 8 representantes de estas facultades, lo que significa, tan solo, un 6% del total. Hecho que incide en una representación limitada de cada uno de estos centros, dado que únicamente participaron aquellos profesores que tenían docencia en el Máster de Formación del profesorado de Secundaria.

La muestra puede ser considerada desde distintos puntos de vista, entre otros, desde la condición profesional. Así, pueden ser agrupados en vinculación permanente (83, 62,9%) -catedrático, titular de universidad, titular de escuela universitaria, colaborador y contratado doctor- y profesorado no permanente (49, 37,1%) -profesores asociados, ayudantes y ayudantes doctores. También es posible caracterizar al profesorado según imparten docencia en el Grado de Magisterio (32, 24,2%), Máster de Formación del Profesorado de Secundaria (73, 55,3%) o en ambos estudios (27, 20,5%). Igualmente, es viable considerar la muestra según los años de experiencia docente, como se muestra en la tabla adjunta.

Tabla 1.

Distribución del profesorado en función de los años de experiencia docente

Experiencia docente	Fc	%
Con menos de 5 años	13	9,8%
Entre 5 y 9 años	24	18,2%
Entre 10 y 14 años	19	14,4%
Entre 15 y 19 años	14	10,6%
Entre 20 y 24 años	25	18,9 %
25 años o más	37	28%

Parece que el docente prototipo de esta muestra tiene vinculación permanente con la universidad, imparte clase en la Facultad de Educación y tiene más de 20 años de experiencia. Si bien, existen otros perfiles que complementan esa imagen mayoritaria. Así, es posible considerar también el conjunto de los profesores *no permanentes* (asociados) que tienen entre 5 y 9 años de experiencia y que, sin duda, aportan su cercanía a la realidad de aulas de Primaria y Secundaria.

El conjunto de profesores de la muestra, a los que debemos agradecer su participación voluntaria en el estudio, fueron sometidos a varios instrumentos de recogida de información a lo largo del curso 2012-13; en concreto, dos cuestionarios y dos grupos de discusión. En el presente trabajo nos centraremos en el “cuestionario sobre las actividades de los docentes universitarios del grado de Maestro en Educación Primaria y del Máster en formación del profesorado de Educación Secundaria” (ver Anexo I). La herramienta de obtención de datos que aquí nos ocupa es un cuestionario que presenta una escala Likert con opciones de respuesta comprendidas entre 1 y 4 (siendo 1 ninguna/casi nunca y 4 mucha/casi siempre; en función de la formulación del ítem). Para su elaboración, inicialmente, el equipo procedió a analizar y organizar los diferentes aspectos relacionados con el diseño y puesta en práctica de las actividades docentes. Posteriormente, se eligieron los aspectos concretos que iban a ser analizados y se llevó a cabo la recogida de afirmaciones respecto a esto. En concreto, se agruparon las preguntas en torno a cuatro ítems:

1. *Métodos de enseñanza que se suelen utilizar en la práctica docente*
2. *Nivel de participación de los estudiantes en las actividades que se realizan*
3. *Efecto de la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior sobre la práctica de aula.*
4. *Tipos de actividades que se suele llevar a cabo en el desarrollo de las clases*

Seguidamente, se propuso esta primera versión al dictamen de un grupo de 11 jueces que consideraron la claridad y pertinencia de cada uno de los ítems del cuestionario, así como cuantas acotaciones consideraron oportunas. Con estas aportaciones se elaboró el cuestionario definitivo (ver Anexo I). Para el análisis de resultados se realizó un estudio estadístico descriptivo y correlacional. Para la realización de este trabajo se utilizó el programa estadístico SPSS.20 para Mac.

4. Resultados

El análisis inicial de los resultados se agrupa en torno a los cuatro ítems en los que se presentó el cuestionario. Posteriormente, se procederá a una valoración transversal de los datos.

4.1. Métodos de enseñanza que se suelen utilizar en la práctica docente

Los resultados que se obtuvieron se recogen en la Tabla 2. Se puede observar que los profesores encuestados afirman utilizar más, en su práctica docente, el método de resolución de problemas abiertos ($M=2,74$). Mientras que la resolución de ejercicios y problemas cerrados es la que menos se utiliza, junto con otros métodos no señalados en la encuesta.

Tabla 2.

Resultados sobre los métodos de enseñanza habituales en la práctica docente

¿Qué tipo de métodos de enseñanza suele utilizar en su práctica docente?						
	N	Mín.	Máx.	Media	Moda	Desv. típ.
Expositivo del profesor	127	1	4	2,61	2	0,807
Estudio de casos	120	1	4	2,22	2	0,769
Resolución de ejercicios y problemas cerrados	117	1	4	2,13	2	0,896

Resolución de problemas abiertos	128	1	4	2,74	3	0,825
Enseñanza por proyectos	120	1	4	2,32	3	0,944
Otros	48	1	4	2,04	2	0,898

Por otra parte, el hecho de tener unos valores medios tan parejos y un grado de dispersión en las respuestas recibidas bastante homogéneo, parece indicar que existe una distribución de métodos de enseñanza muy amplia entre el profesorado; o dicho de otro modo, los docentes utilizan una amplia variedad de métodos en sus clases, utilizando cada uno de ellos “en ocasiones” o “bastantes veces”. Este resultado, visto en su conjunto, indica que los profesores considerados en esta muestra conocen diferentes métodos y los ponen en práctica de un modo habitual.

4.2. Nivel de participación de los estudiantes en las actividades que se realizan

Según los encuestados, el nivel de participación de los estudiantes en el proceso de planificación y evaluación es menor que cuando se ejecutan las actividades (véase Tabla 3). Por otra parte, el grado de acuerdo para este ítem es muy elevado, lo que indica que los profesores parecen estar bastante de acuerdo cuando puntúan este ítem. Además, se ha encontrado que existe una correlación positiva (0,576; 0,000) entre “...se planifican las actividades” y “...se evalúan las actividades”. Lo cual sugiere que los docentes invitan a sus estudiantes a realizar las actividades y luego a evaluarlas.

Tabla 3.

Nivel de participación de los estudiantes en las actividades

	¿Cuál es el nivel de participación de los estudiantes en las actividades que se realizan cuando...?				
	Mín.	Máx.	Media	Moda	Desv. típ.
...se planifican las actividades	1	4	2,61	3	0,938
...se ejecutan las actividades	2	4	3,52	4	0,559
...se evalúan las actividades	1	4	2,89	3	0,879

Estos resultados parecen indicar que en el proceso de formación, nuestro futuro profesorado, parece tener más protagonismo como “resolvedor” de actividades de aula que como constructor, planificador y analista de las mismas. Cabe subrayar, como ya hemos indicado, que este enfoque -considerar las actividades como una tarea que el alumno debe llevar a cabo para practicar- implica una visión tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, resulta obvio indicar que las tareas de planificar y evaluar actividades van a conformar una parte muy importante de las acciones de nuestros actuales estudiantes en su vida profesional. Sin embargo, por lo que indican estos resultados, parece que no van a disponer de una gama completa de referencia sobre cómo desarrollar las actividades de aula, desde su planificación hasta su evaluación.

4.3. Efecto de la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior sobre la práctica de aula

Se puede observar en la Tabla 4 que la incorporación al EEES ha supuesto, según la percepción del profesorado, un aumento de la carga burocrática (3,06). Además, el análisis de correlaciones muestra que el ítem “aumento de la carga burocrática” no correlaciona con ninguna otra opción, lo que nos indica que independientemente de otras opiniones, este aspecto suscita un grado de acuerdo en la respuesta muy notable y, esto es así para todas las sensibilidades recogidas en la encuesta.

También resulta apreciable un aumento de la presencia de las competencias profesionales en la programación de las asignaturas; del mismo modo que la aparición de la evaluación en términos de estas. Por el contrario, la autoevaluación de los estudiantes en las calificaciones parece no haber tenido un incremento de presencia.

Tabla 4.
Efecto de la incorporación al EEES

¿En qué medida considera que la incorporación al Espacio Europeo de Educación ha supuesto...?					
	Mín.	Máx.	Media	Moda	Desv. típ.
Revisar mi práctica docente	1	4	2,75	3	0,768
Formarme en técnicas de trabajo en el aula, técnicas digitales, didáctica, etc.	1	4	2,55	2	0,819
Programar las asignaturas considerando las competencias profesionales de los grados/másteres	1	4	2,95	3	0,803
Modificar mi metodología de aula	1	4	2,41	2	0,789
Favorecer la participación de los estudiantes en el proceso formativo	1	4	2,70	3	0,839
Evaluar en términos de competencias	1	4	2,78	3	0,860
Incorporar la autoevaluación de los estudiantes en las calificaciones	1	4	2,19	2	0,989
Trabajar con otros profesores	1	4	2,44	2	0,880
Aumentar la carga burocrática	1	4	3,06	4	0,903

Por otra parte, conviene subrayar que los docentes, mayoritariamente, no consideran que la incorporación al EEES haya implicado una modificación en su metodología de aula. Sin embargo, estos mismos profesores parecen indicar que este cambio de marco les ha obligado a revisar la práctica docente. Ambas afirmaciones implican que el análisis de la práctica docente no ha acarreado, fundamentalmente un cambio en la metodología, o al menos, que no son conscientes de los cambios en la metodología que implica una modificación de la práctica docente.

4.4. Tipos de actividades que suelen llevar a cabo los profesores en el desarrollo de las clases

De la observación inicial de la Tabla 5 se puede deducir que los profesores suelen realizar en sus clases debates y presentaciones orales de los estudiantes de manera habitual, esta afirmación parece disfrutar de un acuerdo notable; mientras, el estudio de casos es la práctica menos frecuente, entre las propuestas en el cuestionario. De cualquier modo, parece que los docentes ponen en práctica una gran variedad de actividades. Los resultados muestran que casi la totalidad de las actividades son utilizadas en alguna ocasión por la mayoría del profesorado.

También se ha observado la existencia de un grupo de profesores que asumen las TICs como parte de los contenidos a desarrollar (simulaciones, WebQuest, programas específicos, etc.) y no como un mero medio para dar una forma novedosa a los contenidos tradicionales. Este hecho ha sido destacado por algunos autores como un acicate para la mejora de la educación superior (Gutiérrez Esteban, Yuste, Cubo, Lucero, 2011; Alba y Carballo, 2005; De Pablos y Villaciervos, 2005).

Tabla 5.

Tipos de actividades en la práctica docente universitaria

¿Qué tipos de actividades se suelen realizar en sus clases?					
	Mín.	Máx.	Media	Moda	Desv. típ.
Expositivas por el profesor	1	4	2,55	2	0,765
Prácticas (laboratorio, taller, etc.)	1	4	2,58	3	0,992
Trabajos de investigación de los estudiantes	1	4	2,80	3	0,774
Debates y puestas en común	1	4	3,01	3	0,780
Estudio de casos	1	4	2,22	2	0,884
Preparación de materiales para clases de Primaria/Secundaria (unidades didácticas, guiones de laboratorio, vídeos, etc.)	1	4	2,64	3	1,030
TICs como parte de los contenidos del programa (simulaciones, WebQuest, programas específicos, etc.)	1	4	2,41	2	0,937
Presentaciones orales de los estudiantes	1	4	2,87	3	0,894

Para tratar de profundizar en el tipo de actividades que los profesores universitarios ponen en práctica en sus clases se llevó a cabo un análisis de correlaciones entre las distintas opciones propuestas mediante el coeficiente de correlación de Pearson. De este estudio pudimos agrupar, atendiendo a las relaciones de correlación más significativas, las distintas acciones en grupos de actividades que suelen llevarse a cabo conjuntamente. En concreto pudimos encontrar tres tipos agrupaciones.

Así, se observó que existía una correlación positiva entre la actividad “Trabajos de investigación de los estudiantes” con: “Debates y puestas en común” (0,388; 0,000); “Estudio de casos” (0,280; 0,002); “Preparación de materiales para clases de Primaria/Secundaria...” (0,259, 0,003) y “TICs como parte de los contenidos del programa...” (0,308; 0,001). Lo que parece indicar que aquellos profesores que solicitan a sus estudiantes trabajos de investigación tienden a centrar su docencia en la reflexión sobre las situaciones de aula y la elaboración de materiales -o propuestas- para Primaria y Secundaria.

Por otra parte, se obtuvieron correlaciones significativas entre la actividad “Presentaciones orales de los estudiantes” con: “Debates y puestas en común” (0,373; 0,000); “Preparación de materiales para clases de Primaria/Secundaria...” (0,361; 0,000) y “Estudio de casos” (0,273; 0,002). Estas relaciones pueden implicar que los profesores que solicitan presentaciones a sus alumnos suelen demandar o manejar la preparación de materiales para las clases de Primaria o Secundaria y utilizar el estudio de casos. Este tipo de docentes parece centran su actividad de clase en hacer partícipes a sus estudiantes universitario de las situaciones que se dan en las aulas de Primaria y Secundaria, utilizando para ellos materiales propios de estos niveles.

También se pudo agrupar la actividad “Estudio de casos” con: “Debates y puestas en común” (0,353; 0,000); “Presentaciones orales de los estudiantes” (0,273; 0,002) y “TICs como parte de los contenidos del programa...” (0,241; 0,002). Esto sugiere que los docentes que utilizan los estudios de casos, si bien no son mayoritarios, también establecen debates, solicitan presentaciones a sus alumnos y utilizan la TICs como parte de sus contenidos. Este tipo de docencia parece nuclearse en torno las opiniones y reflexiones de los futuros profesores en formación sobre los casos propuestos por el docente universitario.

Por otra parte, cabe destacar que las actividades expositivas por el profesor y las prácticas (laboratorio, taller, etc.) no correlacionan positivamente y de modo significativo con ninguna otra posibilidad, lo cual parece indicar que estas actividades son utilizadas de modo general y por todos los posibles subgrupos de profesores.

5. Discusión y conclusiones

Hemos observado que la totalidad de las actividades propuestas son utilizadas en alguna ocasión por la mayoría del profesorado, siendo el debate, las presentaciones de los alumnos y los trabajos de investigación las actividades más habituales. Además, parece que los docentes universitarios exhiben una variedad de métodos de enseñanza muy amplia en sus clases. También se observa un aumento de la presencia de las competencias profesionales en la programación de las asignaturas y la evaluación en estos términos. Estos resultados, vistos en su conjunto, indican que los profesores considerados en esta muestra conocen diferentes métodos, los ponen en práctica de un modo habitual y utilizan una gran variedad de actividades. Lo cual parece indicar la existencia de una realidad compleja en la que se utilizan actividades y métodos de enseñanza de diferente modo y actitud ante la irrupción del EEES. De tal manera, se puede entender que las prácticas metodológicas se ponen en funcionamiento en base a una multicausalidad de motivos e influencias de tres sub-sistemas: el docente, la comunidad de aprendizaje y la propia actividad (Opfer & Pedder, 2011). Sin embargo, debemos recordar que estamos tratando con una muestra limitada y muy desplazada a los docentes con responsabilidad en los cursos de formación de profesores.

No obstante, de un modo simple, se puede considerar que estos hechos resultan de interés por dos cuestiones. En primer lugar, porque establece una diferencia con respecto a la comunidad docente universitaria en conjunto, que según varios autores (Doyle, 1997; Tatto, 1998; De la Cruz et al., 2006; Gallardo, 2008; Meirink et al., 2009) sigue haciendo uso de la lección magistral como una de las prácticas pedagógicas dominantes. Aunque, bien es cierto, que cada vez se acompaña más de la realización de ejercicios, la resolución de problemas y la discusión de casos prácticos.

En segundo lugar, que nuestros estudiantes disfruten de una gran variedad de actividades implica que disponen de un banco de experiencias sobre las distintas acciones de aula. Esta situación creemos que es de especial importancia, dado que, según la comunidad científica, la identidad de los docentes noveles se va generando por la convergencia entre los recuerdos de sus anteriores profesores y las experiencias que produce el periodo de prácticas (Skamp y Muller, 2001); lo que implica que los futuros profesores acaban enseñando como han sido enseñados y son poco permeables, en la práctica, a las ideas innovadoras.

En este sentido, parece que esta evolución de los perfiles que muestran los docentes universitarios con responsabilidades en la formación del profesorado debería ir actuando en la modificación de la identidad que veremos en nuestras aulas en un futuro no muy lejano. Bien es cierto, que estos cambios se producen a un ritmo lento dado que la mera ejemplificación no asegura una modificación de hábitos. En palabras de Badia y Monereo (2004), el profesor necesita desarrollar sus conocimientos apropiándose de contenidos relevantes y en paralelo a la transformación de sus prácticas docentes cotidianas.

En cualquier caso, creemos que la imagen que proyectan los profesores universitarios en las aulas debe tener incidencia en las creencias y, consecuentemente, en la futura práctica de los actuales estudiantes en formación. En este sentido, numerosos estudios

relacionan la práctica en el aula con las creencias de los profesores. Sin embargo, no parece haberse obtenido un consenso y algunos estudios (Cronin-Jones, 1991; Haney & McArthur, 2002; Haney, Czerniak y Lumpe, 1996; Haney et al., 2002; Hashweh, 1996) encuentran que las creencias son consistentes con la práctica, mientras otros indican que el contexto tiene una gran importancia en esta vinculación (Hancock & Gallard, 2004; Lederman, 1999; Mellado, 1998).

Por estas razones, es de gran importancia el rol que las prácticas propuestas asignan a los futuros maestros y profesores. Sin embargo, no todos los aspectos de las acciones habituales de un profesor se atienden con la misma relevancia durante el proceso de formación en el aula. Como recogieron nuestros datos, parece que nuestros futuros docentes tienen más protagonismo como “resolvedores” de actividades de aula que como constructores, planificadores y analistas de las mismas. Resulta obvio indicar que estas tareas (planificar y evaluar) van a conformar una parte muy importante en la vida profesional de nuestros actuales alumnos. Creemos que nuestros estudiantes deben disponer de una amplia gama de referencias sobre cómo desarrollar las actividades de aula, desde su planificación hasta su evaluación y para ello deberían intervenir todos y cada uno de los pasos de la actividad docente.

En la formación del profesorado, creemos que es imprescindible trabajar sobre situaciones vinculadas con la práctica y reflexionar sobre cómo abordarlas (Vez y Montero, 2005), o como indica Rivero et al. (2011), organizar el currículo de la formación de profesores en torno a problemas prácticos profesionales para dar sentido a la formación. El hecho de trabajar sobre situaciones vinculadas con la práctica futura, y reflexionar sobre cómo abordarlas, permite a los futuros profesores ponerse en la situación del docente y tomar decisiones, reflexionado sobre cuáles son las más adecuadas y por qué. Problematicar, por tanto, estas situaciones les hace avanzar desde sus planteamientos iniciales hacia concepciones más elaboradas. Pero para que el profesorado universitario pueda o se decida a llevar a la práctica estos cambios, conviene tener presente que existen una serie de circunstancias que lo dificultan. Entre estos factores podemos indicar: el bajo reconocimiento de la labor docente frente a la investigadora (Arends, 2000; Mayor Ruiz, 2009). La falta de tradición del trabajo cooperativo en la docencia (MEC, 2006); el tamaño de los grupos, que todavía es excesivo en algunas titulaciones (Sáez, 2000); y la dificultad de implicar a los estudiantes en sus propios procesos formativos (De Miguel, 2006).

Sobre este aspecto existen investigaciones que han tratado de valorar la opinión del profesorado sobre su papel como formadores de profesores o sus intenciones metodológicas en el aula. Sin embargo, y sin perder el valor de sus aportaciones, estos estudios han sido criticados dado que recogen ‘tan solo’ las declaraciones del profesorado sobre qué se debería hacer o bien sobre lo que se espera que respondan. Parece, en base a las declaraciones, que el profesorado pueden estar alejado de los modelos transmisivos, pero las prácticas siguen próximas a estos modelos (Haney y McArthur, 2002; Cheng, Chan, Tang, Cheng, 2009; So y Watkins 2005). Dado que se han detectado distintos modelos metodológicos en la mayoría del profesorado según se tratase de declaraciones teóricas, de diseños prácticos o de reflexión sobre la práctica realizada (Solís et al., 2012, 2013). No obstante, creemos que este tipo de trabajos son de una importancia crucial para comprender qué está sucediendo en nuestro sistema de formación del profesorado a raíz de las modificaciones acontecidas en los últimos años con la adaptación a los nuevos planteamientos del EEES. En cualquier caso, recordemos que un único estudio aislado implica la recolección de datos sobre una muestra determinada en un momento concreto y que, por ello, los resultados obtenidos en este trabajo no se pretenden extrapolar.

Referencias bibliográficas

- Alba, C. y Carballo, R. (2005). Viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del Crédito Europeo por parte del profesorado de las universidades españolas vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación. *Revista de Educación*, 337, 71-97.
- Álvarez, I., Ayuste, A., Gros, B., Guerra, V. y Romañá, T. (2005). Construir conocimiento con soporte tecnológico para un aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36-1. Recuperado de http://www.rieoei.org/tec_edu37.htm
- Appleton, K. (2002). Science activities that work: perceptions of primary school teachers. *Research in Science Education*, 32, 393-410.
- Arends, R.I. (2000). *Learning to teach (5th Ed)*. Boston: McGraw Hill.
- Attali, J. (1998). Pour un modèle européen d'enseignements supérieurs. Recuperado de <http://media.education.gouv.fr/file/94/9/5949.pdf>
- Azcárate, P. (1999). Metodología de enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, 72-78.
- Azcárate, P. y Castro, L. (2006). La evolución de las ideas profesionales y la reflexión: un binomio necesario. *Cuadrante*, 15(1/2), 33-64.
- Badia, A. & Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35(1), 47-70.
- Beijaard, D., Meijer, P.C., and Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Billett, S. (2006) Relational Interdependence Between Social and Individual Agency in Work and Working Life. *Mind, Culture, And Activity*, 13(1), 53-69.
- Bricall, J. (2000). Informe Universidad, 2000. Recuperado de <http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>
- Cheng, M., Chan, K-W., Tang, S. & Cheng, A. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327.
- Cronin-Jones, L. L. (1991). Science teacher beliefs and their influence on curriculum implementation: Two case studies. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(3), 235-250.
- De la Cruz, M.; Pozo, J.I.; Huarte, M.F. y Scheuer, N. (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. En: J.I. Pozo et al., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- De Miguel, M. (Dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Ed. Univer. de Oviedo.
- De Pablos, J. y Villaciervos, P. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior y las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Percepciones y demandas del profesorado. *Revista de Educación*, 337, 99-124.
- Dearing, R. (1997). Higher Education in the Learning Society. Recuperado de <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe>
- De-Juanas A. y Beltrán, J.A. (2012). Epistemological Beliefs of Students of Pedagogy and Sciences of the Education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 231-250.

- De-Juanas, A. y Beltrán, J.A. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XXI*, 17(1), 59-82.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- Diestro, A. (2010). El papel de la conferencia permanente de ministros europeos de la educación en el establecimiento de una política educativa europea. *Foro de Educación*, 12, 45-68.
- Doyle, M. (1997). Beyond life history as a student: Preservice teacher's beliefs about teaching and learning. *College Student Journal*, 31(4), 519-522.
- Duit, R., & Treagust, D. (2003). Conceptual change: a powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25(6), 671-688.
- Erikson, H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton Company.
- Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 425-446.
- González Sanmamed, M., y Raposo Rivas, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 285-306.
- González Sanmamed, M. y Raposo Rivas, M. (2009). Valoraciones del profesorado universitario sobre las acciones que pueden favorecer el proceso de Convergencia Europea. *Revista de Educación*, 349, 361-390
- Gutiérrez Esteban, P. Yuste Tosina, R.; Cubo Delgado, S. y Lucero Fustes, M. (2011). Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en materias tic aplicadas a la educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15 (1), 179-194.
- Hancock, E. S., & Gallard, A. J. (2004). Preservice science teachers' beliefs about teaching and learning: The influence of K-12 field experiences. *Journal of Science Teacher Education*, 15(4), 281-291.
- Haney, J., Czerniak, C.M., & Lumpe, A. T. (1996). Teacher beliefs and intentions regarding the implementation of science education reform strands. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(9), 971-993.
- Haney, J. J., & McArthur, J. (2002). Four case studies of prospective science teachers' beliefs concerning constructivist teaching practices. *Science Education*, 86(6), 783-802.
- Haney, J. J., Lumpe, A. T., Czernaik, C. M., & Egan, V. (2002). From beliefs to actions: The beliefs and actions of teachers implementing change. *Journal of Science Teacher Education*, 13(3), 171-187.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hashweh, M.Z. (1996). Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(1), 47-63.
- Lederman, N.G. (1999). Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: Factors that facilitate or impede the relationship. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(8), 916-929.

- Marcelo, C., Yot, C., Mayor, C., Sánchez-Moreno, M., Murillo, P., Rodríguez-López, J.M. y Pardo, A. (2014). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos? *Revista de Educación*, 363.
- Martín del Pozo, R., Fernández Lozano, P., González Ballesteros, M. y De Juanas Oliva, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 360,
- Mayor Ruiz, C. (2009). Nuevos retos para una Universidad en proceso de cambio: ¿Pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1).
- MEC (2006). Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad. Revisado el 05/11/2013 en <http://publicaciones.administracion.es>
- Meirink, J.A., Meijer, P.C., Verloop, N., & Bergen, T.C. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 25, 89 -100.
- Mellado, V. (1998). The classroom practice of preservice teachers and their conceptions of teaching and learning science. *ScienceEducation*, 82(2), 197-214.
- Noguera, N. (2001) La formación pedagógica del profesorado universitario. *Bordón*, 53 (2), 269-277.
- Opfer, V.D. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher profesional learning. Review of educational research 81(3), 376-407.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). El conocimiento de los profesores. Sevilla: Díada
- Porlán, R., Martín del Pozo, R., Rivero, A., Harres, J., Azcárate, P. y Pizzato, M. (2011) El cambio del profesorado de ciencias II: Itinerarios de progresión y obstáculos en estudiantes de Magisterio. *Enseñanza de las Ciencias*, 29(3), 413-426.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Rivero, A., Azcárate, P., Porlán, R., Martín del Pozo, R., y Harres, J. (2011). The Progression of Prospective Primary Teachers' Conceptions of the Methodology of Teaching. *Research in ScienceEducation*, 41(5), 739-769.
- Sáez, F. J. (2000). La opinión de los estudiantes universitarios sobre el método docente de las facultades de ciencias. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 37-45.
- Sánchez Gómez, M.C., y García-Valcárcel, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 153-171.
- Skamp, K. & Mueller, A. (2001). A longitudinal study of the influences of primary and secondary school, university and practicum on student teachers' images of effective primary science practice. *International Journal of Science Education*, 23(3), 227-245.
- Skamp, K.; Mueller, A. (2001). Student teachers' conceptions about effective primary science teaching: a longitudinal study. *International Journal of Science Education*, 23 (4), 331-351.
- So, W. & Watkins, D.A. (2005). From beginning teacher education to professional teaching: a study of the thinking of Hong Kong primary science Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 525-541.

Solís, E.; Porlán, R.; Rivero, A. y Martín delPozo, R. (2012). Las concepciones de los profesores de ciencias de secundaria en formación inicial sobre la metodología de enseñanza. *Revista Española de Pedagogía*, 253, 495-514.

Solís, E.; Porlán, R.; Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (2013). Expectativas y concepciones de los estudiantes del MAES en la especialidad de ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10 (Número Extraordinario), 496-513.

Tatto, M.T. (1998). The influence of teacher education on teacher's beliefs. *Journal of Teacher Education*, 49(1), 66-78.

Vez, J. M. y Montero, L. (2005). La formación del profesorado en Europa: El camino de laconvergencia. *Revista española de pedagogía*, 230, 101-122.

Watts, M. & Jofili, Z. (1998): Towards critical constructivist teaching. *International Journal of Science Education*, 20(2), 173-185.

Wenger, E. (1998) *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexos

Anexo 1: Extracto del cuestionario sobre las actividades de los docentes universitarios del grado de maestro y del máster de educación secundaria

1. *¿Qué tipo de métodos de enseñanza suele utilizar en su práctica docente?*

	Casi nunca	En ocasiones	Bastantes veces	Casi siempre
Expositivo del profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio de casos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resolución de ejercicios y problemas cerrados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resolución de problemas abiertos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enseñanza por proyectos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros (indique cuáles):				
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. *¿Cuál es el nivel de participación de los estudiantes en las actividades que se realizan?*

Cuando se...	Ninguna	Poca	Bastante	Mucha
...planifican las actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...ejecutan las actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...evalúan las actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. *En qué medida considera que la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto...*

	No Nunca	Poco A veces	Bastante Frecuentemente	Mucho Siempre
Revisar mi práctica docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Formarme en técnicas de trabajo en el aula, técnicas digitales, didáctica ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programar las asignaturas considerando las competencias profesionales de los grados/másteres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Modificar mi metodología de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Favorecer la participación de los estudiantes en el proceso formativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluar en términos de competencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incorporar la autoevaluación de los estudiantes en las calificaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajar con otros profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aumentar la carga burocrática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros (indique cuáles):				
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. ¿Qué tipos de actividades se suelen realizar en sus clases?

	Casi Nunca	En ocasiones	Bastantes veces	Casi siempre
Expositivas por el profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prácticas (laboratorio, taller, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajos de investigación de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Debates y puestas en común	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio de casos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preparación de materiales para clases de Primaria/ Secundaria (unidades didácticas, guiones de laboratorio, vídeos,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TICs como parte de los contenidos del programa (simulaciones, WebQuest, programas específicos,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presentaciones orales de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras (indique cuáles):				
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN