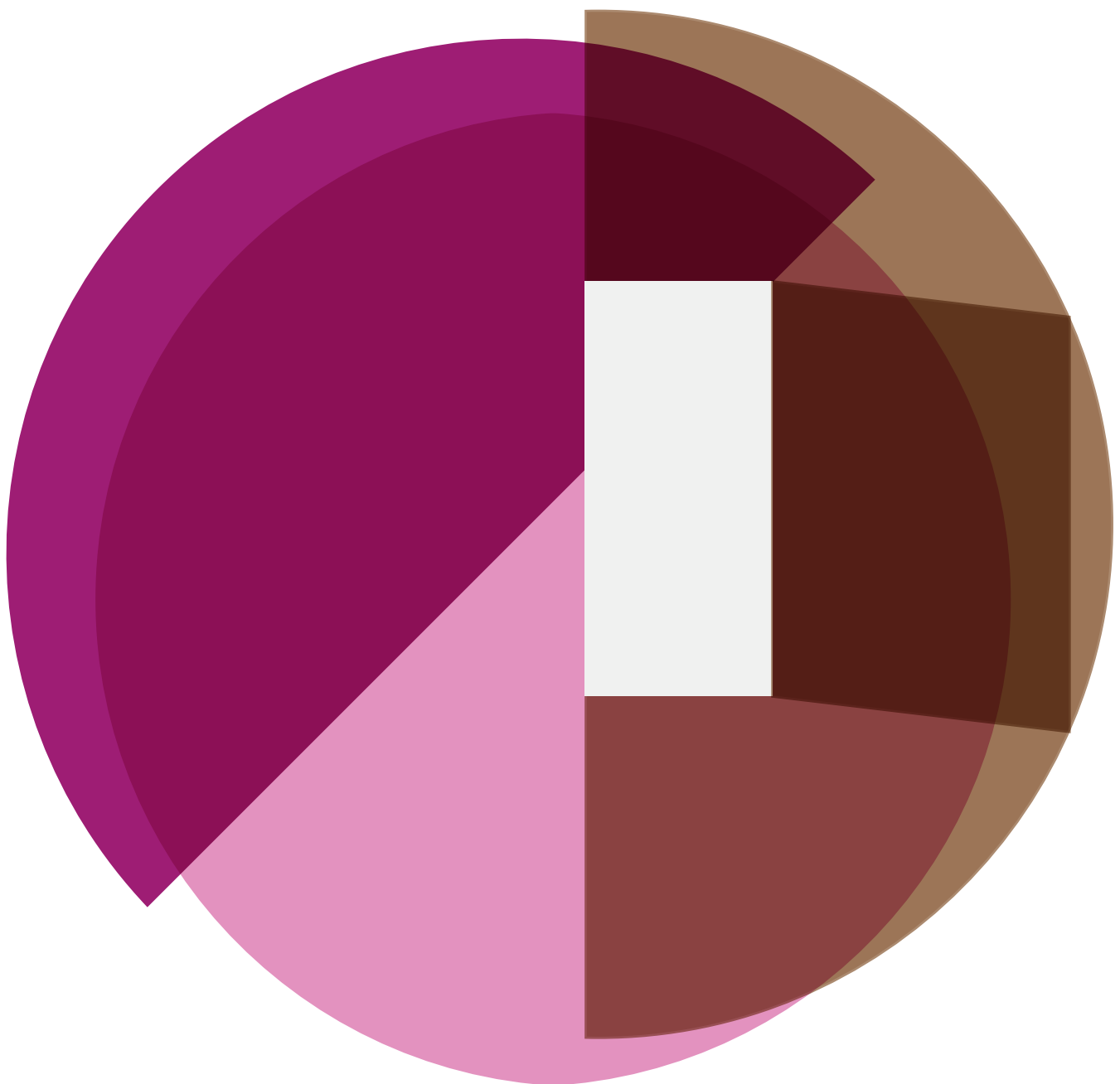


INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA

COORDINADORES: ANTONIO GARCÍA CORREA, FUENSANTA HERNÁNDEZ PINA,
PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ Y JAVIER J. MAQUILÓN SÁNCHEZ



Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

Revista Electrónica Interuniversitaria de
Formación del Profesorado (REIFOP)

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Número 40 (15, 1)

*Investigación e Innovación en Educación Infantil
y Educación Primaria*

Zaragoza (España), Abril 2012

La "Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Edición Digital de la antigua Revista de Escuelas Normales (REIFOP)", es un órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza.

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

Universidad de Zaragoza
Facultad de Educación
San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza • España

Editor

José Emilio Palomero Pescador
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

Páginas web

<http://www.aufop.com/>
Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

Diseño de portadas y diseño web

José Palomero Fernández * depalo@thewelltime.com * <http://www.thewelltime.com/>

-ISSN: 1575-0965

-DEPÓSITO LEGAL: VA-369-99

-CÓDIGOS UNESCO: "Preparación y empleo de profesores 5803"

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción parcial o total sin la autorización por escrito de la AUFOP.

La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

ANTONIO GARCÍA CORREA (UNIVERSIDAD DE MURCIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Vicepresidenta

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL).

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (UNIVERSIDAD DE OVIEDO. FACULTAD DE PSICOLOGÍA).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA. ESCUELA UNIVERSITARIA DE TRABAJO SOCIAL).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE SORIA).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. FACULTAD DE FILOSOFÍA).

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL).

CARLOS LATAS PÉREZ (UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA. FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN SOCIAL DE CÁCERES).

JAVIER J. MAQUILÓN SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI DE TARRAGONA. FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ I PSICOLOGIA).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Editor

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Secretario del Consejo de Redacción

JAVIER J. MAQUILÓN SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Administración Y Distribución

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Correspondencia Con Autores

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL).

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Relaciones Institucionales

ANTONIO GARCÍA CORREA (UNIVERSIDAD DE MURCIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Relaciones Internacionales

SANDRA RACIONERO PLAZA (UNIVERSITAT DE BARCELONA. FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT).

JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD DE ANTIOQUÍA. FACULTAD DE EDUCACIÓN. COLOMBIA).

GABRIEL GALARZA LÓPEZ (RECTOR DE LA UNIVERSIDAD DE BOLIVAR. ECUADOR).

RENATO GRIMALDI (PRESIDE DELLA FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE. UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO. ITALIA).

JUAN MILA DEMARCHI (UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. DIRECTOR DE LA LICENCIATURA EN PSICOMOTRICIDAD. MONTEVIDEO, URUGUAY).

ERICA ROSENFELD HALVERSON (UNIVERSITY OF WISCONSIN-MADISON. EDUCATIONAL PSYCHOLOGY DEPARTMENT).

Soporte Informático

ANA BELÉN MIRETE RUIZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. ESCUELA UNIVERSITARIA DE CIENCIAS DE LA SALUD).

ÁLVARO RETORTILLO OSUNA (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL).

CARLOS SALAVERA BORDAS (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Base De Datos Y Certificaciones

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (UNIVERSIDAD DE OVIEDO. FACULTAD DE PSICOLOGÍA).

MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUÑA. INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA. ESCUELA UNIVERSITARIA DE TRABAJO SOCIAL).

JULIA BORONAT MUNDINA (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE PALENCIA).

ADELICIO CABALLERO CABALLERO (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE SORIA).

NIEVES CASTAÑO POMBO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE PALENCIA).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. FACULTAD DE FILOSOFÍA).

TERESA GARCÍA GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE ALMERÍA. DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR).

ALFONSO GARCÍA MONGE (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE PALENCIA).

ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (UNIVERSITAT DE BARCELONA. FACULTAT DE GEOGRAFÍA I HISTORIA).

MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (UNIVERSIDAD DE VALENCIA. DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR).

MARIO MARTÍN BRIS (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES. ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE GUADALAJARA).

JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE GRANADA. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN).

SANTIAGO MOLINA MOLINA (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

JESÚS MUÑOZ PEINADO (UNIVERSIDAD DE BURGOS. FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN).

ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (UNIVERSIDAD DE LA RIOJA. DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI DE TARRAGONA. FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ I PSICOLOGIA).

MIEMBROS DEL CONSEJO ASESOR

JUAN AZCOAGA (UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA).

CESAR COLL (UNIVERSITAT DE BARCELONA, ESPAÑA).

MARIO DE MIGUEL (UNIVERSIDAD DE OVIEDO, ESPAÑA).

JOHN ELLIOT (UNIVERSITY OF EAST ANGLIA, NORWICH, REINO UNIDO).

ENRIQUE GASTÓN (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, ESPAÑA).

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA).

JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (UNIVERSITAT DE BARCELONA, ESPAÑA).

NITA FREIRE (THE PAULO AND NITA FREIRE PROJECT FOR CRITICAL PEDAGOGY).
HENRY GIROUX (MCMASTER UNIVERSITY, CANADÁ).
GORDON KIRK (UNIVERSITY OF EDINBURGH, REINO UNIDO).
DANIEL LÓPEZ STEFONI (UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS, CHILE).
PETER MC LAREN (UNIVERSITY OF CALIFORNIA, LOS ÁNGELES, ESTADOS UNIDOS).
JESÚS PALACIOS (UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA).
ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE MÁLAGA, ESPAÑA).
STEPHEN KEMMIS (DEAKIN UNIVERSITY, AUSTRALIA).
ROBERT STAKE (UNIVERSITY OF ILLINOIS, CHICAGO, ESTADOS UNIDOS).

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS DE TERUEL).
VICENTA ALTABA RUBIO (UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓN. FACULTAT DE CIÈNCIES HUMANES I SOCIALS).
GERMÁN ANDRÉS MARCOS (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE SORIA).
ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE LA RIOJA. FACULTAD DE LETRAS Y DE LA EDUCACIÓN).
ANA ROSA BARRY GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA. FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO).
JOAN BISCARRI GASSIO (UNIVERSITAT DE LLEIDA. FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ).
FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA. INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. BADAJOZ).
HERMINIO DOMINGO PALOMARES (UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS. FACULTAT D'EDUCACIÓ).
CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS. FACULTAT D'EDUCACIÓ).
MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (UNIVERSIDAD DE JAÉN. FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN).
MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (UNIVERSITAT DE BARCELONA. FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT).
MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (UNIVERSIDAD DE LEÓN. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE LA RIOJA. FACULTAD DE LETRAS Y DE LA EDUCACIÓN).
AMANDO LÓPEZ VALERO (UNIVERSIDAD DE MURCIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA. FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO).
CONSTANCIO MÍNGUEZ (UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN).
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA. ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE ALBACETE).
MARTÍN MUELAS HERRÁIZ (UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA. ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE CUENCA).
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (UNIVERSIDAD DE NAVARRA. FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS).
JESÚS NIETO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA).
ANTONIO ONTORIA PEÑA (UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN).
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES. ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE GUADALAJARA).
ROSARIO QUECEDO (EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA. ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO).
TOMÁS RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE CANTABRIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN DE CANTABRIA).
ÓSCAR SÁENZ BARRIO (UNIVERSIDAD DE GRANADA. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (UNIVERSIDAD DE GRANADA. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE MELILLA).
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA. ESCOLA UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DO PROFESORADO DE LUGO).
CARME TOLOSANA LIDÓN (UNIVERSITAT AUTÓNOMA DE BARCELONA. FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ).
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

MANUEL VÁZQUEZ (UNIVERSIDAD DE SEVILLA. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN).
LUIS J. VENTURA DE PINHO (UNIVERSIDADE DE AVEIRO. DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO).
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
NAZARIO YUSTE (UNIVERSIDAD DE ALMERÍA. FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN).

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

MARÍA ANTONIA CANO IBORRA (UNIVERSITAT D'ALACANT. FACULTAT D'EDUCACIÓ).
JAVIER CERMEÑO APARICIO (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
MARÍA EVA CID CASTRO (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
MARIANO RUBIA AVI (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE SORIA).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (UNIVERSIDAD DE GRANADA. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE MELILLA).

INSTITUCIONES COLABORADORAS

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID).
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES).
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA).
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE MÁLAGA).
ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE SORIA (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID).
ESCUELA UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE GUADALAJARA (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES).
FACULTAT D'EDUCACIÓ (UNIVERSITAT D'ALACANT).
FACULTAD DE LETRAS Y DE LA EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE LA RIOJA).
FACULTAD DE EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE CANTABRIA).
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE MELILLA (UNIVERSIDAD DE GRANADA).
FACULTAD DE EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA).
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA).
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE GRANADA).
FACULTAT DE CIÈNCIES HUMANES I SOCIALS (UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓN).
FACULTAD DE EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE LEÓN).
FACULTAD DE EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE MURCIA).
FACULTAD DE EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID).
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE BURGOS).
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA.

ÍNDICE DE IMPACTO, CATÁLOGOS, DIRECTORIOS Y BASES DE DATOS

EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA REIFOP

CONSULTAR

<http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/home>

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Número 40 (15, 1)

ISSN 1575-0965

ÍNDICE

Editorial: La formación permanente de maestros y maestras 15

Tema monográfico

“Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria”

Coordinado por Antonio García Correa, Fuensanta Hernández Pina, Pedro Miralles Martínez y Javier J. Maquilón Sánchez

Presentación: Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo

Pedro Miralles Martínez, Javier J. Maquilón Sánchez, Fuensanta Hernández Pina y Antonio García Correa..... 19

Investigación y formación de profesorado en el aula: Desarrollo de habilidades protomentalistas en alumnos de escuela infantil con necesidades educativas especiales
María Consuelo Sáiz, Miguel Ángel Carbonero y José María Román..... 27

El examen y la evaluación de los contenidos de Ciencias Sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos
Cosme Jesús Gómez Carrasco, José Monteagudo Fernández y Ramón López Facal..... 37

La reforma integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente
Guadalupe Ruiz Cuéllar 51

Innovaciones sobre la formación inicial de profesores con relación a la educación en valores
Salvador Peiró i Gregòri..... 61

Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil
Pedro Miralles Martínez, Pilar Rivero Gracia..... 81

Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad

<i>Isabel Barca y Glória Solé</i>	91
El profesorado de Educación Primaria ante las TIC: realidad y retos <i>Fº Javier Trigueros Cano, Raquel Sánchez Ibáñez y Mº Isabel Vera Muñoz</i>	101
Investigación e innovación en el proyecto investigando nuestro mundo (6-12). El ejemplo de las sociedades actuales e históricas en la formación inicial de maestros <i>Jesús Estepa Giménez y Gabriel Travé González</i>	113
Los aprendizajes en entornos virtuales evaluados bajo la concepción formadora <i>Ana M. Colmenares</i>	125
La atención a la diversidad: la educación inclusiva <i>Andrés Escarbajal, Ana B. Mirete, Javier J. Maquilón, Tomás Izquierdo, Juana I. López, Noelia Orcajada, Micaela Sánchez</i>	135
La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria <i>Eva María Espiñeira Bellón, Jesús Miguel Muñoz Cantero y Marcos Fernando Ziemer</i>	145
La educación en valores en la formación inicial de los profesores de educación básica en México <i>Azucena Ochoa Cervantes y Salvador Peiró i Gregòri</i>	157
Investigación e innovación en la formación del profesorado y de los coordinadores de los servicios para la infancia en Italia <i>Cristina Stringher y Manuela Gallerani</i>	165
Autores	191

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Number 40 (15, 1)

ISSN 1575-0965

INDEX

Editorial: Continuing education of teachers..... 15

Monographic Theme

“Research and Innovation in Early Childhood Education and Primary Education”

Coordinated by Antonio García Correa, Fuensanta Hernández Pina, Pedro Miralles Martínez y Javier J. Maquilón Sánchez

Introduction: Educative innovation and teaching improvement: path and some ideas

Pedro Miralles Martínez, Javier J. Maquilón Sánchez, Fuensanta Hernández Pina y Antonio García Correa..... 19

Research and training of teachers in the classroom: Development of proto-mentalist skills in kindergarten pupils with special educational needs

María Consuelo Sáiz, Miguel Ángel Carbonero y José María Román..... 27

Exam and assessment of contents of social sciences in 5th and 6th grade of elementary school. Capacities, concepts, and procedures

Cosme Jesús Gómez Carrasco, José Montegudo Fernández y Ramón López Facal..... 37

The comprehensive reform of Basic Education at the elementary school level: challenges for teacher training

Guadalupe Ruiz Cuéllar 51

The Innovations on teachers' initial training in relation to values education

Salvador Peiró i Gregòri..... 61

Proposals for innovation in teaching of history in early childhood education

Pedro Miralles Martínez, Pilar Rivero Gracia..... 81

Historical education in Portugal: learning goals in the early years of schooling

Isabel Barca y Glória Solé..... 91

The professorship of primary education before the ITC: reality and challenges

<i>Fª Javier Trigueros Cano, Raquel Sánchez Ibáñez y Mª Isabel Vera Muñoz.....</i>	101
Research and innovation in the 'exploring our world' project (6-12). The example of 'exploring current and historical societies' in initial teacher education	
<i>Jesús Estepa Giménez y Gabriel Travé González.....</i>	113
Former evaluation: an alternative in virtual learning environments	
<i>Ana M. Colmenares.....</i>	125
Attention to diversity: inclusive education	
<i>Andrés Escarbajal, Ana B. Mirete, Javier J. Maquilón, Tomás Izquierdo, Juana I. López, Noelia Orcajada, Micaela Sánchez.....</i>	135
Self-assessment and design of plans of improvement for educational institutions as a research and innovation process in pre-school and primary education	
<i>Eva María Espiñeira Bellón, Jesús Miguel Muñoz Cantero y Marcos Fernando Ziemer.....</i>	145
Values education for the initial teachers' training of basic education in México	
<i>Azucena Ochoa Cervantes y Salvador Peiró i Gregòri.....</i>	157
Research and innovation in the training of teachers' and coordinators of early childhood education and care services in Italy	
<i>Cristina Stringher y Manuela Gallerani</i>	165
Autors	191

EDITORIAL

La formación permanente de maestros y maestras

La Universidad tiene el deber de atender las necesidades formativas de sus estudiantes y egresados. Tanto la formación inicial como la permanente de sus profesionales son una responsabilidad de esta institución, que cuando se refiere al colectivo de maestros y maestras, que ejercen su labor en las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria, cobra un papel preponderante por las especiales características de los contextos en las que se desarrolla su ejercicio profesional.

Los clásicos títulos de diplomatura han permitido a los maestros acceder a la labor docente, pero históricamente han coartado su acceso a la competencia investigadora, ya que para acceder al grado de doctor, un maestro debía cursar una licenciatura o un segundo ciclo de un título que le fuese afín, pero no propio y directamente relacionado con sus estudios anteriores y su profesión.

Esta situación, anticuada y ajena a la realidad de la educación, de los profesionales y de las aulas, ha sido superada con los nuevos títulos de grado de cuatro años tras la incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior, consiguiendo que los maestros sean unos titulados de primer orden, con una formación especializada (en la que por primera vez la investigación tiene rango de asignatura en el grado) y la existencia de igualdad de condiciones para acceder a la formación investigadora con los doctorados, pero ¿qué ha sucedido con los maestros diplomados?

Estos profesionales, la mayoría en activo, con intereses, inquietudes, motivaciones, expectativas de futuro, deseosos de innovar en sus aulas, de dar respuestas a los problemas que surgen en su quehacer diario, no basándose sólo en opiniones, sino investigado, recogiendo información y dando respuestas amparadas en datos contrastados, gracias al proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior han podido cursar un máster desde su diplomatura y posteriormente acceder, hasta la fecha, al doctorado.

En este sentido, la Universidad de Murcia ha diseñado un máster universitario que está orientado exclusivamente a la formación permanente de estos profesionales, centrado básicamente en la investigación y la innovación en Educación Infantil y Educación Primaria, constituyéndose como un título oficial y un referente en el ámbito nacional que permite a los maestros acceder a estudios de doctorado sin necesidad de cursar complementos de formación. En este máster participan todas las áreas de conocimiento vinculadas a la Facultad de Educación, permitiendo a los interesados profundizar en el ámbito de las didácticas específicas y de las asignaturas psicopedagógicas.

La importancia de la investigación y la innovación en este título se pone de manifiesto cuando se comprueba que de los sesenta créditos ECTS que lo constituyen, dieciocho están relacionados con la metodología de investigación y veinticuatro con la realización de un Trabajo Fin de Máster. La envergadura de estos trabajos puede comprobarse analizando muchos de ellos ya que han sido presentados en el I Congreso Nacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria (congresos.um.es/coni3p/).

El Consejo de Redacción

MONOGRAFÍA:

**INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN
INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA**

COORDINADORES:

**Antonio García Correa
Fuensanta Hernández Pina
Pedro Miralles Martínez
Javier J. Maquilón Sánchez**

REFERENCIA: Miralles Martínez, Pedro; Maquilón Sánchez, Javier J.; Hernández Pina, Fuensanta; García Correa, Antonio. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *REIFOP*, 15 (1), 19-26. (Enlace web: <http://www.aufop.com>) - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

PRESENTACIÓN

Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo

Pedro MIRALLES MARTÍNEZ¹
Javier J. MAQUILÓN SÁNCHEZ²
Fuensanta HERNÁNDEZ PINA²
Antonio GARCÍA CORREA³

¹*Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales*

²*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación*

³*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Murcia*

RESUMEN

Correspondencia:
Pedro Miralles Martínez
Javier J. Maquilón Sánchez
Fuensanta Hernández Pina
Antonio García Correa

Facultad de Educación
Campus de Espinardo
Universidad de Murcia

Email:

pedromir@um.es

jjmaqui@um.es

fhpina@um.es

antogaco@um.es

Recibido: 11/02/2012

Aceptado: 03/03/2012

La innovación educativa debe ser el principal motor de la investigación didáctica. Hay que potenciar el engarce entre innovación e investigación, ambas deben partir de la práctica y sus problemas.

Por innovación se entiende un proceso de planificación y mejora. La innovación requiere un proceso de cambio voluntario, planificado y creativo. Pero los cambios resultan difíciles y requieren tiempo. Además, las resistencias son múltiples y diversas, ya que la cultura escolar permanece debido a la compleja estructura de la escuela.

Se sugieren algunas propuestas para el desarrollo de la innovación educativa, como plantear la innovación para aprender cómo hacer algo nuevo; la realización de proyectos colectivos contando con el apoyo de los equipos directivos. También se propone la creación de equipos de trabajo estables que sean el sustrato que asegure la difusión de las innovaciones, así como la creación de un clima positivo de intercambio de información y experiencias que facilite la colaboración y el trabajo entre iguales. Se sugiere igualmente que ha de primarse al profesorado que innova e investiga en su aula y que la investigación científica debe estar ligada a la práctica, a la que hay que exigir calidad pero también que no pierda el horizonte de la práctica y la mejora de la educación.

PALABRAS CLAVE: Innovación educativa, Investigación educativa, cambio educativo, mejora de la práctica docente.

Educative innovation and teaching improvement: path and some ideas

ABSTRACT

Educative innovation has to be the main field of research on Education. Research on education has to be coalesced with innovation in order to prevent the division between scientific research and teaching. Therefore, both have to be conceived at the same time taking into account teaching and its challenges during the research process

Innovation consists in a process of planning and improvement. Innovation implies a change in school practices: to design and built them. However, changes are difficult to set and need time. Furthermore, schools' organization is difficult to change because its complexity and its resistance to change.

The aim of this paper is to set out the main issues on innovation on education. How to think education and innovation to learn how to do something new on education? We suggest building a collective project with the engagement of the school's staff. Furthermore, we recommend to create working groups and that their results on innovation will be disseminate to the rest of the teachers; as well as, to involve all teachers in building a working atmosphere based on experiences' exchanges and collaboration among peers. We do suggest that those teachers, which innovate in their classrooms, should be promoted to new positions and be encouraged. Therefore, teaching improvement and a better education could be reaching.

KEY WORDS: Educational innovation, Educational research, educational change, improvement of teaching practice.

INTRODUCCIÓN

La innovación educativa es el principal motor de la investigación didáctica. Tanto una como otra no pueden depender sólo de la Universidad, sino que es el profesorado en las aulas quien debe movilizar el desarrollo y la experimentación de proyectos de innovación. Incluso para autores como Stenhouse (1987), la única investigación con valor educativo es aquella que puede contribuir al perfeccionamiento de la enseñanza. La investigación es educativa si está relacionada con la práctica de la educación.

Partimos de la premisa de que la innovación debe estar ligada a la investigación educativa, que debe partir de la práctica, de los problemas a los que se enfrenta el profesorado en su docencia y el alumnado en su aprendizaje. Está claro que innovación no es investigación, para que la innovación sea considerada investigación debe ir acompañada, al menos, de procedimientos que permitan evaluar objetivamente los resultados y controlar sus efectos (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992). La innovación es una condición necesaria pero no suficiente para la investigación. Innovar es planificar, diseñar, elaborar, aplicar, reflexionar, etc., pero no es creación de conocimiento científico. Así, González-Gallego (2002:33) propone sustituir el concepto de innovación por el de *experimentación*: “*la antesala y el apoyo de todo proceso investigador*”.

La investigación educativa debe ser útil y práctica, debe repercutir en la mejora del aprendizaje del alumnado. Es reconocida la escasa transferencia a la práctica docente de la investigación educativa. La investigación que hacen los maestros difiere de la que se hace en la Universidad. Los académicos deben apoyar al profesorado para lograr cambios en sus aulas. Muñoz-Repiso (2004) considera que ésta ha avanzado muchísimo pero su difusión y su conexión con la práctica han sido poco abordadas. Hay que fomentar y potenciar el engarce entre la innovación educativa y la investigación didáctica, de manera estrecha, para prevenir la separación entre la actividad científica y su difusión en el aula (Souto, 1999a), ya que la aplicación práctica tanto de las investigaciones como de las innovaciones educativas resulta

escasa y deja mucho que desear. Coincidimos con Souto (1999b) en que muchas de las innovaciones que frecuentemente se proponen no han sido contrastadas con experiencias de aula, no pasan de ser buenas intenciones.

Por innovación docente se entiende un proceso de planificación y mejora. No es una acción puntual. La innovación conlleva un cambio en la forma en que hacemos las cosas, para que se produzca debe haber voluntad de cambio y, por supuesto, creatividad. El cambio en educación siempre es buscado y planificado. Hay que diferenciar innovación de cambio (Palomo, Ruiz y Sánchez, 2006):

- Innovar significa una *transformación significativa* y un cambio en nuestras concepciones.
- Innovar no es un *fin*, es un medio para mejorar la calidad y conseguir los fines fijados.
- Innovar no implica necesariamente una *invención*. Hay que apoyarse a la vez en lo habitual y en lo nuevo.
- Innovar conlleva una *intencionalidad* reflexionada.

Hemos de recordar, por ejemplo, para el caso de las TIC, que en la utilización de recursos novedosos hay que tener en cuenta la consecución de los objetivos que se han planificado y que esos recursos produzcan mejoras, "*cambios que responden a un proceso planeado, deliberativo, sistematizado e intencional, no de simples novedades*" (Salinas, 2004:36).

¿Por qué no se desarrollan y generalizan en la práctica la mayoría de las innovaciones que se diseñan, incluso, en ocasiones, por parte de sus propios docentes?

La respuesta está en lo que se califica como *cultura escolar* o *gramática de la escuela* (Viñao, 2001). Ambos conceptos engloban teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, hábitos y prácticas que se caracterizan por los rasgos de continuidad, estabilidad, sedimentación y limitada autonomía. En síntesis, la cultura escolar permanece y es duradera. Existe una brecha entre las concepciones del profesorado y su práctica, ésta no es fácil que responda a lo que el profesorado piensa, desea o pretende hacer. El denominado *código disciplinar* del profesorado es muy resistente al cambio. Este código es el conjunto de ideas, valores, prácticas y formas rutinarias, que de forma explícita o implícita, guían la labor docente y profesional del profesorado. Es la tradición instituida (Valls, 2004). La escuela no sólo reproduce y transmite la cultura en el alumnado, también remeda una determinada cultura profesional en el profesorado. Es difícil cambiar las prácticas incluso en centros "innovadores" que desarrollan proyectos formales e intencionales de cambio (López, 2010).

Carbonell (2001) enuncia una serie de factores que obstaculizan la innovación educativa:

- Las resistencias y rutinas del profesorado. Es difícil cambiar, y más de forma individual: cuando las innovaciones no parten de un grupo las dificultades suponen un freno aún mayor.
- El individualismo y el corporativismo interno.
- El pesimismo y el malestar docente.
- Los efectos perversos de las reformas institucionales.
- Las paradojas del doble currículo.
- La saturación y fragmentación de la oferta pedagógica.
- Divorcio entre investigación universitaria y la práctica escolar.

Por estas premisas consideramos que los cambios en educación resultan difíciles y requieren tiempo; las resistencias son múltiples y diversas, además, la existencia de currículos cerrados, enciclopédicos y sobrecargados en nada favorecen la innovación.

A la par, aún resulta más difícil conseguir la renovación individual, especialmente, cuando las innovaciones no parten del convencimiento de un grupo, equipo, colectivo o red, las dificultades suponen un freno aún mayor (Gather, 2004), ya que “*para innovar es preciso contar con la existencia de una red social que sea capaz de llevar a la práctica del aula las innovaciones*” (Martínez, Souto y Beltrán, 2005:35). La innovación profesional no necesita tanto de estructuras formales, verticales y jerárquicas como de redes informales, horizontales y colaborativas.

En definitiva, la cultura escolar permanece debido a esta compleja estructura escolar. Por tanto, los cambios en educación implican dificultades y precisan tiempo para superarlas.

Ante esta situación planteamos algunas propuestas para el desarrollo de la innovación educativa:

- a) Innovar supone aprender cómo hacer algo nuevo, por tanto, la *formación del profesorado* es fundamental, tanto la inicial como la permanente, sin formación no puede existir innovación y a la inversa. No podemos negar que la incompleta formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria (diplomaturas) y la más escasa aún preparación para ejercer como investigadores del aprendizaje de su propio alumnado y de su práctica docente ha disminuido las posibilidades de cambiar las normas y los rituales del proceso de enseñanza-aprendizaje (Souto, 1999b). Con los nuevos títulos de grado se está subsanando en parte estas carencias. Además, hay que potenciar aquellos modelos de formación permanente que se basan en un análisis de la práctica docente y en la experimentación de propuestas innovadoras. En este sentido las modalidades más adecuadas son la formación en centros, los grupos de trabajo y los proyectos de innovación e investigación educativa. La innovación educativa debe entenderse como uno de los principales instrumentos para la mejora de la calidad de la enseñanza y para el desarrollo profesional del profesorado.
- b) Para eludir algunos de los problemas expuestos y el voluntarismo, los proyectos de formación e innovación deben ser *colectivos*, deben contar con el apoyo, o al menos la presencia, de los equipos directivos, ya que afrontar proyectos de innovación no puede ser un trabajo individual y voluntarista, y se necesita un *liderazgo pedagógico* y un respaldo organizativo. Se debe ir hacia una cultura profesional basada en la *colaboración*.
- c) También se considera como muy positiva la *constitución de equipos estables*. Se hace necesaria la creación de equipos de trabajo con una cierta trayectoria que sean el sustrato que asegure la difusión de las innovaciones (Souto, 1999b). Con el mismo objetivo, se debe apoyar la continuidad de las experiencias y proyectos, principalmente porque los cambios son arduos y necesitan tiempo y también dinero. Igual que la cultura escolar, la innovación supone un proceso de larga duración. Por tanto, son necesarios períodos de tiempo suficientes para la reflexión, la planificación y el desarrollo práctico de las innovaciones.
- d) Hay que mejorar los procesos de *comunicación entre el profesorado* en los centros, crear un clima positivo de intercambio de información y experiencias que facilite el trabajo entre iguales. Una escasa comunicación dentro del centro es una limitación a la formación y a la innovación. Según Imbernón (1994), una innovación en los centros está fuertemente unida con la capacidad de interacción entre el profesorado. Por tanto, hay que incrementar el diálogo, la cooperación y el intercambio de experiencias, con la finalidad de incorporar a los colegios el rico patrimonio docente de experiencias e ideas de sus componentes; en ocasiones los propios recursos humanos de un centro o de un ciclo pueden tener la respuesta a los problemas, sin necesidad de contar con expertos o asesores externos.
- e) Habría que potenciar las convocatorias de las distintas administraciones para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa, así como la *cooperación entre las universidades y los centros docentes*. También fomentar la *difusión* de las experiencias mediante su publicación; la escritura es algo que el profesorado debe desarrollar en mayor medida; mientras no se invente otra forma es la que más favorece el análisis y la reflexión. El uso de las TIC es una gran ayuda, por ejemplo, con la aparición de los *blogs* de profesores o *edublogs* que están aflorando desde hace unos años. Otro ejemplo es el portal *INNOVA*, creado

por el Ministerio de Educación y la Universidad de Salamanca. Este portal pretende ser un lugar de encuentro y de referencia para las iniciativas de innovación educativa, el intercambio de experiencias y la cooperación entre los actores de la educación. Se ponen a disposición del profesorado todas las herramientas tecnológicas: documentación, mensajería, listas de correo, avisos, foros, chats, agendas compartidas o encuestas. En él se agrupan convocatorias de interés, se puede solicitar la creación de un sitio en el portal, etc. Se trata de aprovechar todas las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información para mejorar la comunicación entre el profesorado.

- f) Innovación y *desarrollo profesional del profesorado* deben ir en la misma dirección. Aunque el profesorado que innova ya tiene una gratificación en su alumnado y en su propia labor docente, las administraciones educativas deben incentivar a los profesores innovadores mediante su valoración en una trayectoria profesional de tipo horizontal y vertical que en la actualidad no existe. En definitiva, hay que primar al profesorado que innova e investiga en su aula.
- g) La investigación científica debe estar *ligada a la práctica*, incluida la académica, a la que hay que exigir calidad pero también que no pierda el horizonte de la práctica y la mejora de la educación.

Estas y otras reflexiones son las que aportan los doce artículos que configuran el presente monográfico cuyos autores participan en experiencias de investigación e innovación en los niveles iniciales de la educación en múltiples contextos nacionales e internacionales.

En el primero de los artículos, cuyos autores son María Consuelo Sáiz, Miguel Ángel Carbonero y José María Román, presentan un ejemplo de utilización de la investigación como formación en el aula, de profesores de educación infantil. Recientes investigaciones en psicología del desarrollo de la primera infancia relacionan la adquisición de las habilidades protomentalistas con el desarrollo de habilidades de interacción con objetos y personas. Los resultados de este estudio - realizado con 13 niños de 15 a 38 meses- indican una asociación significativa de las habilidades de referencia social (manifestación, identificación y reconocimiento de emociones) con la patología (retraso madurativo, síndrome de West, discapacidad psicomotora, TGD, Retrasos del lenguaje). Así mismo los datos indican correlaciones significativas entre desarrollo cognitivo y desarrollo del juego simbólico, así como entre las distintas áreas de desarrollo (psicomotora, cognitiva, lenguaje y socialización).

El segundo artículo, cuyo título es "*El examen y la evaluación de los contenidos de ciencias sociales en tercer ciclo de educación primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos*", analiza los exámenes realizados por los alumnos de Tercer Ciclo de Educación Primaria sobre los contenidos de ciencias sociales. En este artículo se centran en los conocimientos de historia y geografía y en las operaciones cognitivas necesarias para responder a las preguntas de los controles. Esta investigación se ha realizado sobre 69 exámenes y 745 preguntas recogidas en cinco colegios de la Región de Murcia. El estudio de estos instrumentos de evaluación del alumnado nos ha permitido establecer diferentes cruces de información entre las capacidades, los contenidos y el formato de examen.

El siguiente artículo, realizado por la profesora Guadalupe Ruiz Cuéllar, del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (México), plantea las principales acciones de formación continua que se desarrollan en México para apoyar la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica en el nivel de educación primaria. Aborda los retos que una reforma curricular como esta supone y da cuenta de la necesidad de investigar el efecto o aporte de las experiencias en curso, y de la necesidad de abordar la formación de los maestros en servicio, como un tema de desarrollo profesional en sentido amplio.

En el cuarto de los trabajos, cuyo título es "*Innovaciones sobre la formación inicial de profesores con relación a la educación en valores*", del profesor Salvador Peiró i

Gregòri de la Universidad de Alicante, plantea que educar en valores es un medio para lograr la madurez (autocontrol) de los alumnos. Afirma que es una tarea inacabada y requiere de avanzar en la teoría de la educación, es decir: innovar. Para explicar y definir esta premisa, se abordan los siguientes aspectos. Primero, situarnos en el contexto sociocultural de la innovación educativa. Luego, indagar sobre el modelo pertinente para innovar en formación de docentes respecto a capacitarles para abordar en sus tareas profesionales los valores educativos. Como se trata de ofrecer una experiencia, se ofrecen los criterios que fundamentan su modelo con un estilo innovador.

El profesor Pedro Miralles Martínez, de la Universidad de Murcia y la profesora Pilar Rivero Gracia de la Universidad de Zaragoza presentan un trabajo en el que defienden la enseñanza de la historia en edades tempranas, tanto en cuestiones relacionadas con el aprendizaje del tiempo, que ya se observan en el currículo actual, como de contenidos históricos y de procedimientos para iniciarse en la investigación histórica. A partir de experiencias experimentales con resultados positivos, establecen una serie de propuestas de innovación adecuadas para la inclusión de la historia como contenido en Educación Infantil, prestando especial atención al trabajo por proyectos.

En sexto artículo *“Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad”* de las profesoras Isabel Barca y Glória Solé de la Universidad de Do Minho (Portugal) presentan el proyecto K-Basic sobre resultados de aprendizaje para el escolarización llevado a cabo recientemente en Portugal. Este proyecto tiene la intención de producir un conjunto de resultados de aprendizaje de cada materia o área curricular. Su objetivo prioritario ha sido proporcionar un conjunto de herramientas útiles para el proceso de enseñanza, promoviendo así los logros de los estudiantes. En este marco, este artículo analiza algunos de los *“Resultados de Aprendizaje Histórico”* para los K-Cycle (3-10 años de edad), considerada como significativa a la luz del pensamiento histórico y la conciencia.

El artículo titulado *“El profesorado de educación primaria ante las TIC: realidad y retos”*, presenta a partir de diversos estudios de caso una aproximación a la utilización por parte del profesorado de Infantil y Primaria en diversos centros de enseñanza de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia de las tecnologías de la información y la comunicación. Los resultados señalan que pese a la alta valoración por el profesorado de las TIC como herramienta didáctica en el aula y la progresiva dotación de recursos tecnológicos en los centros educativos en los últimos diez años, la utilización de las TIC por el profesorado aún es escasa. Los motivos principales señalados son las dificultades para la formación en el uso de las tecnologías y el excesivo tiempo que conlleva la preparación de materiales didácticos.

En el octavo artículo, presentado por los profesores Jesús Estepa Giménez y Gabriel Travé González, ambos de la Universidad de Huelva, plantean cómo investigan e innovan en la formación inicial de maestros a través del proyecto curricular *Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Se analizan los aspectos relacionados con el *para qué, qué y cómo* enseñar de la propuesta curricular tomando el ejemplo de *Investigando las sociedades actuales e históricas*. De la experimentación con este ámbito de Investigación escolar se presentan algunas producciones de los estudiantes para maestro, en las que se enfrentan a estas tres problemáticas a través del diseño de unidades didácticas que van elaborando, a modo de portfolio, en las carpetas de investigación de grupo.

El trabajo realizado por la profesora Ana M. Colmenares de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela), con el título: *“Los aprendizajes en entornos virtuales evaluados bajo la concepción formadora”*, presenta una experiencia investigadora relacionada con la evaluación formadora. La metodología usada ha sido la investigación acción participativa. Las técnicas de recolección de información utilizadas han sido las entrevistas en profundidad, observación participante, análisis de testimonios, grupos de discusión y reflexión; los instrumentos utilizados fueron los diarios de campo, registros descriptivos, registros de grupos de discusión y de

autorreflexión. La ruta investigadora la orientó hacia la consolidación de una nueva visión de la evaluación de los aprendizajes y a la concreción de estrategias de evaluación y procesos de participación congruentes con los entornos virtuales.

El décimo artículo, que lleva por título *“La atención a la diversidad: la educación inclusiva”*, ha sido realizado por un grupo interdepartamental de profesores y profesoras de la Universidad de Murcia (España) y profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. En este artículo los autores plantean los aspectos teóricos relacionados con el reto de construir una escuela inclusiva cuya característica fundamental sea la normalización de la diversidad y la creación de una escuela para todos. Este tema es un reto educativo y social, un complejo planteamiento que requiere del trabajo de muchos, pero con el amparo de las instituciones educativas y políticas y una legislación que aborde la realidad del problema y que no pretenda poner “paños calientes” a un problema que día a día sigue sin solución. Como conclusión, plantean que la necesidad urgente de sobrepasar el marco de lo educativo para que las escuelas tengan el apoyo sociopolítico necesario y realizar políticas de inclusión es la meta, una sociedad para todos.

El siguiente artículo lleva por título: *“La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria”*, realizado por Eva María Espiñeira Bellón, Jesús Miguel Muñoz Cantero (ambos de la Universidad de A Coruña) y Marcos Fernando Ziemer (Universidad Luterana de Brasil). Estos autores afirman que la mejora de la calidad de la educación constituye uno de los pilares de la Ley orgánica de educación que debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios al alumnado que lo requiera y al centro en que está escolarizado, con una permanente vocación de mejora. En su artículo, después de realizar un desarrollo de la temática de la mejora escolar en contextos de diversidad, se justifica la importancia que tiene en la actualidad el desarrollo de sistemas de autoevaluación en los centros de Educación Infantil y Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia.

El artículo realizado por Azucena Ochoa Cervantes, profesora de la Universidad Autónoma de Querétaro (México) y por Salvador Peiró i Gregori, profesor de la Universidad de Alicante (España) es el duodécimo de los artículos de este monográfico. Este comienza contextualizando teóricamente la educación en valores para docentes, con el fin de delimitar los criterios para enjuiciar el tema. A continuación analizan el modelo mexicano de formación inicial del magisterio y enumeran las ocho competencias a desarrollar durante los seis grados de la educación primaria. Afirman en las conclusiones que dichas competencias con claves para plantear las exigencias para formar a docentes, incluyendo las oportunas discusiones entre los dos apartados teóricos iniciales.

Este monográfico concluye con el artículo realizado por las doctoras Cristina Stringher y Manuela Gallerani. En su trabajo se desarrolla el tema de la formación del profesorado y coordinadores de los servicios para la infancia en Italia, a través de dos partes principales: en la primera, después de la introducción al tema de la calidad en esas instituciones, se presentan los perfiles actuales de los educadores de guarderías (asili nido), educadores de escuela de la infancia y de los coordinadores de servicios 0-6; en la segunda parte, se presentan dos experiencias ejemplares de formación inicial conducidas en la Universidades de Bolonia y de Roma Tre a partir de los nudos críticos emergentes en los perfiles analizados.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

- CARBONELL, J. (2010). Las reformas y la innovación pedagógica: Discursos y prácticas (pp. 604-619). En J. Gimeno (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- GATHER, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- GONZÁLEZ GALLEGU, I. (2002). Las didácticas de área: un reciente campo científico. *Revista de Educación*, 328, 7-63.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- LÓPEZ YAÑEZ, J. (2010). La práctica de la innovación educativa y nuestro conocimiento sobre ella. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1).
- LUIS, A. (2002). Tradiciones curriculares, innovaciones educativas y función social conservadora del conocimiento escolar: la primacía de los temas sobre los problemas. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 221-246.
- MARTÍNEZ, N., SOUTO, S. M. y BELTRÁN, J. (2005). Los problemas docentes en historia de bachillerato: la gran diversidad bajo la aparente uniformidad. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 19, 33-55.
- MUÑOZ-REPISO, M. (2004). ¿Sirve para algo la investigación educativa? *Organización y Gestión Educativa*, 1, 8-14.
- PALOMO, R., RUIZ, J. Y SÁNCHEZ, J. (2006). *Las TIC como agentes de innovación educativa*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- SOUTO, X. M. (1999a). De la teoría a la práctica: los contenidos y las unidades didácticas en un proyecto curricular. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 20, 91-105.
- SOUTO, X. M. (1999b). Los proyectos de innovación didáctica: el caso del proyecto Gea-Clío y la didáctica de la geografía e historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 13, 55-80.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- VALLS, R. (2004). La enseñanza de la historia: entre polémicas interesadas y problemas reales, en J. A. Gómez y E. Nicolás (eds.), *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Murcia: Universidad de Murcia, 141-154.
- VIÑAO, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-Ciencia Social*, 5, 25-46.

REFERENCIA: Sáiz, María Consuelo; Carbonero, Miguel Ángel; Román, José María (2012). Investigación y formación de profesorado en el aula: desarrollo de habilidades proto-mentalistas en alumnos de escuela infantil con necesidades educativas especiales. *REIFOP*, 15 (1), 27-36. (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

Investigación y formación de profesorado en el aula: Desarrollo de habilidades proto-mentalistas en alumnos de escuela infantil con necesidades educativas especiales

María Consuelo SÁIZ¹
Miguel Ángel CARBONERO²
José María ROMÁN²

¹Universidad de Burgos.

²Universidad de Valladolid

Correspondencia:
María Consuelo Sáiz
Facultad de Humanidades y
Educación. Universidad de
Burgos. C/ Villadiego s/n.
09001 Burgos.

Email:
mcsmanzanas@ubu.es

Miguel Ángel Carbonero
José María Román
Departamento de
Psicología. Universidad de
Valladolid.

Email:
carboner@psi.uva.es;
jmroman@psi.uva.es

Recibido: 20/02/2012
Aceptado: 17/03/2012

RESUMEN

Se presenta un ejemplo de utilización de la investigación como formación en el aula, de profesores de educación infantil. Recientes investigaciones en psicología del desarrollo de la primera infancia relacionan la adquisición de las habilidades protomentalistas con el desarrollo de habilidades de interacción con objetos y personas. Los resultados de este estudio -realizado con 13 niños de 15 a 38 meses- indican una asociación significativa de las habilidades de referencia social (manifestación, identificación y reconocimiento de emociones) con la patología (retraso madurativo, síndrome de West, discapacidad psicomotora, TGD, Retrasos del lenguaje). Así mismo los datos indican correlaciones significativas entre desarrollo cognitivo y desarrollo del juego simbólico, así como entre las distintas áreas de desarrollo (psicomotora, cognitiva, lenguaje y socialización).

PALABRAS CLAVE: Investigación y formación, educación en la primera infancia, necesidades educativas especiales, escuela infantil.

Research and training of teachers in the classroom: Development of proto-mentalist skills in kindergarten pupils with special educational needs

ABSTRACT

An example of research and training of kindergarten's teachers in the classroom is introduced. Recent research in developmental psychology relate to early childhood skills acquisition proto-mentalist to the development of skills for interacting with objects and people. The results of this study, conducted with 13 children from 15 to 38 months indicated a significant association of social reference (expression skills, identification and recognition of emotions) with the pathology (developmental delay, West syndrome, psychomotor impairment, PDD, language

delay). Likewise, the data indicate significant correlations between cognitive development and symbolic play, as well as between different areas of development (psychomotor, cognitive, language and socialization).

KEY WORDS: Research and training Infancy, special educational needs, nurse school.

INTRODUCCIÓN

Desde un planteamiento vygotskiano las *funciones psicológicas superiores* se desarrollan a través de los *procesos de interacción* con personas (mediación social) y con instrumentos materiales e inmateriales (mediación instrumental) (Vigotsky, 2006; Gómez, 2007; Tomasello, 2007, 2010). El *andamiaje psicológico* de los padres y de las figuras de crianza está presente desde el momento mismo del nacimiento, facilitando la *interiorización progresiva de la cultura* (conjunto de instrumentos materiales e inmateriales inventados por el hombre –y perfeccionados de generación en generación- para facilitar su adaptación al medio) mediante el juego, la enseñanza y el aprendizaje (Rochat, 2001; Sáiz, Carbonero & Flores, 2010).

La primera infancia es el periodo en el que el niño o la niña observan, experimentan y aprenden en interacción tanto con el medio como con las figuras de apego o de crianza. En esta etapa el niño –progresivamente- tenderá a coger las cosas con las manos y a manipular objetos lo que le facilitará importantes cambios cognitivos (desarrollo), entre los que se pueden reseñar los siguientes:

- Utilización de *estrategias medios-fines* en la resolución de problemas (prerrequisito de la *anticipación* y posteriormente de la *planificación*).
- *Adquisición de la permanencia de objeto* (los objetos existen con independencia de que el sujeto los vea físicamente).
- *Habilidades de referencia social* (expresiones faciales de las figuras de crianza de: miedo, tranquilidad, alegría...).

En la primera infancia el desarrollo no se produce área por área (social, cognitiva, comunicación-lenguaje o psicomotora) independientemente, sino que lo hace de forma fuertemente interrelacionada entre ellas (Martínez-Segura, 2011). Es por lo que el desarrollo *socio-cognitivo*, se puede interpretar como un *proceso* a través del cual los niños y niñas desarrollan la capacidad de: *observar, predecir y controlar* la conducta de los otros. Esta capacidad implica, por un lado, la diferenciación perceptiva de los rasgos característicos de las expresiones emocionales y, por otro, la *representación de las intenciones y creencias* (Wellman, 1995; Rochat, 2001).

Se ha comprobado que los bebés prefieren los *estímulos sociales* (rasgos del rostro, contraste de la luz y de la sombra, movimiento y tridimensionalidad) frente a los no sociales (Astington, 1998; Rochat, 2001; Astington & Dack, 2008). En este *proceso de interacción social* los bebés aprenden a diferenciar los *objetos* de las *personas*. Van descubriendo que las *personas* tienen rostro, hablan, se mueven e interaccionan y sobre todo que tienen *mente* y capacidad para *relacionarse con otras mentes*. Todas estas características les diferencian de los *objetos*. Por ello, la *capacidad mental humana* podría ser definida –también- como la *competencia* de atribuir mente a otros, y de *predecir* y *comprender* su conducta en función de *entidades mentales* como son las *creencias* y los *deseos* (Riviére, 2000c).

Las habilidades protomentalistas están relacionadas: con el desarrollo de las habilidades de referencia social (expresión, respuesta y reconocimiento de emociones, en uno mismo y en los otros) (Wellman, 1995; López Casá, 2005), con el desarrollo de la intersubjetividad (Trevorthen, 1989), con las habilidades comunicativas y con el desarrollo del juego simbólico (Delval, 1997; Astington, 1998; Riviére, 2000a, 2000b, 2000c; Rochat, 2001; Goswami, 2008).

Investigaciones en población con necesidades educativas especiales señalan que el desarrollo de las habilidades protomentalistas tiene dificultades en los niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) (Riviére, 2000a) y en los niños con retrasos madurativos relacionados con el Síndrome de Down (Riviére, García-Nogales,

& Núñez, 2000). Esta evidencia empírica sugiere a Rivière (2000a; Rivière, García-Nogales, & Núñez, 2000) la hipótesis de que además de los TGD otras necesidades educativas especiales podrían estar afectadas en la adquisición de algunas de las habilidades protomentalistas.

Desde estos parámetros de desarrollo cognitivo la etapa de educación infantil (primer ciclo, 0-3 años) es el escenario idóneo donde los profesionales de educación infantil pueden realizar (aplicar, implementar) tareas de *prevención primaria*, y en su caso *secundaria* de posibles problemas o patologías (Secadas, Román y Sánchez, 2002; Sáiz, 2003; Sáiz & Guijo, 2009; Sáiz & Román, 2011). Los programas de estimulación en habilidades proto-mentalistas (precursoras de las actividades mentalistas) se deben de iniciar en la educación infantil, desde el conocimiento, por los educadores, del desarrollo de los mecanismos cognitivos de los niños, tanto hacia objetos como hacia personas. Concretamente, en los trabajos de intervención o de investigación de los precursores de las habilidades mentalistas hay que observar y analizar, en cada niño o niña, estos dos aspectos esenciales (Sáiz & Román, 2011):

1. La interacción con objetos (mediación instrumental) que marca el desarrollo de la *representación mental*, en el que se analizan: la permanencia de objeto, la inteligencia práctica y la resolución de problemas relacionados con objetos.
2. La interacción con personas (mediación social) entre las que se destaca: las relaciones triangulares desde las pautas de atención compartida, el desarrollo de la intersubjetividad y de las representaciones.

Como ya se ha señalado, en este periodo adquiere una especial relevancia el trabajo de formación e investigación en el aula de educación infantil como función preventiva (García Correa, Escarbajal Frutos, Izquierdo Rus, 2011; Hernández Abenza, Hernández Torres, 2011; Martínez Segura, 2011; Vallejo Ruiz y Molina Saorin, 2011).

En la labor del profesorado de la escuela infantil, ya sea 0-3 ó 3-6 años, tiene una relevancia esencial desde la colaboración con las familias, ya que la adquisición de las habilidades protomentalistas se interioriza de manera progresiva –en interacción con los otros– más en situaciones de aprendizaje incidental (escenario familiar) que en situaciones de aprendizaje planificado (escenario escolar) (Rivière, 2000d).

Por ello, los objetivos de este trabajo son: (a) conocer el desarrollo de los niños y niñas que presentan algún tipo de necesidad educativa especial en habilidades protomentalistas, relacionadas con el conocimiento e interacción con objetos y con personas; (b) ver si existen diferencias en el desarrollo de habilidades protomentalistas en función de patologías; y (c) comprobar la relación entre el desarrollo de los niños y niñas en las distintas áreas, las patologías y las habilidades protomentalistas. Derivadas de estos objetivos, se plantearon las siguientes hipótesis:

Una: Existen diferencias en el desarrollo de las habilidades protomentalistas en función del tipo de patología que los niños presenten.

Dos: Las habilidades protomentalistas se correlacionan con el tipo de patología que los niños presenten.

Tres: Las habilidades protomentalistas se relacionan con el cociente de desarrollo en las distintas áreas que los niños presenten.

Método

Participantes

Trece sujetos de 15 y 38 meses de edad (media: 33,6 meses). De los cuales 7 son niños (media: 30,2 meses; rango: 15-34) y 6 son niñas (media: 33 meses; rango: 24-38) escolarizados en segundo y tercer año del primer ciclo de Educación Infantil en escuelas infantiles públicas. La media en el CD (*cociente de desarrollo*): 62.32 y la desviación típica: 7.90 y la media en la ED (*edad de desarrollo*): 18.04 y la desviación típica de 7.90. Se distribuyeron en cinco categorías en el diagnóstico previo a la escolarización:

- 1- Retraso Madurativo.
- 2- Síndrome de West.
- 3- Trastorno de desarrollo psicomotor.
- 4- Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD).
- 5- Retraso del Lenguaje.

Los niños y niñas estaban escolarizados en dos escuelas infantiles 0-3 años y pertenecían a familias con un nivel socio-económico y cultural medio de una ciudad castellana.

Instrumentos

(a) *Escala de Desarrollo Psicomotor de la Primera Infancia* de Brunet-Lézine. Analiza los CD-Cocientes de Desarrollo por áreas de desarrollo: psicomotora, cognitiva, comunicación-lenguaje y autonomía-socialización.

(b) *Escala para Detectar Habilidades Protomentales en la primera infancia* de Sáiz & Román (2011) (fiabilidad-consistencia interna: $\alpha = .84$) (apéndice 1). La escala evalúa estas habilidades protomentales: Expresión de Emociones, Respuesta a Emociones, Reconocimiento de Emociones, Pautas de Atención Compartida y Juego Simbólico. Dicha escala está basada en algunas de las dimensiones del IDEA de Riviére & Martos (1997).

Procedimiento

En la *primera fase* se aplicó la Escala Brunet-Lézine para la medición del desarrollo en las distintas áreas. La escala fue aplicada de forma individual por una psicóloga externa a los centros de educación infantil. En la *segunda fase* las educadoras de las escuelas infantiles que atendían en sus aulas a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, utilizaron como instrumento de observación la *Escala para Detectar Habilidades Protomentales en la primera infancia*. Y en la *tercera fase*, se propusieron líneas de intervención educativa para mejorar aquellos aspectos del desarrollo de las habilidades protomentales en los que encontraron dificultades. Las fases segunda y tercera son fases formativas del profesorado de educación infantil, la segunda relacionada con el uso de instrumentos de observación en las aulas, se entrenó a las profesoras en técnicas de observación sistemática y en el uso de instrumentos de observación (apéndice 1) y la tercera relacionada con el análisis de los datos y toma de decisiones en la escuela infantil.

Diseño y análisis de datos

En un primer estudio se utilizó un diseño pre-experimental sin grupo control, en el que la variable independiente era *habilidades protomentales* de los sujetos y la variable dependiente: *tipo de patología*, controlándose la covariable grado de desarrollo en las distintas áreas (psicomotora, cognitiva, de lenguaje y de socialización). Y en el segundo se utilizó un diseño descriptivo-correlacional sobre una variable no manipulada experimentalmente (tipo de patología). Se realizaron análisis de la varianza (intergrupos) de una clasificación por rangos de Kruskal-Wallis; y para analizar las correlaciones el cociente de correlación producto-momento de Pearson (paquete estadístico SPSS v-18).

RESULTADOS

Los estadísticos descriptivos en las diferentes categorías pueden verse en la tabla 1. La muestra se encontraba homogeneizada en lo referente a la media de edad de desarrollo en las distintas áreas (EDP Media: 19.23; EDC Media: 18.30; EDL Media: 18.07; EDS Media: 18.07). No se apreciaron diferencias significativas con relación a los niveles de desarrollo en las diferentes áreas (tabla 2). La muestra, a pesar de estar formada por sujetos de distintas patologías y edades cronológicas, no presentaba

diferencias significativas en los referente al desarrollo en las distintas áreas (psicomotora, cognitiva, comunicativo-lingüística y de socialización).

Tabla 1. Descriptivos de las dimensiones de las escalas

	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>
EDP	13	19.23	9.84
CDP	13	63.30	28.67
EDC	13	18.30	7.68
CDC	13	65.00	22.49
EDL	13	18.07	9.05
CDL	13	59.84	28.02
EDS	13	18.07	6.61
CDS	13	61.23	22.05
CD	13	62.32	7.90
ED	13	18.04	7.90
EEM	13	32.30	9.26
MEE	13	26.53	6.23
REE	13	32.46	9.58
PAC	13	34.53	10.18
JS	13	25.53	8.34

EDP-Edad de Desarrollo Psicomotora.
 CDP-Cociente de Desarrollo Psicomotor.
 EDC-Edad de Desarrollo Cognitiva.
 CDC-Cociente de Desarrollo Cognitivo.
 EDL-Edad de Desarrollo del Lenguaje.
 CDL-Cociente de Desarrollo del Lenguaje.
 EDS-Edad de Desarrollo de la Socialización.
 CDS-Cociente de Desarrollo de la Socialización.
 CD-Cociente de Desarrollo Total.
 ED-Edad de Desarrollo Total.
 EEM-Expresión de Emociones.
 MEE-Respuesta a Emociones.
 REE-Reconocimiento de Emociones.
 PAC-Pautas de Atención Compartida.
 JS-Juego Simbólico.

En primer lugar, hipotetizábamos que existirían diferencias en el desarrollo de las habilidades protomentalistas en función del tipo de patología que los niños presenten (hipótesis-1). En cambio, los datos, que pueden observarse en la tabla 2, muestran que no existen diferencias significativas entre las patologías en las dimensiones de EDP, CDP, EDC, CDC, EDL, CDL, EDS, CDS, PAC y JS, aunque sí, en EEM, MEE y REM en la muestra estudiada.

Tabla 2: Análisis inter-grupos entre las diferentes patologías.
 ANOVA de una clasificación por rangos de Kruskal-Wallis.

	<i>Patología</i>	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>	<i>Chi-Cuadrado</i>	<i>p</i> ≤
EDP	1	5	6.10	7.95	.09
	2	2	2.50		
	3	3	6.50		
	4	2	12.00		
	5	1	12.00		
CDP	1	5	7.10	6.36	.17
	2	2	2.50		
	3	3	5.83		
	4	2	10.25		
	5	1	12.50		
EDC	1	5	5.90	3.71	.44
	2	2	4.75		
	3	3	7.50		
	4	2	8.25		
	5	1	13.00		
CDC	1	5	8.20	4.58	.33
	2	2	4.50		
	3	3	6.33		
	4	2	4.50		
	5	1	13.00		
EDL	1	5	5.90	1.96	.74
	2	2	5.00		
	3	3	8.50		
	4	2	8.75		
	5	1	8.50		

CDL	1	5	6.70	.36	.98
	2	2	6.00		
	3	3	7.83		
	4	2	7.00		
	5	1	8.00		
EDS	1	5	6.90	2.81	.58
	2	2	6.00		
	3	3	5.83		
	4	2	7.00		
	5	1	13.00		
CDS	1	5	8.20	5.06	.28
	2	2	7.25		
	3	3	5.00		
	4	2	3.75		
	5	1	13.00		
EEM	1	5	9.90	10.10	.03*
	2	2	7.50		
	3	3	4.17		
	4	2	1.50		
	5	1	11.00		
MEE	1	5	9.70	10.68	.03*
	2	2	6.50		
	3	3	4.50		
	4	2	9.70		
	5	1	6.50		
REM	1	5	9.10	10.48	.03*
	2	2	10.00		
	3	3	4.17		
	4	2	1.50		
	5	1	10.00		
PAC	1	5	8.00	11,85	.18
	2	2	12.00		
	3	3	4.00		
	4	2	1.50		
	5	1	12.00		
JS	1	5	9.00	8.94	.63
	2	2	7.00		
	3	3	2.00		
	4	2	6.50		
	5	1	13.00		

*p<.05 **Patología:** 1-Retraso Madurativo, 2-Síndrome de West, 3-Trastornos de desarrollo psicomotor, 4-Trastornos Generalizado del Desarrollo, 5-Retraso del Lenguaje.

En segundo lugar, hipotetizábamos que las habilidades protomentales se relacionarían con el tipo de patología que los niños presenten (hipótesis-2). Como puede observarse en la tabla 3, se detectan correlaciones significativas entre: EEM y los tipos de patología ($r=.58^*$), pero no existen asociaciones significativas con otras habilidades protomentales.

Tabla 3. Cocientes de Desarrollo, Patología y Habilidades Protomentales.

	CDP	CDC	CDL	CDS	Pat.	EEM	MEE	REE	PAC	JS
CDP	1									
CDC	.79**	1								
CDL	.41	.58*	1							
CDS	.51	.75**	.50	1						
Patología	.32	-.01	.11	-.03	1					
EEM	-.30	.21	-.14	.31	.58*	1				
MEE	-.21	.29	-.13	.37	-.45	.96**	1			
REE	-.35	.14	-.19	.25	-.55	.98**	.93**	1		
PAC	-.20	.30	-.08	.47	-.51	.93**	.88	.94**	1	
JS	.56*	.73**	.09	.54	.06	.45	.47	.45	.54	1

*p<.01 **p<.05

En tercer lugar, hipotetizábamos que las habilidades protomentalistas se relacionarían con el cociente de desarrollo en las distintas áreas que los niños presenten (hipótesis-3). Efectivamente, como acabamos de ver en la tabla 3, los datos indican la existencia de correlaciones significativas entre: CDC y CDP ($r=.79^{**}$); CDP y JS ($r=.56^{*}$); CDS y CDC ($r=.75^{**}$); CDC y JS ($r=.73^{**}$); MEE y EEM ($r=.98^{**}$); PAC y EEM ($r=.93^{**}$); REE y EEM ($r=.93$) y PAC y REE ($p=.94^{**}$).

DISCUSIÓN

El desarrollo de las habilidades protomentalistas de referencia social (expresión, respuesta y reconocimiento de emociones) parece estar relacionado –en edades tempranas– con el tipo de afectación (patología) de los niños y niñas pequeños. Y son un requisito esencial en la interacción con otras mentes y un precursor del desarrollo de las habilidades mentalistas, aspecto que corrobora la hipótesis de Vygotsky (2006) y Rivière (2000c).

Los resultados confirman que los niños y niñas con TGD (trastorno generalizado del desarrollo) tienen dificultades en la adquisición de las habilidades protomentalistas y mentalistas propiamente dichas. Además los retrasos madurativos también pueden asociarse a problemas en su adquisición (Rivière, García-Nogales, y Núñez, 2000).

También es importante resaltar las correlaciones significativas entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo de las habilidades de Juego Simbólico, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo de la socialización y el desarrollo psicomotor. Estas asociaciones consistentes avalan el hecho de la interrelación de las distintas habilidades en estas edades (Rochat, 2001; Marínez-Segura, 2011).

Secadas, Román & Sánchez (2002) afirman que si los datos, de manera continuada, señalan en esa dirección, parece lógico trabajar en la puesta en marcha de programas de intervención -utilizables en las escuelas infantiles- que faciliten una estimulación generalizada de los niños y niñas pequeños. Y más específicamente, programas de estimulación del desarrollo de habilidades protomentalistas como Expresión de emociones (EEM), Respuesta a emociones (MEE), Reconocimiento de emociones (REE), Pautas de Atención Compartida (PAC), Juego Simbólico (JS) de los niños y niñas en estas edades y especialmente de los que presenten necesidades educativas especiales. Los programas de intervención validados por Sáiz (2003) y Sáiz & Román (1996, 2010, 2011) tienen esos objetivos.

Es importante destacar la importancia de la formación en observación e intervención en habilidades mentalistas en las aulas de educación infantil con el fin de facilitar la introducción de metodologías activas de corte metacognitivo en los primeros años de la escolarización (García Correa, Escarbajal Frutos, Izquierdo Rus, 2011; Hernández Abenza, Hernández Torres, 2011; Martínez Segura, 2011; Vallejo Ruiz y Molina Saorín, 2011).

Finalmente, remarcamos (Sáiz y Román, 1996; López-Casá, 2005; Sáiz, Carbonero & Flores, 2010; Sáiz, Flores y Román, 2010; Sáiz & Román, 2010) la importancia del desarrollo de habilidades protomentalistas en la educación familiar y en la educación infantil para la adquisición de las posteriores habilidades mentalistas, que permitirán la resolución eficaz de los problemas de interacción social

BIBLIOGRAFÍA

- Astington, J. W. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata.
- Astington, J. W., & Dack, L. A. (2008). Theory of mind. In M. M. Haith & J. B. Benson (Eds.), *Encyclopedia of infant and early childhood development*. Vol. 3 (pp. 343-356). San Diego, CA: Academic Press.
- Delval, J. (1996). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Goswami, U. (2008). *Cognitive Development: The Learning Brain*. Hove and New York: Psychology Press.

- Gómez, J.C. (2007). *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*. Madrid: Morata.
- García Correa, A., Escarbajal Frutos, A., Izquierdo Rus, T. (2011). La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14 (1), 27-42.
- Hernández Abenza, L.M., Hernández Torres, C. (2011). Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14 (1), 53-66.
- López-Casá, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 153-167.
- Martínez-Segura, J.M. (2011). Formación de maestros atención educativa a alumnos con plurideficiencia y estimulación sensoriomotriz. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 137-150.
- Riviére, A. (2000a). Lenguaje y Comunicación y desarrollo simbólico en niños autistas. Hacia una fundamentación teórica de los métodos de intervención. En J.M Ruiz-Vargas y M. Belinchón (Eds.), *Ángel Riviére Obras escogidas: Vol 2. Lenguaje y simbolización y alteraciones del desarrollo* (pp.33-46). Madrid. Panamericana.
- Riviére, A. (2000b). Interacción y desarrollo de la comunicación en el periodo sensoriomotor. El niño social. En J.M Ruiz-Vargas y M. Belinchón (Eds.), *Ángel Riviére Obras escogidas: Vol 2. Lenguaje y simbolización y alteraciones del desarrollo* (pp.165-172). Madrid. Panamericana.
- Riviére, A. (2000c). Intencionalidad y metarrepresentación: una perspectiva evolutiva. En J.M Ruiz-Vargas y M. Belinchón (Eds.), *Ángel Riviére Obras escogidas: Vol 3. Metarrepresentación y semiosis* (pp.1-6). Madrid. Panamericana.
- Riviére, A. (2000d). Desarrollo y Educación: el papel de la educación en el “diseño” del desarrollo humano. En J.M Ruiz-Vargas y M. Belinchón (Eds.), *Ángel Riviére Obras escogidas: Vol 3. Metarrepresentación y semiosis* (pp.1-6). Madrid. Panamericana.
- Riviére, A., García-Nogales, M.A., y Núñez, M. (2000). Teoría de la Mente y Síndrome de Down: Una reevaluación de la hipótesis de la “normalidad mentalista”. En J.M Ruiz-Vargas y M. Belinchón (Eds.), *Ángel Riviére Obras escogidas: Vol 3. Metarrepresentación y semiosis* (pp. 203-242). Madrid. Panamericana.
- Riviére A & Martos J. (1997). *El Tratamiento del Autismo: Nuevas perspectivas*. Madrid: APNA.
- Rochat, P. (2001). *El mundo del bebé*. Madrid: Morata.
- Sáiz, M.C. (2003). Intervención Cognitiva en niños pequeños. En A. Gómez; M.P Viguier y M.J Cantero. *Intervención Temprana: Desarrollo óptimo de 0 a 6 años* (pp. 117-133). Madrid: Pirámide.
- Sáiz, M.C., Carbonero, M.A., & Flores, V. (2010). Análisis del procesamiento en tareas tradicionalmente cognitivas y de teoría de la mente en niños de 4 y 5 años. *Psicothema*, 22 (4), 772-777.
- Sáiz, M.C., Flores, V., & Román, J.M. (2010). Metacognición y competencia de “aprender a aprender” en Educación Infantil: Una propuesta para facilitar la inclusión. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 123-130.
- Sáiz, M.C., & Guijo, V. (2009). Desarrollo de los prerrequisitos de la social cognición en niños 0-1 año. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1).
- Sáiz, M.C., & Román, J.M. (1996). *Programa de entrenamiento cognitivo para niños pequeños*. Madrid: CEPE.
- Sáiz, M.C., & Román, J.M. (2010). *Programa de desarrollo de habilidades mentalistas en niños pequeños* (7ª ed.). Madrid: CEPE.
- Sáiz, M.C., & Román, J.M. (2011). *Estimulación mentalista en la Primera Infancia*. Madrid: CEPE.

- Secadas, F., Román, J.M. & Sánchez, S. (2002). *Desarrollo de habilidades en niños pequeños*. Madrid: Pirámide.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?*. Buenos Aires: Katz ediciones.
- Trevarthen, C. (1989). Les relation entre autism et développement socioculturel normal: arguments en faveur d'un trouble primaire de la regulation du développement cognitif par les émtions. En G Lelord, J.P. Muh, M. Petit & D. Sauvage (eds.), *Autisme et Troubles du Développement Golbal de I' enfant* (pp. 56-80). Paris: Expansions Scientifique Francaise.
- Vallejo Ruiz, M y Molina Saorín, J. (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado. [*Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*](#), 14 (1), 207-217.
- Wellman, H.M. (1995). *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Vygotsky, L. (2006). *Los procesos psicológicos superiores*. (5ª edición). Madrid: Visor.

Agradecimientos:

- A las profesoras de las Escuelas Infantiles de la Junta de Castilla y León de Palencia, que colaboraron en la evaluación y en el seguimiento de los niños y niñas con necesidades educativas especiales dentro del *Programa de Atención Temprana*.
- A la Editorial CEPE por autorizar la inclusión de la *Escala para detectar habilidades protomentalistas en la primera infancia* (adaptada de Sáiz y Román (2011). *Estimulación Mentalista en la Primera Infancia*. Madrid: CEPE).

Apéndice 1: Escala para detectar “habilidades protomentalistas” en la primera infancia
(adaptada de Sáiz y Román, 2011).

Nombre del niño o niña: Indicadores	Evaluación*				
	N	CN	AV	CS	S
Expresión de emociones					
1-Responde a las expresiones emocionales de alegría del adulto.					
2-Responde a las expresiones emocionales de tristeza del adulto.					
3-Responde a las expresiones emocionales de enfado del adulto.					
4-Responde a las expresiones emocionales de sorpresa del adulto.					
5-Responde a las expresiones emocionales de alegría de los iguales.					
6-Responde a las expresiones emocionales de tristeza de los iguales.					
7-Responde a las expresiones emocionales de enfado de los iguales.					
8-Responde a las expresiones emocionales de sorpresa de los iguales.					
Respuesta a emociones					
9-Diferencia objetos de personas.					
10-Sonríe cuando un adulto conocido se acerca a él a ella.					
11-Sonríe cuando un adulto desconocido se acerca a él a ella.					
12-Se asusta en presencia de adultos desconocidos.					
13-Ejecuta tareas que le presentan los adultos conocidos.					
14-Sacude los brazos como señal de alegría ante la presentación de una tarea (u objeto) por parte de los adultos.					
15-Manifiesta tristeza (expresión facial) por la marcha de adultos conocidos.					
Reconocimiento de emociones					
16-Reconoce en los otros la expresión de alegría.					
17-Reconoce en los otros la expresión de tristeza.					
18-Reconoce en los otros la expresión de enfado.					
19-Reconoce en los otros la expresión de sorpresa.					
20-Reconoce en él mismo/en ella misma la expresión de alegría.					
21-Reconoce en él mismo/en ella misma la expresión de tristeza.					
22-Reconoce en él mismo/en ella misma la expresión de enfado.					
23-Reconoce en él mismo/en ella misma la expresión de sorpresa.					
Pautas de atención compartida					
24-Participa en juegos sociales como el “cu-cu”.					
25-Comparte con el adulto estados afectivos.					
26-Comparte con los iguales estados afectivos.					
27-Tiene contacto ocular espontáneo.					
28-Tiene contacto ocular ante una orden.					
29-Manifiesta pautas de atención compartida.					
30-Responde a conductas de contacto corporal.					
31-Responde a procesos de sintonización emocional.					
32-Desarrolla procesos de sintonización emocional.					
Juego Simbólico					
33-Realiza acciones cotidianas referidas al propio cuerpo sin finalidad real (“beber en un vaso que está vacío”).					
34-Realiza acciones sobre personas o muñecos (éstos tienen un rol de agentes pasivos) rectores de la acción del niño/de la niña.					
35-Utiliza para su juego objetos reales (cepillo, tenedor, taza, ...) o reproducciones de los mismos a pequeña escala.					
36-Sustituye un objeto real por uno indefinido (hace que un palo es un peine).					
37-Realiza juegos que son acciones simples y aisladas.					
38-Aplica esquemas simples a dos o más objetos o agentes.					
39-Da participación a los muñecos como agentes activos en sus juegos (p.e: pone una cuchara en la mano del muñeco y hace que el muñeco come).					
40-Acompaña las acciones en las que los muñecos son protagonistas con verbalizaciones (que el propio niño efectúa como si fuese el muñeco el que hablase) en las que los muñecos expresan intenciones, sentimientos y emociones.					
41-Sustituye la función de un objeto por otra función muy precisa y totalmente diferente (p.e: una cuchara es un teléfono).					
42-Utiliza combinaciones multi-esquemas en las que se incluyen dos o más acciones simbólicas.					
43-Busca los materiales que necesita para desarrollar un determinado juego y realiza los preparativos antes de iniciar el juego (es decir planifica él mismo antes de iniciarlo).					

* N: Nunca. CN: Casi nunca. AV: Algunas veces. CS: Casi siempre. S: siempre

REFERENCIA: Gómez Carrasco, Cosme Jesús; Monteagudo Fernández, José; López Facal, Ramón (2012). El examen y la evaluación de los contenidos de Ciencias Sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos. *REIFOP*, 15 (1), 37-49. (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

El examen y la evaluación de los contenidos de Ciencias Sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos*

Cosme Jesús GÓMEZ CARRASCO¹
José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ¹
Ramón LÓPEZ FACAL²

¹Universidad de Murcia

²Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

Correspondencia:
Cosme Jesús Gómez Carrasco
Facultad de Educación
Universidad de Murcia

Email: cjgomez@um.es

Recibido: 11/02/2012
Aceptado: 27/03/2012

El objetivo de este trabajo es analizar los exámenes realizados por los alumnos de Tercer Ciclo de Educación Primaria sobre los contenidos de ciencias sociales. En este artículo nos centraremos en los conocimientos de historia y geografía y en las operaciones cognitivas necesarias para responder a las preguntas de los controles. Esta investigación se ha realizado sobre 69 exámenes y 745 preguntas recogidas en cinco colegios de la Región de Murcia. El estudio de estos instrumentos de evaluación del alumnado nos ha permitido establecer diferentes cruces de información entre las capacidades, los contenidos y el formato de examen.

PALABRAS CLAVE: Evaluación; ciencias sociales; Educación Primaria; examen.

Exam and assessment of contents of Social Sciences in 5th and 6th grade of Elementary School. Capacities, concepts, and procedures

ABSTRACT

The objective of this essay is to analyze the exams of 5th and 6th grade of Elementary School about social sciences. In this paper we will analyze the contents of history and geography and the mental operations necessary to respond to the questions of the exams. This investigation

* Este trabajo es resultado del proyecto de investigación "El área de Conocimiento del Medio y el proceso evaluador en Tercer Ciclo de Educación Primaria: competencias, criterios y procedimientos"; cofinanciado entre el Centro de Formación y Desarrollo Profesional de la Universidad de Murcia y la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Asimismo forma parte del proyecto de investigación "Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria" (08668/PHCS/08), financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010.

has been realised on 69 exams and 745 questions picked up in five schools of the Region of Murcia. The study of these instruments of assessment has allowed us to establish different categories between the capacities, the contents and the format of examination.

KEY WORDS: Assessment; Social Sciences; elementary school; exam.

1. INTRODUCCIÓN

La finalidad principal de este trabajo es realizar un análisis de los contenidos y las capacidades relacionadas con las ciencias sociales que se demandan en los exámenes al final de la etapa de Educación Primaria. La investigación se ha realizado en los controles de Tercer Ciclo de Educación Primaria en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en varios colegios de la Región de Murcia. El estudio de estos instrumentos de evaluación del alumnado, a través de una herramienta de observación creada al efecto, nos ha permitido analizar las operaciones cognitivas y los tipos de conocimientos de geografía e historia que prevalecen en la evaluación de los alumnos en esta etapa formativa.

No hay que olvidar, como indica Escamilla (2009), que la evaluación es uno de los elementos que posee más difusión para el alumno, las familias, la sociedad e incluso para el propio sistema educativo. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación no puede ser un mecanismo aislado, sino que debe responder a los objetivos didácticos planteados por el profesor y debe mostrar su adecuación a la metodología proyectada por el docente. Esta evaluación, como nos recuerdan Alfageme y Miralles (2009), debería ser un medio más para ayudar a regular y mejorar el aprendizaje de los alumnos, corregir los errores cometidos en este proceso y tomar decisiones al respecto. Sin embargo en la realidad del aula suelen predominar la función calificadora y diferenciadora sobre la orientación y la motivación. La abundante bibliografía que ha surgido sobre esta temática en los últimos años muestra la trascendencia de la misma para conocer en profundidad el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo a partir de la inclusión en los currículos de la Unión Europea de la enseñanza por competencias (Trillo, 2005; Perrenoud, 2008). Desde el clásico trabajo de Coll (1983) al más reciente monográfico que la revista *Íber* (2009), pasando por autores como Agüero (2007); Aguirán y Val (2007); Ibarra, Castro y Barrenechea (2007); Sanmartí (2007); Molina y Calderón (2009); López Facal (1999); Klenowski (2005); Gelfer & Perkins (2004); Zabalza (2004); Andrés (2003); Barberá (2003); Blázquez y Lucero (2002a y b); Álvarez (2001), Merchán (2005), Sánchez-Cano y Bondés (2005), Trepát (2012), son muchas las páginas que tienen a la evaluación como objeto principal de análisis.

Además, con la reciente inclusión de las competencias básicas en el sistema educativo, el concepto de evaluación debe revisarse y actualizarse. Si definimos las competencias básicas como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que son necesarias para la realización y el desarrollo personal y que se han de desarrollar a través del currículo, la evaluación casi exclusiva de contenidos conceptuales queda muy alejada de una enseñanza en competencias. Todos estos elementos obligan a los docentes a replantear el sistema de evaluación, pues es necesario la búsqueda de nuevos criterios, procedimientos e instrumentos que determinen la adquisición del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño cotidiano (Trillo, 2005). No obstante, y a pesar de la introducción de esta normativa, en la evaluación se sigue valorando principalmente la adquisición de conocimientos conceptuales y, sobre todo, a través de la memorización. Una evaluación donde, además, el uso del examen tiene una hegemonía casi incontestada como instrumento de medición (Calatayud, 2000; Merchán 2005; Trepát, 2012).

Teniendo en cuenta estas circunstancias, el objetivo de esta investigación es comprobar si la incorporación de las competencias básicas ha supuesto algún cambio en los exámenes como principal instrumento de evaluación en los tipos de contenidos y capacidades que se le exigen aprender a los alumnos al final de la etapa de Educación Primaria. Como indica Jean Pierre Vielle (1989), la investigación es una búsqueda sistemática de algo nuevo. El producto de la investigación no es solamente del orden de las ideas y del conocimiento, sino que genera procesos de innovación docente y de actualización didáctica. El análisis de los datos obtenidos mostrará las

deficiencias o virtudes de la evaluación en ciencias sociales en esta etapa educativa y, por tanto, los elementos prioritarios que se deben potenciar o mejorar.

2. EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS EN CIENCIAS SOCIALES Y LA HEGEMONÍA DEL EXAMEN COMO INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

2.1. La evaluación en ciencias sociales

Si el objetivo principal de la enseñanza de las ciencias sociales es preparar a los estudiantes para la ciudadanía *democrática*, más allá de la mera adquisición de información, la evaluación de estos conocimientos debe ajustarse a esta finalidad. Esto supone un cambio significativo en las prácticas tradicionales de evaluación. En primer lugar, la evaluación debería emplear varios instrumentos, además de los test o exámenes, como la observación diaria del aula, el análisis de las producciones de los alumnos (trabajos, cuadernos...), entrevistas, etc.; adaptado cada uno de ellos a los objetivos y contenidos que sean específicos de aprendizaje. De esta forma se pueden evaluar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los alumnos necesitan adquirir conocimientos científicos propios de las ciencias sociales, aprender a resolver diversas cuestiones prácticas y desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo y transformador (Gómez y Martínez, 1997).

En segundo lugar, la enseñanza de las ciencias sociales debería centrarse en el tratamiento de pocos temas pero en profundidad, dando a los alumnos la oportunidad de desarrollar su pensamiento a través de trabajos e investigaciones. Deben poder estudiar la realidad social y reflexionar sobre cuestiones complejas pero importantes y se les debe facilitar el aprendizaje cooperativo y el gusto por la investigación. De lo contrario, el tratamiento de un número excesivo de temas implica un aprendizaje superficial, memorístico y poco comprometido con el entorno social.

Finalmente, y en relación con lo anterior, se debe facilitar la participación activa de los alumnos en el aula a través de diálogos reflexivos con el docente, debates, mesas redondas, etc.; donde hablen libremente y argumenten, lo que implica que pueden escoger temas sobre los que trabajar y el empleo, por parte del docente, de técnicas cualitativas de evaluación que deben incluir la autoevaluación (Zemelman, Daniels y Hyde, 1998).

En definitiva, lo que se propone es implementar en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales una auténtica evaluación continua y formativa, aquella que tiene en cuenta todos los datos obtenidos a lo largo del curso completo y que presenta un fin pedagógico de ayuda a los alumnos para aprender más y mejor, ya que no sólo se estima el logro de los aprendizajes previstos, sino también cómo los alumnos han conseguido aprenderlos, las posibles dificultades que han tenido para ello, los materiales que han empleado, el tiempo necesitado, etc. Toda esta información recabada tiene como fin esencial la reorientación del proceso educativo hacia cotas de mayor éxito (Triviño, 2008). Así la evaluación perdería el carácter sumativo o final que tiene habitualmente al examen como herramienta principal para medir el aprendizaje de los alumnos.

2.2. La prevalencia del examen

El examen continúa siendo, incluso en Educación Primaria, el instrumento de evaluación por excelencia. Aunque ya no se mantenga esta denominación, sino que se prefiere llamarlos “controles” o “actividades de evaluación”, su empleo busca la demostración, por parte del discente, de que sabe algo o que sabe hacer algo de manera autónoma y sin ayuda (Triviño, 2008). La buena reputación de la que gozan los exámenes se debe a su supuesto carácter neutral, sostenido por las bases del mérito, la capacidad e igualdad de oportunidades. Su presencia en la escuela constituye, junto con la explicación del docente y el trabajo del alumnado, gran parte de la dinámica de las clases, siendo el protagonista y convirtiéndose en un referente que modifica la actividad del aula: *“La relevancia que adquiere la calificación de los alumnos, mediante el examen u otros instrumentos de recogida de información, impregna lo que acontece en el interior de las aulas y en buena medida articula la vida de sus protagonistas”* (Merchán, 2005, p. 119).

Una característica de los exámenes actuales es el abundante empleo de preguntas cortas o pruebas objetivas debido a tres factores. El primero es el tiempo

limitado que disponen los alumnos para la realización de la prueba, generalmente inferior a una hora. En segundo lugar, y debido al carácter individual del examen, la cantidad de los mismos que los docentes han de corregir. Por último, aunque no por ello menos importante, Ferrenoud (1990, citado por Calatayud, 2000) afirma que los docentes buscan criterios objetivos para justificar sus calificaciones ante posibles reclamaciones de los alumnos, de los padres o del inspector, por lo que dichas calificaciones han de dar apariencia de objetividad. La consecuencia de todo ello ha sido el empleo de pruebas objetivas o preguntas cortas referidas a los contenidos del manual o de los apuntes del profesor, que sirven para validar las respuestas. Este tipo de ejercicios también son bien aceptados por el alumnado, ya que son más fáciles de preparar y superar, pues la mayoría de las veces sólo conllevan memorización (Merchán, 2009).

Las pruebas objetivas además presentan deficiencias, entre las que se encuentra la visión positivista del conocimiento que evalúan, al que otorgan un valor instrumental, no prestando atención a los procesos de aprendizaje. Sus enunciados requieren una respuesta tan precisa que no dan pie a interpretaciones ni a respuestas no controladas o previstas de antemano, quedándose sólo en niveles de conocimiento esenciales, impidiendo el desarrollo de competencias de alto nivel, como el razonamiento o la comunicación, que son difíciles de manifestar en una prueba escrita (Ferrenoud, 2008).

El empleo masivo de pruebas objetivas o preguntas cortas referidas a contenidos del manual implica otro inconveniente, reforzar concepción extendida, propia del conductismo positivista, de que evaluar es medir o comprobar la cantidad de conocimientos que los discentes poseen, siendo el examen la mejor manera de hacerlo. Pero así se falsea la auténtica finalidad formativa de la evaluación, ya que ésta se pone al servicio de la medición, la sanción, la selección, la clasificación, la competición y la marginación. No es de extrañar que la vida de las aulas y el proceso de enseñanza-aprendizaje giren en torno a la preparación y superación de exámenes que se realizan regularmente.

La realización continuada de exámenes desde edades tempranas, en nuestro caso desde el tercer ciclo de Educación Primaria, desnaturaliza y falsea la concepción y los fines de la educación y del proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que la meta de los alumnos no será aprender, sino aprobar (Santos Guerra, 2003) para lo que tratarán de conocer los gustos y costumbres de los docentes en materia de exámenes, no importando para ello el uso de métodos poco “limpios”, como el empleo de “chuletas”, para intentar alcanzar así las mejores notas, o tratar de salir del paso lo más airosos posible mediante una preparación rápida y superficial del examen, lo que ha llevado a Ferrenoud (2008) a aseverar que el largo plazo no existe en las aulas.

En consecuencia, tal y como están planteados, los exámenes no ayudan a una auténtica evaluación formativa, ya que no sirven para que los alumnos aprendan haciendo, no favorecen el proceso de retroalimentación a través del cual los docentes comprendan lo aprendido y vislumbren sus errores e intenten corregirlos, al tiempo que promueven unos aprendizajes superficiales que se olvidan fácilmente. Ello es tanto o más preocupante cuando en la Educación Primaria la evaluación, debiendo ser continua, no precisaría de la realización de tantos exámenes para asegurar a los maestros el conocimiento de si los alumnos han alcanzado los objetivos y capacidades previstos, debiendo de utilizar otras técnicas con mayor asiduidad, tales como la observación y el trabajo diario, útiles para conocer, no sólo el qué, sino también, y muy importante, el cómo aprenden (Calatayud, 2000).

3. ANÁLISIS DE LOS EXÁMENES DE CIENCIAS SOCIALES EN EL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO EN TERCER CICLO DE PRIMARIA

3.1. Metodología

Esta investigación se ha ocupado de analizar la naturaleza de los exámenes como instrumento de evaluación en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, en el Tercer Ciclo de Educación Primaria del curso 2010-2011, en varios colegios de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. A través de su estudio hemos pretendido conocer la esencia y las características de las evaluaciones que realizan los docentes en los niveles de 5.º y 6.º de Primaria en lo relativo a la tipología

y número de las preguntas de las pruebas, las capacidades cognitivas demandadas y los contenidos de ciencias sociales, geografía e historia, que se evalúan en dicho ciclo.

La información se ha recogido en un total de cinco centros de variada tipología, tanto en su ubicación en diferentes municipios como en lo relativo al alumnado. Ha contado con la colaboración de los maestros han proporcionado los protocolos de exámenes utilizados a lo largo del curso. Todos los colegios de la muestra son de carácter público y pertenecen a cuatro comarcas diferentes de la Región de Murcia. El colegio número 1 pertenece a un municipio de entre 10000 y 30000 habitantes. Esta localidad tiene una notable presencia de extranjeros (un 10% de la población total) y una economía basada en la agricultura, en la exportación de productos hortofrutícolas, y cuyo sector secundario deriva fundamentalmente del procesamiento de la producción agrícola. El colegio número 2 está ubicado en una pedanía con menos de 5000 habitantes. Debido a la localización de diversas fábricas en este núcleo, el sector que mayor población activa ocupa es el industrial, seguido muy de cerca por los servicios, teniendo la construcción y la agricultura una menor importancia. El colegio número 3 está situado también en un municipio de entre 10000 y 30000 habitantes. La presencia de inmigrantes ronda el 26% de la población total. Es una población costera y su economía está basada principalmente en la pesca y en el sector turístico. El colegio número 4 se ubica en una localidad que supera los 30000 habitantes, con una menor presencia de extranjeros (en torno al 8% de la población total), y posee una economía basada principalmente en la producción y exportación de productos hortofrutícolas con cierta presencia del sector industrial no vinculado a la producción agrícola. El colegio número 5 está localizado en un población que también supera los 30000 habitantes con un 10% de población inmigrante. A pesar de la importancia del sector agrícola, tiene una notable presencia de población en el sector secundario.

Se han analizado 69 exámenes y 745 preguntas. Si dividimos los resultados por cursos, 25 exámenes han correspondido a quinto curso, con un total de 284 preguntas analizadas, y 44 exámenes a sexto curso, con un total de 461 preguntas. La distribución por colegios (tabla 1) ofrece un resultado desigual, debido a la distinta cantidad de pruebas disponibles en uno u otro centro. Casi el 80% de las preguntas analizadas provienen de los centros 1, 2 y 3.

Tabla 1. Muestra de exámenes y preguntas analizadas por colegios

Código Colegio	Número de exámenes	Número de preguntas
1	20	212
2	19	217
3	16	158
4	6	67
5	8	91
TOTAL	69	745

Para analizar los exámenes se elaboraron dos parrillas de registro* (Tabla 2 y 3), para posteriormente codificar los datos resultantes. Las dos tablas que mostramos a continuación muestran el proceso metodológico llevado a cabo en la presente investigación y la definición y codificación de las variables que forman parte de la parrilla de registro.

* Estas parrillas de registro son una adaptación al uso de la creada por el grupo de investigación DICSO para estudiar las características de los exámenes de las asignaturas de Geografía e Historia en los cursos de 3.º y 4.º de ESO, respectivamente, con motivo del desarrollo de los proyectos de investigación “Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria” (08668/PHCS/08), financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010, y “Los instrumentos de evaluación de los contenidos históricos en 4.º de Educación Secundaria Obligatoria” (P-III 08/124), financiado por la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Tabla 2. Instrumento de recogida de datos: análisis de exámenes

1. Código del colegio.
2. Código del maestro o maestra.
3. Código de la prueba.
4. Duración prueba.
5. Fecha prueba.
6. Editorial libro de texto.
7. Formato examen (prueba objetiva, preguntas cortas, de tipo ensayo, etc.).
8. Tipo de prueba (eval. inicial, parcial, final, recuperación, avisado o no, etc.).
9. Indicaciones sobre evaluación (preguntas, observaciones escritas u orales que se dan a los estudiantes, ayuda ofrecida, etc.).
10. Temas o Unidades Didácticas tratadas en la prueba (contenidos).
11. Criterios de evaluación de la Programación Didáctica.
12. Curso académico.

Tabla 3. Instrumento de recogida de preguntas de examen

1. Código de la prueba.
2. Enunciado de la pregunta.
3. Tipo de capacidad que exige la pregunta (recuerdo, comprensión, aplicación, valoración, hechos, conceptos o procedimientos).

Como puede apreciarse, la parrilla de información recogía unos 15 ítems, divididos en dos tablas. La primera tabla hacía referencia a variables sociodemográficas e informativas que permitían identificar el examen, profesor, centro, grupo de origen y el libro de texto de los datos incluidos en la misma. También se recoge información sobre la fase de la evaluación (cuándo se lleva a cabo el examen), qué tipo de pruebas se realizan en este área, las tareas que los estudiantes deben llevar a cabo en cada examen, los aprendizajes y los contenidos curriculares que se evaluaban.

La segunda tabla permite analizar cada una de las preguntas, tratando de identificar las capacidades que se demandaban del alumnado. En concreto, los tipos de operaciones cognitivas y los contenidos mediante una adaptación de la clasificación utilizada por Villa Arocena (2007). La Tabla número 4 muestra cómo se concretan 9 variables, a partir del cruce de la capacidad cognitiva (recuerdos, comprensión y aplicación) con los tipos de contenidos que demanda la pregunta (hechos, conceptos y procedimientos). En esta tabla no se refleja la cuarta y quinta operación cognitiva que propone Villa Arocena (valoración y predicción), puesto que no aparecen en ninguna de las 745 preguntas analizadas. En esta tabla se ofrece un ejemplo de preguntas que han aparecido en los exámenes con contenidos de ciencias sociales del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y las categorías que se han utilizado en el análisis. Tanto la parrilla de registro anterior, referida a las fichas de los exámenes, como la ficha que recoge las capacidades cognitivas, han sido procesadas a través del programa informático Access mediante la creación de tablas relacionales, gracias a la vinculación del ítem denominado “código de prueba”.

Tabla 4. Ejemplos de preguntas sobre ciencias sociales en los exámenes de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (Tercer Ciclo) pertenecientes a cada una de las tipologías de operaciones cognitivas y contenidos

RECUERDO DE HECHOS	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué archipiélagos forman parte de España? • Indica el nombre de tres ríos que discurren por la meseta central. • ¿Con qué hecho comienza y termina la Edad Moderna?
RECUERDO DE CONCEPTOS	<ul style="list-style-type: none"> • La forma de gobierno en la que no hay Rey y el jefe del Estado es un presidente elegido por los ciudadanos es: una república, una monarquía o una dictadura. • ¿Qué es un altiplano?

RECUERDO DE PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se calcula el crecimiento real? • ¿Cómo se calcula la densidad de población?
COMPRESION DE HECHOS	<ul style="list-style-type: none"> • Explica qué fue la romanización. • Explica tres razones por las que es importante la atmósfera.
COMPRESION DE CONCEPTOS	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Es lo mismo cuenca que vertiente? Explica. • Explica que es el clima.
COMPRESION DE PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Observa el siguiente climograma e indica a qué tipo de clima pertenece. • Observa este gráfico y explica por qué no es correcto.
APLICACION DE HECHOS	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe una oración con cada grupo de palabras. • Observa el mapa y di a qué etapa de la Unión Europea corresponde y por qué.
APLICACION DE CONCEPTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe debajo de cada ilustración su nombre (Menhir, dolmen o crómlech) • Señala los siguientes elementos en el planisferio (Latitud y longitud).
APLICACION DE PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Observa el mapa y calcula a cuántos kilómetros se encuentra la localidad de La Poveda de la El Otero. • Elabora un climograma de una zona con estos datos de precipitaciones y temperaturas.

El análisis de las capacidades cognitivas y los contenidos demandados en los exámenes ha sido la tarea más dilatada de esta investigación, ya que se han registrado minuciosamente las 745 preguntas de la muestra. El estudio de las preguntas se ha realizado con un proceso de valoración interjueces. Este grupo ha estado formado tanto profesores universitarios como no universitarios, que han establecido criterios comunes coherentes.

3.2. Análisis de resultados

Nos ocupamos aquí de dos variables: el formato de examen y el tipo de capacidades cognitivas y contenidos de ciencias sociales evaluados en esta etapa. En primer lugar hay que indicar que la mayor parte de los exámenes de la muestra que ha utilizado el profesorado son los que proporcionan los libros de texto. Tres de los colegios utilizaron el manual de Santillana, Proyecto "*La casa del Saber*" y los dos colegios restantes el manual de Anaya, Proyecto "*Abre la puerta*". Sólo un pequeño número de exámenes han sido elaborados personalmente por el profesor. Por lo tanto, una de las principales conclusiones es que el libro de texto sigue siendo el principal instrumento y recurso de enseñanza en ciencias sociales en esta etapa de Primaria.

El formato de examen que preferentemente utilizaron los docentes (tabla 5), refleja la supremacía de los controles basados en preguntas cortas y pruebas objetivas. Todas las pruebas analizadas poseen una de estas dos tipologías o una combinación de ambas. No son ejercicios que demanden una elevada capacidad de expresión escrita ni amplia competencia lingüística. Casi todas las preguntas cortas que aparecen pueden contestarse en pocas palabras, como lo confirman las soluciones aportadas explícitamente por los profesores. Las pruebas llamadas objetivas suelen consistir en cuestiones tipo test, o en ejercicios de unir elementos o completar huecos de esquemas, tablas o gráficos. Sólo en tres exámenes aparece alguna pregunta de desarrollo que implique una mayor exigencia de expresión y dominio del lenguaje, lo que constituye un porcentaje irrelevante.

Tabla 5. Formato examen y número de exámenes

Formato examen	Número
PREGUNTAS CORTAS Y PRUEBAS OBJETIVAS	44
PRUEBAS OBJETIVAS	14
PREGUNTAS CORTAS	4
PREGUNTAS CORTAS, PRUEBAS OBJETIVAS Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	3
PREGUNTAS CORTAS, PRUEBAS OBJETIVAS Y PREGUNTAS DE DESARROLLO	2
PREGUNTAS DE DESARROLLO Y PRUEBAS OBJETIVAS	1
PREGUNTAS CORTAS Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	1

Las limitaciones se constatan también al analizar los tipos de capacidades cognitivas y los contenidos que se demandan en los exámenes. La preeminencia de preguntas cortas y pruebas objetivas convierten al recuerdo en la operación cognitiva por excelencia. La tabla 6 refleja cómo el recuerdo de hechos y el recuerdo de conceptos suponen algo más del 70% de las preguntas analizadas. La aplicación de hechos y la comprensión de hechos suponen un porcentaje algo significativo pero mucho menor (en torno al 10% en cada categoría). Es bastante revelador que los contenidos procedimentales sólo aparezcan en un 3% de las preguntas, y solamente vinculados a conocimientos de geografía. La evaluación de elementos procedimentales es verdaderamente escasa.

Tabla 6. Capacidad cognitiva y tipos de contenidos por pregunta

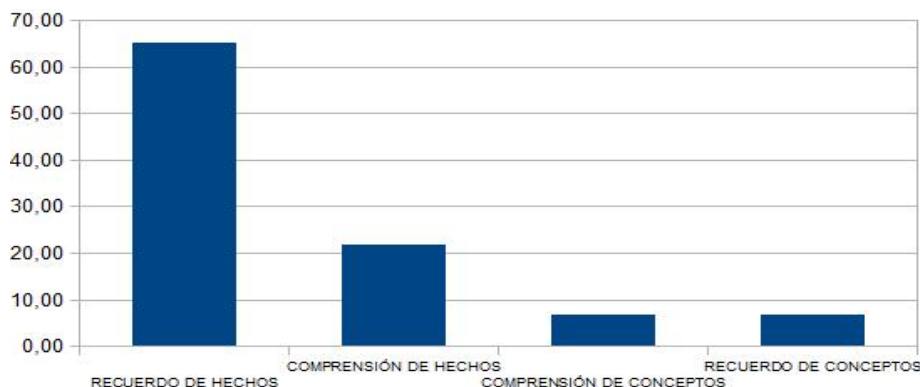
CAPACIDAD	Número	Porcentaje
RECUERDO DE HECHOS	449	60,27
RECUERDO DE CONCEPTOS	80	10,74
APLICACIÓN DE HECHOS	78	10,47
COMPRENSIÓN DE HECHOS	72	9,66
COMPRENSIÓN DE CONCEPTOS	30	4,03
APLICACIÓN DE CONCEPTOS	14	1,88
APLICACIÓN DE PROCEDIMIENTOS	14	1,88
RECUERDO DE PROCEDIMIENTOS	4	0,54
APLICACIÓN DE PROCEDIMIENTOS	2	0,27
COMPRENSIÓN DE PROCEDIMIENTOS	2	0,27
TOTAL PREGUNTAS	745	100

Si, como opina Merchán (2005), se acaba enseñando lo que se evalúa, el resultado del análisis de las 745 preguntas de los exámenes recogidos nos muestra que en el aprendizaje de las ciencias sociales en Tercer Ciclo de Educación Primaria sigue predominando una práctica muy tradicional, centrada en contenidos de tipo conceptual, y en la que los procedimientos y actitudes apenas aparecen o quedan apartados de los controles. Si bien es cierto que en todos los casos observados el examen supone un 60-70% de la evaluación total del alumno (el resto corresponde a las anotaciones contenidas en el cuadernos del maestro y las actividades que realizan los niños en clase), este porcentaje ya es suficientemente significativo para visualizar los principales conocimientos de geografía e historia que los profesores exigen conocer a los alumnos al finalizar la etapa de Primaria. Además si se analizan las preguntas que no se han considerado “de recuerdos”, como la aplicación de hechos o la comprensión de hechos y conceptos, que representan el porcentaje más elevado tras aquéllas, se aprecia que también exigen de los alumnos un ejercicio principalmente memorístico, como ha quedado de manifiesto con las respuestas que nos han facilitados los docentes. Sirva como ejemplo la pregunta “¿Qué es la Prehistoria? Explica”, que hemos clasificado como “comprensión de conceptos”. La respuesta que busca el profesor consistía en: “La Prehistoria es la primera etapa de la Historia. Transcurre desde la aparición del ser humano hasta la aparición de la escritura. La Prehistoria se divide en tres etapas: Paleolítico, Neolítico y Edad de los Metales”. Con la lectura de la respuesta se aprecia que realmente no se espera del alumno la comprensión de ese fenómeno, sino simplemente un mero ejercicio de memoria.

Al cruzar la información sobre el formato de examen y las capacidades cognitivas, se puede apreciar algunas diferencias significativas. En los exámenes que sólo aparecen preguntas cortas, el 65% de las cuestiones se refiere al recuerdo de hechos, y sumado al recuerdo de conceptos suponen entre ambas categorías algo más del 70%. Es decir, nos encontramos ante un porcentaje similar al conjunto de los controles. Por otro lado, la comprensión de hechos y de conceptos supone entre ambas casi un 30% y no aparecen elementos procedimentales ni de aplicación en los exámenes de preguntas cortas. Normalmente son pruebas de 10 preguntas que suelen formularse de la siguiente manera: “Según la Constitución, ¿qué forma de gobierno

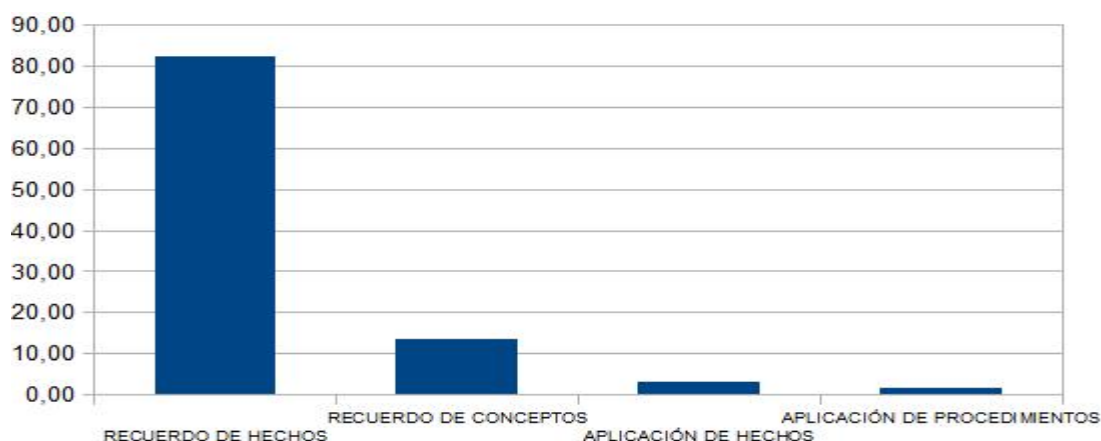
tiene España?” o “Nombra los tres grupos en que se dividía la sociedad de la Edad Media”.

Gráfico 1. Capacidades en exámenes de preguntas cortas (porcentaje)



Sin embargo, si se observan las preguntas de los exámenes que sólo contienen pruebas objetivas, el dominio de las cuestiones que demandan del alumno una capacidad memorística es abrumador. De las 128 preguntas analizadas en este tipo de controles encontramos que 122 son de recuerdos de hechos o conceptos (95%). La aplicación (ya sea de elementos conceptuales o procedimentales) sólo supone un 5% de las preguntas (gráfico 2). Además no se identifica ninguna cuestión que aluda a la comprensión de conocimientos. Esto se debe a que prácticamente la totalidad de exámenes que sólo contienen pruebas objetivas son de tipo test. Preguntas como “La primera etapa de la Historia es: (a. el Neolítico; b. la Edad Media; c. la Prehistoria)” o “El río más largo de Europa es: (a. el Danubio; b. el Volga; c. el Ebro)” son una muestra de los conocimientos más valorados en este tipo de controles.

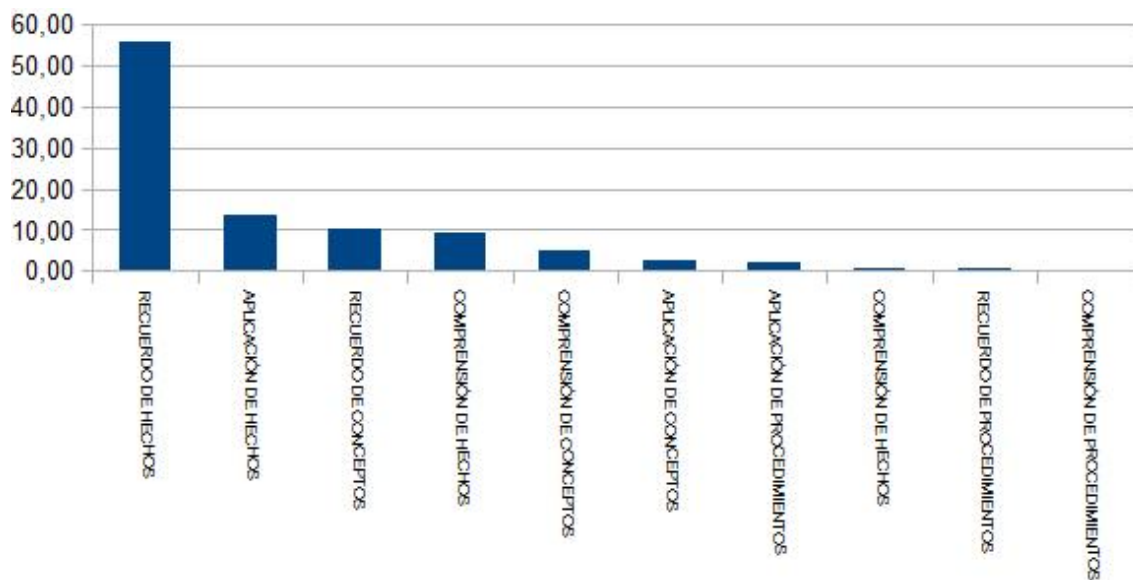
Gráfico 2. Capacidades en exámenes de pruebas objetivas (porcentaje)



En los exámenes que combinan preguntas cortas y pruebas objetivas es en los que están presentes un mayor número de capacidades exigidas a los alumnos. Si bien es verdad que las cuestiones que demandan operaciones memorísticas siguen teniendo un peso abrumador como se observa en el gráfico 3 (65% de las preguntas), las cuestiones de aplicación y comprensión de hechos tienen una mayor presencia, así como otras de tipo procedimental. En estos exámenes se aprecia una mayor diversidad de preguntas, combinando las cortas, generalmente memorísticas o de comprensión, con otras cuestiones en las que se utilizan mapas, esquemas u otros gráficos que exigen a los alumnos una mayor aplicación de los contenidos aprendidos. Preguntas como “Observa el mapa e indica qué letra se corresponde con cada tipo de

vegetación”, en la que los alumnos tienen que aplicar los conocimientos sobre los tipos de vegetación sobre un mapa de Europa, muestra una mayor exigencia de operaciones cognitivas.

Gráfico 3. Capacidades en exámenes de preguntas cortas y pruebas objetivas (en porcentaje)



En todo caso es necesario insistir en que las preguntas de aplicación de hechos y conceptos aprendidos se encuentran mayoritariamente en los exámenes sobre temas de geografía, la representación de la Tierra, los paisajes de España y Europa, o los temas sobre tiempo y clima. En los controles de los temas de historia el peso específico de este tipo de preguntas es mínimo. Al finalizar la etapa de Educación Primaria se aprecia una enseñanza de la historia ligada casi exclusivamente a lo memorístico, centrada principalmente en contenidos conceptuales, que provoca que el alumnado entienda esta disciplina como un saber cerrado y poco práctico.

Las diferencias entre los colegios son escasas, y prácticamente todos siguen una misma línea de operaciones cognitivas exigidas a los alumnos. Aún así hemos identificado los dos colegios que se diferencian más, el número 1 y el número 2 (tablas 7 y 8). En los exámenes del colegio número 1 pueden encontrarse un menor número de preguntas de recuerdo, un 60% del total, frente a un 77% del colegio número 2 y un 70% de la media de preguntas de los cinco colegios. La diferencia radica en las cuestiones que exigen del alumnado capacidades de comprensión de hechos y de aplicación de hechos. Estas preguntas tienen un mayor número y porcentaje (28% entre ambas) en los exámenes del colegio número 1 que en el colegio número 2 (15% entre las dos) y que en el conjunto de los cinco colegios, en los que representan un 20%. Esta diferencia puede explicarse en que en el colegio número 1 hay algunos exámenes que no derivan literalmente del libro de texto, y de la ausencia de exámenes tipo test, en los que se hace siempre especial hincapié en los conocimientos memorísticos. Por el contrario, esos exámenes son más abundantes en el colegio número 2, lo que explica el elevado porcentaje de preguntas memorísticas.

Tabla 7. Número de preguntas por capacidades en el colegio número 1

Colegio	CAPACIDAD	Número	Porcentaje
1	RECUERDO DE HECHOS	107	50,47
1	COMPRESIÓN DE HECHOS	35	16,51
1	APLICACIÓN DE HECHOS	24	11,32
1	RECUERDO DE CONCEPTOS	21	9,91
1	COMPRESIÓN DE CONCEPTOS	16	7,55

1	APLICACIÓN DE CONCEPTOS	6	2,83
1	COMPRENSIÓN DE PROCEDIMIENTOS	2	0,94
1	APLICACIÓN DE PROCEDIMIENTOS	1	0,47
1	TOTAL PREGUNTAS	212	100

Tabla 8. Número de preguntas por capacidades en el colegio número 2

Colegio	CAPACIDAD	Número preguntas	Porcentaje
2	RECUERDO DE HECHOS	148	68,20
2	RECUERDO DE CONCEPTOS	20	9,22
2	COMPRENSIÓN DE HECHOS	18	8,29
2	APLICACIÓN DE HECHOS	15	6,91
2	COMPRENSIÓN DE CONCEPTOS	10	4,61
2	APLICACIÓN DE CONCEPTOS	4	1,84
2	APLICACIÓN DE PROCEDIMIENTOS	2	0,92
2	TOTAL	217	100

4. CONCLUSIÓN

Los exámenes siguen siendo el principal instrumento de evaluación del profesorado en todas las etapas educativas, a pesar de la introducción de las competencias básicas como un elemento vertebrador del currículo. En la muestra recogida el examen suponía un 60-70% de la evaluación total del alumno. El análisis pormenorizado de las preguntas que contienen estos controles muestra que los contenidos, capacidades y habilidades que se exigen a los alumnos no responden a una evaluación basada en el desarrollo de las competencias.

La introducción preceptiva (formal) de las competencias básicas en los currículos no ha modificado en lo sustancial los conocimientos que el profesorado de Tercer Ciclo de Primaria exige a sus alumnos sobre geografía, historia y ciencias sociales. El dominio abrumador de los contenidos de origen conceptual (hechos y conceptos) sobre los procedimientos y actitudes, se acompaña además por una tipología de preguntas en las que se potencia lo memorístico y donde la comprensión y la aplicación de los conocimientos adquiridos apenas se evalúan. El hecho de que más del 90% de los exámenes sean extraídos del libro de texto pone de manifiesto que esta herramienta sigue siendo el principal recurso y guía de la enseñanza de ciencias sociales en esta etapa.

Ese tipo de controles es inadecuado para valorar el desarrollo de competencias en los alumnos. La *competencia en comunicación lingüística* es difícilmente aprehensible con unos controles donde dominan las preguntas cortas y las pruebas objetivas tipo test, o con ejercicios de completar tablas, gráficos o de unir elementos. Otras, como la *competencia social y ciudadana* o la *competencia cultural y artística*, sólo se evalúan en cuanto al conocimiento de la evolución y organización de las sociedades o la identificación de obras y estilos artísticos. En ninguno de los exámenes analizados aparecen elementos que permitan evaluar específicamente valores y actitudes, habilidades o capacidades relacionadas con esas competencias. El escenario de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales al finalizar la etapa de Educación Primaria que constata esta investigación es que continúa potenciándose un conocimiento memorístico, con escasa atención a la comprensión y aplicación de los conocimientos adquiridos. El aprendizaje de hechos y conceptos es necesario para desarrollar habilidades y destrezas, pero la escasa presencia de contenidos procedimentales muestra un aprendizaje superficial de los contenidos de ciencias sociales. No es de extrañar que estos conocimientos sean observados por el alumnado como saberes cerrados, poco prácticos y generalmente olvidados en un corto espacio de tiempo.

La pervivencia de rutinas profesionales y prácticas docentes obsoletas está en abierta contradicción con los objetivos educativos que se han establecido por las

diferentes administraciones (autonómica, nacional o europea) que pretenden que todas las áreas de enseñanza contribuyan al desarrollo de las competencias básicas. Resulta urgente modificar la práctica de la evaluación, que no es más que el reflejo de una determinada práctica de enseñanza. Y no solamente para poder alcanzar mejores resultados en las pruebas internacionales de evaluación, como las del informe PISA, sino, sobre todo, porque contribuirá a una mejor formación del alumnado para que en el futuro se conviertan en ciudadanos dueños de sus destinos.

BIBLIOGRAFÍA

AGÜERO, A. (2007). *La evaluación en centros educativos*. Almería: Tutorial Formación.

AGUIRÁN, J. Y VAL, J. (2007). *El área de ciencias sociales: concepto, didáctica, contenidos, técnicas, procedimientos y evaluación*. Zaragoza: Fundación Investigación y Futuro.

ALFAGEME, M.^a B. y MIRALLES, P. (2009). "Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes". *Íber*, (60), 8-20.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata

ANDRÉS, I. et al. (2003). *Revaluar-L'avaluació reflexiva a l'escola*. Vic: Eumo.

BARBERÁ, E. (2003). *Evaluación de la enseñanza. Evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.

BLÁZQUEZ, F. y LUCERO, M. (2002a). "Modelos y técnicas de evaluación didáctica". En Medina, A. y Salvador, F. (coords.), *Didáctica general* (325-352). Madrid: Pearson.

BLÁZQUEZ, F. y LUCERO, M. (2002b). "La evaluación. Principios, modelos y ámbitos". En Medina, A. y Salvador, F. (coords.). *Didáctica general*. (301-324). Madrid: Pearson.

CALATAYUD, M.^a A. (2000). "La supremacía del examen: La evaluación como examen, Su uso y abuso, aún, en la Educación Primaria". *Bordón. Revista de Pedagogía*, 52 (2), 165-178.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

CASTILLO ARREDONDO, S. (coord.) (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson.

COLL, C. (1983). "La evaluación en el proceso de enseñanza / aprendizaje". *Cuadernos de Pedagogía*, (103), 13-17.

CRESWELL, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

ESCAMILLA, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.

FERNÁNDEZ CANO, A. y VALLEJO RUIZ, M. (2006). *Evaluación de programas, centros y profesores. Cuaderno de Metodología*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

GELFER, J. I. & PERKINS, P. G. (2004). "Developing Portfolios to Evaluate Teacher Performance in Early Childhood Education". *Early Childhood Education Journal*, 32 (2), 127-132.

GÓMEZ DÍAZ, D. y MARTÍNEZ LÓPEZ, J.M., (1997) "La evaluación en Ciencias Sociales: la Historia Económica". *Boletín del Instituto de Estudios Almerienses*, (15), 133-146

GREENE, JENNIFER C., CARACELLI, VALERIE J. and GRAHAM, WENDY F. (1989). "Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation design". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.

IBARRA A, CASTRO, J. y BARRENECHEA, J. (2007). *La evaluación de la actividad científica en ciencias sociales y humanidades*. Universidad del País Vasco: Euskal Herriko Unibertsitatea.

KLENOWSKI, V. (2005). *Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.

LÓPEZ FACAL, R. (1997): “La práctica de la evaluación aplicada al área de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria”. En H. Salmerón Pérez (ed.), *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (371-397). Granada: GEU.

MERCHÁN, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.

MERCHÁN, F. J. (2009). “Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de historia”. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (60), 21-34.

MOLINA PUCHE, S. y CALDERÓN MÉNDEZ, D. (2009). “Los Criterios de evaluación de Geografía e Historia en segundo ciclo de la ESO: análisis curricular comparativo”. *Revista de Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales*, (23), 3-35

PERRENOUD, PH. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Paideia-Morata.

PERRENOUD, PH. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

SALKIND, N. J. (1997). *Métodos de investigación*. Madrid: Pearson Educación.

SANMARTÍ, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

SANTOS GUERRA, M. Á. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.

TREPAT, C. A. (2012). “La evaluación de los aprendizajes de historia y geografía en la enseñanza secundaria. Las pruebas de ensayo abierto”. *Iber. Didácticas de las ciencias sociales, geografía e historia*, (70), 87-97.

TRILLO, F. (coord.) (2002). *Evaluación de programas, estudiantes, centros y profesores*. Barcelona: Praxis.

TRIVIÑO MOSQUERA, J. (2008). “La evaluación en educación primaria”. *Innovación y experiencias educativas*, (13), diciembre.

VALDA RODRÍGUEZ, L. (2005). “Evaluación del Aprendizaje”. En C. Tancara (comp.), *Los Memes en la Educación Superior* (56-70). La Paz: UMSA-CEPIES.

VILLA AROCENA, J. L. (2007). *Contextos para el aprendizaje: papel de las estrategias instruccionales y de evaluación en el desarrollo de capacidades a partir del aprendizaje de la geografía*. Madrid: Universidad Autónoma.

ZEMELMAN, S., DANIELS, H. y HYDE, A. (1998). *Best Practice: New Standards for Teaching and Learning in America's Schools*. Portsmouth, New Hampshire: Heineman.

REFERENCIA: Ruiz Cuéllar, Guadalupe. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *REIFOP*, 15 (1), 51-60. (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente

Guadalupe RUIZ CUÉLLAR

*Departamento de Educación
Universidad Autónoma de Aguascalientes (México)*

Correspondencia:
Guadalupe Ruiz Cuéllar
Departamento de
Educación
Universidad Autónoma de
Aguascalientes (México)

Email: gruiz@correo.uaa.mx

Recibido: 13/02/2012
Aceptado: 25/03/2012

RESUMEN

El artículo plantea las principales acciones de formación continua que se desarrollan en México para apoyar la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica en el nivel de educación primaria. Aborda los retos que una reforma curricular como esta supone y da cuenta de la necesidad de investigar el efecto o aporte de las experiencias en curso, y de la necesidad de abordar la formación de los maestros en servicio, como un tema de desarrollo profesional en sentido amplio.

PALABRAS CLAVE: Formación continua, desarrollo profesional, reforma curricular.

The Comprehensive Reform of Basic Education at the elementary school level: challenges for teacher training

ABSTRACT

The article presents the main actions of training developing in Mexico to support the implementation of the Comprehensive Reform of Basic Education at the elementary school level. Addresses the challenges that a curricular reform as this one means, and realizes the need to investigate the effect or contribution of the experiences of today, and the need to cover the training of teachers in service as a topic of professional development in a wide sense.

KEY WORDS: Lifelong learning, professional development, curricular reform.

Introducción

La educación básica en México, integrada por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria ha experimentado entre 2004 y 2011 una reforma curricular que culminó este último año con el *Decreto de Articulación de la Educación Básica*. El proceso llevó varios años debido a que se realizó en diferentes momentos en cada nivel educativo: en 2004 se inició en preescolar, en 2006 en secundaria y entre 2009 y 2011 en primaria. En este último nivel educativo la reforma curricular se fue implementando de forma gradual, combinando fases de prueba del nuevo currículum con fases de generalización a la totalidad de las escuelas primarias del país.

La reforma curricular que precedió a la actual Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) tuvo lugar en el año 1993, en el marco de una política de mucho mayor alcance en el país (el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, ANMEB), uno de cuyos componentes fue la formulación de nuevos planes y programas de estudio para la educación básica.

Casi diez años después de esa reforma, en 2002, nació en México el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), organismo cuya misión principal es contribuir a la mejora de la educación básica y media superior mediante la evaluación integral de la calidad del sistema educativo y los factores que la determinan, siendo uno de los indicadores principales de dicha calidad los resultados de aprendizaje de los alumnos. Si bien, la experiencia mexicana en materia de evaluación externa es una de las más antiguas en América Latina, y mucho antes de 1992 ya se realizaban evaluaciones de gran envergadura en el país, fue hasta el momento en que nació el INEE que se concibió esta tarea en un marco de transparencia y con una visión explícita en materia de difusión de los resultados de las evaluaciones externas.

Posteriormente, a partir del año 2006, tuvo su arranque otro programa de evaluación externa (la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE), que tiene como rasgo de diferenciación respecto a la realizada por el INEE, su carácter censal, la intención de devolver resultados en todos los niveles posibles de desagregación de la información y el hecho de que es realizada desde la propia Secretaría de Educación Pública (SEP), lo que para algunos limita la credibilidad de sus resultados. Dado el enfoque del INEE, centrado en la evaluación de la calidad *del sistema educativo*, todos los proyectos que realiza son muestrales y no están concebidos para difundir información de manera individual.

Desde su surgimiento, ENLACE ha crecido en forma acelerada abarcando cada vez más grados y asignaturas, en los primeros años sólo en la educación básica pero más recientemente, también en la educación media superior. Al parecer, sus resultados son ampliamente utilizados como elemento de diagnóstico sobre la calidad de la educación, desde las escuelas en lo individual, hasta niveles diversos de agregación (las zonas y regiones escolares, las entidades federativas y el país en su conjunto).

Tanto las evaluaciones realizadas por el INEE como las que lleva a cabo la SEP han coincidido en mostrar niveles de logro por debajo de lo esperado y profundas brechas entre distintas modalidades educativas. México, país multicultural que ha diseñado un modelo educativo especial para su población indígena, enfrenta los rezagos educativos más fuertes en esta modalidad. Son también bajos los resultados de los alumnos atendidos a través de un modelo pensado para comunidades pequeñas y aisladas, donde el papel docente es asumido no por un profesor formado como tal, sino por un egresado de secundaria, habilitado para hacerse cargo, en un ambiente multigrado y con un fuerte soporte en materiales fuertemente estructurados, de los niños de esas comunidades.

Sin que este sea el factor principal que se halla a la base de la reforma curricular reciente, los resultados de las evaluaciones externas han supuesto una presión importante de búsqueda de mejora para el sistema educativo mexicano, en virtud de que sistemáticamente han mostrado rezagos importantes en el logro de los objetivos educacionales.

La RIEB responde a una intención de política expresada tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, como en el Programa Sectorial de Educación correspondiente a esta administración federal. Este último documento plantea como su

primer objetivo: “Eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2007:11). Tres de las estrategias contempladas para alcanzar este objetivo son aquí relevantes:

- *Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.*
- *Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.*
- *Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos (SEP, 2007:11-12).*

Así pues, junto con la preocupación por definir un currículum que aborde como un solo trayecto formativo los tres niveles que integran la educación básica, están también, el reconocimiento de la necesidad de poner ese currículum a tono con los acelerados cambios experimentados por la sociedad en los últimos tiempos y, como se ha dicho, la pretensión de mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos atendidos por el sistema educativo mexicano.

Como en la gran mayoría de los procesos de cambio educativo, la RIEB descansa en gran medida en la actuación de los docentes, que resulta fundamental para llevar a la práctica la reforma curricular. Los estudios en la materia han demostrado ampliamente que el profesor es un actor clave en la implementación efectiva de las reformas educativas. Uno de los supuestos principales de una reforma es que los maestros son quienes deben asumir la parte práctica del cambio educativo (Ezpeleta, 2004).

Este artículo aborda principalmente, los desafíos que enfrenta en México la formación de los docentes que estando ya en servicio en el momento en que se instaura la reforma curricular, se ven en la necesidad de reconceptualizar su labor profesional y modificar sus creencias y sus prácticas en función de los nuevos planteamientos. Para poner en contexto este tema, se desarrollan brevemente las principales características de la RIEB. El artículo concluye con algunas reflexiones sobre retos adicionales a los expresamente identificados.

Los principales postulados de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

La RIEB ha sido un proceso extenso de ajustes curriculares orientados a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En consonancia con las tendencias registradas a nivel mundial, el nuevo currículum de la educación básica en México se ha planteado bajo un enfoque de educación por competencias.

En el caso de la educación primaria, la RIEB tiene un doble propósito: por una parte, la transformación del currículum de este nivel educativo, y por otra, la articulación de los tres niveles de la educación básica con el fin de configurar un sólo ciclo formativo coherente en sus propósitos, énfasis didácticos y prácticas pedagógicas. Además, esta reforma se propone modificar las formas de organización y de relación en el interior de los espacios educativos que hacen posible el logro de los objetivos curriculares (SEB, 2008).

Es importante señalar que la RIEB no se concibe como una reforma radical, pues algunos de sus rasgos ya estaban presentes desde la reforma curricular que le precedió; sin embargo, el enfoque de educación por competencias sí resultó novedoso. En lo que se refiere a las nuevas exigencias para los docentes, dos áreas han resultado particularmente desafiantes: la planificación del trabajo educativo y la evaluación de los aprendizajes. Frente a las prácticas preexistentes, la RIEB exige al docente una dosis importante de participación en el diseño de situaciones didácticas que permitan el logro de los aprendizajes esperados contemplados en el currículum, alineados estos a las competencias planteadas en el perfil de egreso de la educación básica y a los estándares curriculares definidos para este tipo educativo.

Asimismo, la reforma curricular trata de impulsar prácticas de evaluación formativa que brinden al docente evidencias suficientes sobre el aprendizaje de sus alumnos, gracias al empleo de una gama amplia y variada de estrategias e instrumentos de evaluación, y le permitan aprovechar esa información para identificar sus logros al igual que sus dificultades, y ofrecer propuestas para mejorar su desempeño. Se pretende además que esta nueva forma de abordar la evaluación retroalimente el mismo trabajo docente y sirva como un medio de comunicación con otros actores, principalmente los padres de familia, sobre las expectativas formativas de la educación primaria.

La RIEB pone en el centro de la acción educativa el aprendizaje de los estudiantes. Plantea asimismo, que la planificación didáctica es una herramienta fundamental para potenciar el aprendizaje, lo que supone, como ya se ha dicho, un involucramiento creativo del docente en la creación de situaciones desafiantes para los alumnos, sensibles a sus intereses y conocimientos previos y a la diversidad de sus procesos de aprendizaje.

El trabajo docente también ha de ocuparse de generar ambientes propicios para el aprendizaje que incorporen de manera importante el trabajo colaborativo, la inclusión y la atención a la diversidad. Este último tema es particularmente desafiante al decir de los docentes y con frecuencia les enfrenta a la constatación de que no tienen los elementos de preparación suficientes para vérselas con las cada vez más numerosas fuentes de diversidad en el aula.

Finalmente, cabe decir también que la RIEB insta a los maestros a hacer un uso creativo y permanente de los recursos de lectura, audiovisuales e informáticos que se ponen a su alcance, de modo que no se descansen exclusivamente en los libros de texto como los grandes prescriptores del trabajo en el aula.

En suma, como se ha dicho, la RIEB busca poner en el centro de la acción educativa el aprendizaje de los estudiantes, procurando su formación integral, en función de las exigencias que plantea la sociedad moderna. Tarea en la que hay mucho por hacer a juzgar por los insatisfactorios resultados en las evaluaciones externas nacionales e internacionales.

¿Qué desafíos para la formación de los maestros en servicio plantea la reforma curricular de la educación primaria en México?

Múltiples estudios coinciden en señalar que toda reforma educativa que se plantee mejoras en la calidad de la educación como propósito, debe tener como eje central el rol del docente (Barber & Mourshed, 2008), en tanto es este quien tiene la tarea de traducir el currículum (sus objetivos y valores declarados) y ser un guía y acompañante de los procesos de aprendizaje de los alumnos, especialmente en el caso de aquellos que se encuentran en situación de desventaja dado su origen socioeconómico: “¡Sin docentes, los cambios educativos no son posibles! Esta parece ser una de las certezas derivadas de las reflexiones y conclusiones de los balances de las reformas educativas emprendidas por la mayoría de países de América Latina y el Caribe...” (Robalino, 2005:7).

En alcance de esta idea, se ha incorporado en la institucionalidad educativa la noción de que el desempeño docente está profundamente correlacionado con el logro académico de los estudiantes. Así, se asume el concepto de que el docente es un factor esencial para el aprendizaje de los alumnos y responsable fundamental de los malos o los buenos resultados educativos.

Dentro de este contexto, a los docentes se les exige el desarrollo de competencias adicionales a las adquiridas en su formación inicial, tales como el conocimiento y ejecución de las nuevas teorías y didácticas de enseñanza, sensibilidad y pertinencia de la enseñanza ante la heterogeneidad étnica, socioeconómica, cultural y de género de los estudiantes, y liderazgo tanto a nivel escolar como comunitario. Los profesores deben realizar su labor profesional en medio de cambios sociales que afectan al sistema educativo, y de los desafíos que derivan de la incorporación de los sectores más pobres de la sociedad en la medida en que se amplía la cobertura de la educación básica. Esta situación provoca heterogeneidad de las aulas, y aún más, debido al origen socioeconómico de algunos alumnos, un grupo significativo de alumnos en el aula carecen de ciertas habilidades y competencias básicas. El profesor debe responder y hacerse cargo de esta alta

heterogeneidad existente dentro de su aula de clases, con pocos elementos de formación para ello, en muchas ocasiones.

Según Perrenaud (2004) las competencias que deben ser exigibles a los docentes para enfrentar los desafíos que presenta la educación en el siglo XXI, son las siguientes:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua.

A su vez, el informe “Los docentes son importantes” de la OCDE (2009) señala que el sistema educacional del siglo XXI exige que los docentes tengan la habilidad de desempeñarse en varios niveles de actuación desarrollando una amplia gama de actividades, algunas de cuales plantean desafíos especiales a los docentes, como los nuevos énfasis transversales del currículum, la enseñanza en contextos multiculturales o la atención a otras formas de diversidad en el aula.

En definitiva, la función del docente implica asistir y mediar en el proceso de enseñanza-aprendizaje por el cual niños y jóvenes desarrollan sus conocimientos, sus capacidades, sus habilidades, actitudes y valores, en el marco de un comportamiento que valora a los otros y respeta los derechos individuales y sociales (Ibarra, 2006).

Además, algunos investigadores consideran que el trabajo docente tiene como foco central el aprendizaje de los estudiantes, debido a que si bien no es el único agente educativo presente y en interacción permanente con estos, “es el único que puede reunir en una sola las condiciones, espacios temporales, la fundamentación pedagógica y disciplinar, las posibilidades mediáticas y, por supuesto, lo que resulta más importante, la intención pedagógica de propiciar en una espiral formativa los aprendizajes de los alumnos” (Robalino, 2005:8).

La formación de los docentes para la implementación de la RIEB en primaria es un reto fundamentalmente de la formación continua en México, es decir, la que se brinda a los maestros en servicio. Si bien es cierto que las escuelas normales siguen preparando a futuros docentes para este nivel, lo que compromete también a la formación inicial, la necesidad de nuevos profesores para la educación primaria es cada vez menor por las tendencias demográficas del país y de igual forma, su incorporación al sistema educativo se habrá de dar en una medida muy menor respecto a la plantilla docente que ya está en ejercicio.

De acuerdo con Gardner (1983, citado en Villega-Reimers, 2003:54) es posible identificar cuatro tipos de categorías de formación continua: i) para certificar a docentes no certificados; ii) para actualizar los conocimientos y habilidades de los docentes; iii) para preparar a los docentes para nuevos roles, como por ejemplo, formador de futuros docentes o directores; y iv) para facilitar una actualización o reforma curricular.

Desde el punto de vista del sistema educativo, la formación continua tiene relevancia en tanto permite alinear los conocimientos y competencias de los docentes con prioridades nacionales y/o con las más recientes innovaciones del saber disciplinario. El supuesto detrás de la necesidad de estas actualizaciones, es que un docente que constantemente se capacite en nuevos conocimientos y competencias tendrá un mayor impacto en los aprendizajes de sus alumnos, y con ello, contribuirá a mejorar la calidad del sistema de educación.

La formación continua en México es un ámbito que tiene una historia relativamente reciente; su surgimiento como esfera especializada de intervención de

política se asocia también al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica a que se ha hecho referencia antes (vid supra). Esta política, surgida para abordar el problema de la calidad educativa a inicios de los años noventa del siglo pasado, reconocía la urgencia de iniciar una estrategia masiva de actualización para todos los maestros en servicio, con o sin formación inicial. Por una parte, se requería subsanar los problemas formativos detectados, como el bajo dominio de los contenidos de enseñanza; por otra parte, fomentar el desarrollo intelectual de los docentes, su capacidad para aprender y para lograr la transferencia de estos aprendizajes a las prácticas en el aula (Martínez, 2008:4).

La reforma de los planes, programas y libros de texto de principios de los años noventa y la puesta en marcha del programa de incentivos de Carrera Magisterial, impulsó la creación de una serie de programas nacionales y estatales de actualización del magisterio en servicio. Desde el ámbito federal, la formación continua de los maestros de educación básica comienza a ser un proceso planificado, a través del Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM), y luego del Programa de Actualización de Maestros (PAM), que no lograron abordar la enorme tarea de atender en forma eficaz a la gran cantidad de maestros mexicanos.

Al mismo tiempo que en los estados se multiplicaban los programas estatales de actualización, en 1995 se formuló a nivel federal, el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). Para dirigir estos procesos, la SEP creó la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio (CGACMS), posteriormente transformada en Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio (DGFCMS) y, en cada uno de los estados, las Instancias Estatales de Actualización (Arnaut, 2004:27).

Se distinguen dos etapas en el desarrollo del programa: la primera, que cimenta el programa institucionalmente y que sigue un diseño centralizado de la oferta académica, y la segunda que pretende una mayor descentralización de los servicios consolidando a los organismos estatales de formación continua con mayor poder de decisión (DGFCMS, 2007).

- Ahora bien, sin desconocer los logros que durante casi dos décadas han tenido las políticas de formación continua y desarrollo profesional en el país, también es preciso reconocer que en México, al igual que en muchos otros países, la implementación y ejecución de programas de formación continua ha recibido una serie de críticas; algunas de las principales son las siguientes (Subirats y Nogales 1989, citado en Villega-Reimers 2003:62):
- Los cursos están muy orientados a la teoría y no abordan elementos prácticos.
- Los educadores encargados de los cursos de formación continua están pobremente preparados.
- Los programas no atienden las verdaderas necesidades de los docentes, pero éstos no cuentan con un mecanismo para comunicarles a los administradores qué es lo que necesitan.

Como se ha dicho, en gran parte del mundo la evidencia registra que las experiencias de formación continua son demasiado cortas, poco relacionadas con las necesidades de los docentes, e inefectivas para lograr una adecuada actualización del conocimiento de los docentes (Villega-Reimers, 2003:63). La ocurrencia o persistencia de estos problemas en el marco de la formación continua que se realiza en México para apoyar la implementación de la RIEB configura algunos de los desafíos principales que supone la actualización de los docentes para la adecuada puesta en práctica del nuevo currículum, y para el despliegue de las competencias que este les exige. Enseguida, se abordan estas cuestiones y las respuestas que hasta el momento ha dado el sistema de formación continua del país.

En congruencia con los planteamientos de la reforma curricular, las estrategias de formación continua dentro del marco de la RIEB están circunscritas bajo un enfoque de competencias. El documento “El enfoque por competencias en la educación básica” (DGFCMS, 2009b) destaca que no existe en el campo educativo una sola definición para el concepto “competencia” (algunos le atribuyen más peso a los conocimientos, las habilidades y destrezas, o a las actitudes y valores), pero que pueden identificarse rasgos comunes en todas las definiciones que se presentan al interior de este enfoque:

[...] hace referencia a la capacidad o conjunto de capacidades que se consiguen por la movilización combinada e interrelacionada de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivaciones y destrezas, además de ciertas disposiciones para aprender y saber.

[...] al resolver un problema o una cuestión, (se) moviliza esa serie combinada de factores en un contexto o situación concreta.

[...] tiene que ver con el desarrollo y educación para la vida personal; así como la autorrealización de los niños y jóvenes.

[...] tiene que ver con [...] la capacidad para recuperar los conocimientos y experiencias, e interactuar y aprender en equipo, logrando una adecuada y enriquecedora interacción con los otros y con el contexto social y ecológico.

El factor clave bajo un enfoque de competencias es que todo conocimiento teórico o conceptual tiene sentido a la luz de su aporte a la configuración de una práctica docente en el aula que logre un aprendizaje significativo por parte del alumno. El elemento teórico por sí solo no otorgará las herramientas didácticas al docente para que potencie el desarrollo de sus alumnos. A su vez, la enseñanza de técnicas y prácticas sin sustento teórico convierte al docente en un mero técnico sin capacidad de discernimiento ni reflexión respecto a cómo desenvolverse en contextos específicos y diferenciados. Por ello, el enfoque de competencias que promueve la RIEB busca articular elementos teóricos y prácticos en la actualización formativa de los docentes.

Este enfoque ha sido asumido por las principales estrategias de formación continua que se desarrollan dentro del marco de la RIEB, al menos en el nivel declarativo; sin embargo, constituye aún un área por investigar, determinar la medida en que esto se lleva efectivamente a la práctica, es decir, el grado en que la formación que reciben los docentes realmente es congruente con el enfoque que a su vez, ellos tienen que desarrollar en sus aulas.

Asegurar que la instrucción dada a los docentes sea de calidad es un desafío de toda estrategia de formación continua. Por ello mismo, en el diseño de las que están relacionadas con la RIEB, se ha optado por vincular el trabajo de la DGFCMS con una serie de instituciones de educación superior y centros de investigación educativa para llevar a cabo diferentes modalidades de desarrollo de la formación continua.

El objetivo de realizar esta vinculación responde a la necesidad de que los docentes tengan acceso a los últimos avances en materia de conceptos y didácticas educacionales. Dicho acceso es posibilitado por miembros de facultades de educación y centros de investigación. A su vez, se ha señalado que dicha relación resulta beneficiosa para los miembros de las instituciones de educación superior y centros de investigación, en tanto supone contacto directo con la realidad de los docentes, sus necesidades y sus experiencias (Villegas-Reimers, 2003).

La preocupación por establecer este vínculo se denota en la confección de los Catálogos Nacionales de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio, que a la fecha suman ya varias ediciones. Para armar estos catálogos se ha realizado una invitación abierta a diversos tipos de instituciones tanto públicas como privadas, que consideraran que poseían un proyecto de formación continua acorde a las directrices trazadas por la SEP. La oferta resultante ha sido de calidad heterogénea, pese a los mecanismos implementados para asegurarla (términos de referencia precisos para el diseño de los cursos, evaluación de las propuestas por parte de especialistas). Una evaluación de los materiales curriculares de una muestra de estos cursos deja ver que junto con algunos de excelente factura, existen otros que exhiben insuficiencias en el planteamiento del enfoque por competencias, pues son en exceso teóricos, recuperan en forma escasa la experiencia de los docentes o se vinculan pobremente con esta. En varios cursos se advierte una tensión entre abordar los contenidos disciplinares propios de la asignatura en cuestión, y el estudio de las estrategias didácticas para su tratamiento en el aula, con el resultado frecuente de que ninguna de las dos dimensiones se plantea en forma satisfactoria, al menos en el diseño de los cursos. Nuevamente, se trata de un área específica de indagación aún por abordar.

Junto con estos cursos, de impacto selectivo por cuanto no se plantean como opciones de formación continua de alcance masivo, otra estrategia implementada que

sí pretende abarcar a todos los docentes de primaria del país en ejercicio, son los Diplomados RIEB ofrecidos conforme la reforma curricular se fue generalizando a los distintos grados de la educación primaria: 1º y 6º en el ciclo 2009-2010, 2º y 5º en el ciclo escolar 2010-2011 y 3º y 4º grados en el periodo 2011-2012.

En este caso se ha cuidado la calidad de la formación (y por ende de la actualización recibida por los formadores de docentes) a través de dos estrategias principales: por un lado, la responsabilidad del diseño de los diplomados ha recaído en la Universidad Nacional Autónoma de México, la máxima casa de estudios del país; por otro, la integración de un grupo nacional de formadores con participantes de todas las entidades federativas, que integra personal de escuelas normales, junto con personal que cuenta con experiencia en la formación continua, docentes destacados en su ámbito de trabajo e incluso personal de instituciones locales de educación superior. Este grupo reproduce en el interior de sus estados los módulos de cada diplomado e inicia así un proceso de formación “en cascada” hasta llegar a todos los docentes frente a un grupo del país.

El modelo de cascada puede ser criticable ya que debido a su envergadura es probable que en el momento en que el docente reciba la instrucción, muchos de los contenidos hayan sido “perdidos en el camino” dada la apropiación de los contenidos por parte de diferentes agentes (Villega-Reimers, 2003). Sin embargo, se trata de una estrategia especialmente pertinente y necesaria en el caso de México, dadas las dimensiones de su sistema educativo, el tamaño de la población docente a atender, la dispersión geográfica y las particularidades de las distintas modalidades que se atienden.

Desde luego, en la medida en que el modelo de cascada esté adecuadamente apoyado y monitoreado en cada una de sus etapas, el abordaje puede resultar exitoso. El desafío es asegurar niveles de calidad adecuados en cada nivel de la cascada.

Un último reto tiene que ver con la crítica que reciben los programas de formación continua en el sentido de que no atienden las verdaderas necesidades de los docentes y estos no cuentan con un mecanismo eficaz para comunicar a los administradores del sistema educativo, qué es lo que necesitan. A esto habría que agregar, que aun cuando la administración central del sistema educativo puede tener identificadas ciertas necesidades en función de las exigencias del nuevo currículum, como es el caso, esas necesidades pueden no coincidir con las que los docentes reconocen; también, que la tensión entre lo nacional y lo local se hace patente en este caso específico.

Para enfrentar este desafío, las instancias estatales tienen la misión de realizar una oferta más pertinente a las realidades locales. Sin embargo, la gran proliferación de programas de actualización (debido en gran parte al propósito de satisfacer las necesidades de los docentes gestadas por la Carrera Magisterial), volvió difusa la calidad y la pertinencia de estos programas.

La evaluación del PRONAP realizada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (2008) diagnosticó una fuerte dispersión de la oferta de formación continua dado que: “Al no definir una población objetivo y optar por atender a la población potencial sin focalizar en función de necesidades de formación previamente identificadas, se origina una oferta numerosa y dispersa” (FLACSO, 2008:76).

Esta evaluación sugirió realizar un diagnóstico de la población objetivo docente, lo cual permitiría focalizar las opciones de oferta y de esa manera contribuir a la reducción de la dispersión. Además, indicó la necesidad de elaborar un sistema de evaluación de la pertinencia de esta oferta (FLACSO, 2008).

Desde la creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCMS) se ha buscado fortalecer una adecuada política de focalización de la oferta que responda a las necesidades de los docentes en torno a su rol desempeñado, la modalidad en que ejerce y sus asignaturas de desempeño (lenguaje, matemática, etc.).

Las directrices generales para el diseño de los cursos de actualización docente y superación profesional, integrados en el “Marco para el diseño y desarrollo de programas de formación continua y superación profesional para maestros en servicio”, recogen las necesidades de focalización. De forma general se hace referencia explícita a que una de las áreas a las que las propuestas deben responder es

la de “formación continua focalizada en función de las necesidades regionales y estatales”.

El Catálogo anual al que ya se ha hecho referencia, está orientado a ofrecer programas en función de las debilidades locales detectadas por pruebas estandarizadas internacionales y nacionales (en particular ENLACE). A su vez, se establece como obligatorio considerar para estos programas la asistencia de los docentes, directivos, supervisores, jefes de sector, y asesores técnicos-pedagógicos en sus diferentes niveles y modalidades. (DGFCMS, 2009^a:18-19).

Por su lado, a partir de la oferta expuesta en el Catálogo Nacional, cada estado debe escoger los programas que considere pertinentes y con ello conformar un Catálogo Estatal, lo cual responde a la intención de otorgar una formación mas ajustada a la realidad de cada estado. Sin embargo, nuevamente no se cuenta con información sobre cómo se ha ido ejecutando este programa, por ello solo es posible formular conclusiones al nivel de lo declarado por los objetivos de estos programas.

Conclusiones

Las reformas curriculares implican que los maestros adquieran nuevos aprendizajes y una nueva forma de concebir (concepciones) la construcción del conocimiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ezpeleta, 2004). Estas condiciones, en teoría, llevarán a una nueva forma de trabajo en el aula e implicarán modificaciones en los pensamientos y creencias acerca de la educación y sobre su rol en esta actividad. Estos cambios requieren de tiempo para que se consoliden, situación contraria a lo que requiere la reforma: implementación inmediata (Ezpeleta, 2004).

La formación de los docentes en servicio es un área de política educativa insoslayable en el marco de una reforma curricular. El sistema educativo mexicano ha emprendido diferentes estrategias conducentes a apoyar la implementación de la RIEB en la educación primaria. Sin embargo, como se ha dicho ya, es aún tarea pendiente investigar si las acciones realizadas están cumpliendo de forma eficaz con los propósitos que las animan: ¿realmente están favoreciendo el desarrollo de nuevas competencias docentes? ¿Están contribuyendo al cambio de las concepciones y las prácticas que configuran y dan forma a las oportunidades de aprendizaje de los alumnos? ¿Han favorecido una actuación docente congruente con las expectativas formativas que plantea la RIEB?

Además, parece necesario reconocer que la perspectiva con la que se mira este ámbito de intervención debe ampliarse, en consonancia con los conocimientos existentes hoy en día sobre la formación profesional de los maestros en servicio. El tema del desarrollo profesional como eje articulador de los esfuerzos que se desarrollan resulta indispensable para darle una mayor proyección y alcance a las experiencias de formación en que participan los profesores de la educación primaria: “El desarrollo profesional docente es un concepto integral, que recupera para los maestros la necesidad de políticas, estrategias y acciones que garanticen su aprendizaje a lo largo de toda su vida profesional. Que se miren y sean mirados como sujetos de aprendizaje permanente, como protagonistas de una profesión en constante construcción (Robalino, 2003 en Treviño et al, 2005:45).

Aunque hoy en día se sabe que la formación situada en la escuela es probablemente la estrategia más prometedora para el desarrollo profesional docente y el cambio en las prácticas, poco parece suceder en esta dirección, en el marco de la implementación de la RIEB en México. Nuevamente, las dimensiones del sistema educativo mexicano configuran un escenario complejo para la asesoría a los colectivos escolares; pese a ello, ante un efecto probablemente limitado de las estrategias que actualmente se implementan en el país, resulta indispensable diseñar estrategias de formación y acompañamiento cercanos a los docentes, sensibles a sus contextos y necesidades específicas. Sólo así podrá tener mayores expectativas de éxito la implementación de la RIEB en primaria.

Bibliografía

- Arnaut, A. (2004). *Cuadernos de Discusión 17: El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: SEP.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago: Revista PREAL N°41.
- DGFCMS. (2009a). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. El enfoque por Competencias*. México: SEP.
- DGFCMS. (2009b). *Diplomado para Maestros de Primaria: Reforma Integral de la Educación Básica 2009, Módulo 1*. México: SEP.
- DGFCMS. (2007). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional*. México: Sep .
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IX, no. 21, pp. 403-424.
- FLACSO-México. (2008). *Evaluación Externa 2007 Informe Final Pronap*. México: SEP.
- Martínez, A. (2008). El caso del Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, 1995-2006. *Profesioanlizar a los profesores sin formación inicial: Punto de referencia para actuar*. México.
- Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP.
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.
- SEB. (2008). *Acciones para la Articulación Curricular 2007-2012*. México: SEP.
- Treviño, E., et al (2005). *Evaluación del Desempeño Docente*. México: Original no publicado.
- Villega-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO.

REFERENCIA: Peiró i Gregòri, Salvador. (2012). Innovaciones sobre la formación inicial de profesores con relación a la educación en valores. *REIFOP*, 15 (1), 61-80. (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

Innovaciones sobre la formación inicial de profesores con relación a la educación en valores

Salvador PEIRÓ i GREGÒRI

Universidad de Alicante

RESUMEN

Educación en valores es un medio para lograr la madurez (autocontrol) de los alumnos. Esto es tarea inacabada y requiere de avanzar en la teoría de la educación, es decir: innovar. Para explicar y definir esta premisa, se abordan los siguientes aspectos. Primero, situarnos en el contexto sociocultural de la innovación educativa. Luego, indagar sobre el modelo pertinente para innovar en formación de docentes respecto a capacitarles para abordar en sus tareas profesionales los valores educativos. Como se trata de ofrecer una experiencia, se ofrecen los criterios que fundamentan de nuestro modelo con un estilo innovador. Pasamos seguidamente a explicar el modo de cómo se inserta en la asignatura "Teoría e Historia de la Educación" para la formación inicial de Maestros. Insertos en el desarrollo del "modelo Bolonia", se explica el modo de entablar la relación docente con estudiantes universitarios. Finalmente se proponen prescripciones pedagógicas.

PALABRAS CLAVE: Educar, innovar, valores, docencia, formación inicial profesores.

Correspondencia:
Salvador Peiró i Gregòri
Universidad de Alicante
Apartado nº 4
E-46780-OLIVA
(Valencia-Spain)

Email:
salvador.peiro@ua.es

Tel: 0034-610811724

Recibido: 25/02/2012
Aceptado: 19/03/2012

The Innovations on teachers' initial training in relation to values education

ABSTRACT

Educating in values is a means to achieve the students' maturity (self-control). This is an unfinished process and it requires to progress in Educational Theory, namely: innovation. To explain and define this premise, the following aspects are addressed. First, situating ourselves in the sociocultural innovational context of educational system. Then, to inquire, from a comparative view, about the relevant model for innovation in teacher education, respect to enable them to address the educational values in their professional tasks. As here we are offering an experience, it displays the criteria underpinning our model with an innovative style. After, We turn to explain the mode of how the innovation fits in the course "Theory and history of education" for the initial training of teachers. Inserts in the 'Bologna model' development, this article explains how to establish the teaching relationship with University students. Finally we proposed pedagogical requirements.

KEY WORDS: Educate, innovate, values, education, initial training teachers.

El buscar en todo la utilidad es lo que menos se adapta a las personas magnánimas y libres¹, esto porque se cierran a su ego y, poco a poco, despilfarran lo que entienden que es valioso, lo eficaz, lo económico, el utensilio. Así quedan desprovistos de lo valioso. Al contrario de centrarse en los mecanismos, hay que saber que sólo las personas son capaces de generar novedades, cuya fuente es siempre la vida del espíritu. De ahí que el esquema organizativo de las Universidades deba estar al servicio de las personas, y no a la inversa. Las estructuras y los procedimientos son costes que se debe tratar de minimizar, para poder invertir más en recursos encaminados a la docencia y a la investigación. Volvamos a las personas, de donde toda innovación surge y a donde toda innovación retorna. Procuremos facilitarles sosiego, tiempo, motivación y medios, para que se pongan a pensar, para que se paren a pensar, para que no se atengan cansinamente a las cosas tal como les vienen dadas, para que no se agosten en la banalidad de los estereotipos, sino que consideren otros mundos posibles y miren la realidad desde perspectivas inéditas...”²

La dirección de la academia de la formación de docentes –CIFOP- desea que, mediante este artículo, integre tres dimensiones: innovación, valores y formación inicial de maestros. Una delimitación del primer vocablo podría llevarnos al proceso de llevar a cabo leyes reformistas. Sin embargo, hay que proporcionar a este concepto una mayor apertura, ligándolo a la dimensión creativa de cada persona y, por ende, al maestro: descubrir modelos eficaces y eficientes, esto último concomitante con el contexto crítico actual.

Entiendo que mi larga experiencia en aplicación de legislación innovadora (ICE-UPV, centro experimental-piloto: 1973-1976) y en materia de axiología pedagógica (1976 a 1979) sobre el perfeccionamiento y la formación inicial (1978ss) de maestros y profesoras de infantil, primaria y secundaria pueden justificar que reflexione sobre el tema que me encarga la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Agradezco la atención y confianza depositada en mí. Espero no defraudar a esta academia interuniversitaria.

1. El contexto sociocultural de la innovación educativa.

Pensar en nuestro contexto educacional nos lleva a introducir aquí los valores democráticos, que definen nuestra sociedad actual. Esto significa un vivir armónicamente unos con otros. Y esto comienza en las familias, en las aulas, en las calles, etc. Pero, la convivencia escolar no sólo se halla amenazada³, sino que repercute negativamente en la dinámica de las instituciones escolares. Por ejemplo: el 50 por 100 de los directores de IES en CV sufren problemas de vandalismo. 2004; la Consellería de educación valenciana manifiesta que en 2006, los directores emplean 2/3 del tiempo a atender problemas relacionados con la ruptura de la convivencia; a nivel de España, los ¾ de los docentes sufren actos “negativos” por parte de sus alumnos (ANPE y CC.OO. 2006), lo cual es similar con lo dicho sobre el tema por el INE. Para comprenderla desde la perspectiva axiológica, pensemos en el actual modelo más expandido de formación inicial docente y la gestión del conflicto educacional en la práctica.

Un maestro, ante unos actos indisciplinados o violentos de sus alumnos suele actuar debido a un desconocimiento de las causas y la transformación de los problemas; o bien por intuición, prácticas acostumbradas... hasta que se arriba a decir: no se puede hacer nada; también reaccionando como defensa ante la agresión: controlarles, aislarlos, llegando a la expulsión al pasillo o a su casa. Esto porque imita lo que ha visto hasta el momento (León y Aranda, 2009, citados por Díaz, 2010). Este proceder no tiene nada que ver con lo que se exige al educar tanto a adolescentes como a niños de infantil y primaria, pues la escuela se enfrenta ante el reto de subsanar las condiciones nada favorables de los educandos, enseñando y reforzando la

¹ Aristóteles: *Política*, 1338, b

² Extracto de una conferencia del Dr. Alejandro Llano, sobre “La Universidad y el tiempo”, comentario de JJ. García Noblezas. WWW.SCRPTOR.ORG /MARTES, 16 DE NOVIEMBRE DE 2010

³ De manera divulgativa, se podría atender al siguiente reportaje del domingo 6 de julio de 2008, audiovisual on-line: <http://profinmabu.blogspot.com/2008/07/video-entrevista-sobre-la-violencia.html>

educación en valores, motivando al menor a desarrollar un autocontrol de emociones y sentimientos para evitar esos conflictos (Delgado, 2008, 266).

Sobre esto ya explicaba que la convivencia es ya un valor tan amplio que abarca y que requiere de otros hábitos menores, sean humanísticos o sociales (Peiró, 2010, 34-39). Sobre esto, hay bastantes experiencias británicas efectuadas en centenares de escuelas que ya confirmaban esto (Roob, 1998). En Irlanda, se ha demostrado que el éxito de las medidas atajantes y preventivas de la disconvivencialidad depende de la de la dinámica de las instituciones educativas, pero más si éstas se hallan insufladas por valores tales como tolerancia[, participación, respeto, orden, obediencia, etc., con un estilo de relación que procura la asertividad, empatía, integración, etc. (O'Moore & Minton, 2001).

El trasfondo de los procesos educativos nos hace entender que una de las dimensiones de la educación es la vida social, la cual presenta una estructura democrática. Pero, este modo de organización y desenvolvimiento social funciona sobre todo en momentos de crisis, ya que para solventarla requiere la participación de los individuos. La base de esta situación es la libertad con justicia: lo cual se concreta en responsabilidad, fundada en una autodisciplina. Esto exige un orden. Pero, como la realidad es plural, se requieren unas relaciones concretadas en la tolerancia. Además, como se trata de educar para ser ciudadanos y no súbditos, pues éstos necesitarían una dirección continuada, esto conlleva ejercitar el pensamiento, reflexionar sobre aspectos fundamentales de la persona, de la cultura, del sentido de nuestra civilización (Masschelein, 2011), como paso previo y necesario para efectuar actos humanos. Entre otras, estas razones justificarían un cambio de paradigma en la fundamentación de la educación, pasando del tecnicismo a un modelo humanístico (Bridges, 2011), pues se tiende al logro de una autonomía personal de cada educando (Foray, 2011). Esto conlleva introducir el concepto “innovar” en la universidad, en el seno de las Facultades o Escuelas de Educación.

Innovar (*in-novum*) está asociado al significado de la introducción de algo nuevo que produce mejora, y que por lo tanto trae consigo un cambio. En un sentido estricto, lo nuevo es asociado a lo que nunca antes había sido inventado, conocido o realizado, que se genera, se instituye o se presenta por primera vez; utilizando este significado de lo nuevo, las innovaciones serían realmente escasas, no es común que surja algo nuevo en el sentido antes mencionado. Para contrastar esta idea, describo el esquema de Marín y Rivas (1984, 152), en donde se constatan invariantes pedagógicas (fines, valores y pautas; objetivos específicos, roles, actitudes relacionales; procesos, metodologías; contenidos curriculares, instrumentos pedagógicos, y distribución de espacios y de tiempos), distinguidas en niveles (fundamental, adicional, marginal) y maneras de innovar con relación a tales dimensiones (eliminación, adición, sustitución, modificación, reestructuración).

La concepción de la innovación ha sido interpretada como resultado de incorporar las novedades educativas del momento (Díaz, 2010, 2). La inserción de novedades estaba pensada por una tradición ligada principalmente en el perfeccionamiento de los docentes en activo, sin embargo, la que nos está ocupando y el reciclaje tienen muchos aspectos comunes. Lo que comparten es el ser procesos de acción y que redundan en la mejora de la calidad de las enseñanzas y del sistema educativo en general, razón por la cual está tan ligada a la teoría pedagógica (Jiménez, 1995, 34-35). Para materializar esto disponemos de tres perspectivas: a) innovar implementando un modelo legislado (ejemplos: L.14/1970; LOGSE, etc.); b) cambiar la práctica por los docentes para solucionar escollos del centro educativo, c) mixtamente: aprovechar la ley para reflexionar sobre los problemas. Sea como sea, cualquier impacto sobre el sistema repercute en lo global, siempre que tal institución funcione coherentemente. Marín-Ibáñez y Rivas (1984, 86) recogen las posibles virtualidades de interinfluencias innovadoras, que resultarían de una interrelación entre las tres siguientes dimensiones: i) ámbitos (sistemas de enseñanza, profesores, estructura, finanzas y administración y marco político); ii) fases (decisión política, diseño de proyectos, experimentación, evaluación y difusión), y todo ello iii) condicionado por la postura de los profesionales de la educación, los alumnos, la sociedad y la investigación).

También, hemos de tener claro que ni por ley, ni por dineros, ni por la fuerza se podría innovar con frutos a plazo medio. Para llegar a buen fin creativo son necesarias ciertas condiciones. Sobre esto, analizando casos europeos y latinoamericanos de innovación sistemática de la educación (Murillo, en Robalino y Corner, 2006, 23ss), se recogen cinco características globales de los modelos

mencionados: existencia de una cultura innovadora que concrete el optimismo en propuestas de transformación factibles y exitosas, contextualización de la propuesta en su institución de pertenencia, en su historia y en su entorno, la íntima relación entre los aportes pedagógicos y los organizativos, la existencia de un marco teórico que orienta el diseño y la aplicación, y un enfoque de abajo hacia arriba.

2. ¿Innovar en valores educativos?, ¿qué modelo?

Ciertamente, es de sentido común entender que en educación no toda innovación es inaudita, ni es inmediata la aplicación de los resultados alcanzados por la investigación fundamental (Huberman, 1973). Los tratadistas al respecto admiten como nuevo algo que ya ha sido conocido o utilizado en otros tiempos o situaciones, pero que ahora se utiliza en nuevas circunstancias, con diferentes finalidades, en diversas combinaciones o formas de organización, etc.

La cuestión de los valores en la escuela está catalogada análogamente a la preparación para estructurar la persona moral, cívica, ciudadana, etc., recibiendo la denominación general de educar en valores (Thornberg, 2008, 1791). Este autor, tras estudiar los casos de Australia, Inglaterra, Irlanda, Israel, Eslovenia y Trinidad & Tobago –nosotros (Peiró, 2005) podríamos añadir nuestro país y bastantes más-, como añade Mergler (2011, 2) con América y otros mencionados-, dice que tales enseñanzas no suelen tener éxito porque no se prepara adecuadamente a los docentes al respecto (Thornberg, 2008, 1795). Esto, sobre todo, si tenemos presentes las últimas pesquisas que señalan el peso más decisivo de los maestros que el de las familias en la consecución de la vida valoral, cosa que se veía al contrario (Lovat, 2005). Consiguientemente, podríamos expresar que enseñar valores para los candidatos al magisterio es un reto innovador. Es más, según otros, deberíamos incidir en la educación de su carácter (Mergler, 2008 y 2011).

En cuanto a la labor con estudiantes de magisterio y docentes en ejercicio, tenemos que se descubre cotidianamente en las escuelas que las normas para resolver problemas son a menudo conflictivas o confusas. De aquí que directivos y profesores puedan encontrarse en apuros cuando intentan solucionar las dificultades sin vulnerar la dignidad de los implicados. Haynes (2002) expone estudios de casos provocadores que invitan a los profesores a reflexionar sobre su propia ética y que sirven como excelente orientación para tomar decisiones más serenas y razonables en los centros educativos. Señalando que sólo así las escuelas pueden transformarse en comunidades más unidas y atentas. Entiendo que es un modelo de coherencia y perspicacia, pues expone cada aspecto desde las teorías éticas tradicionales, ofreciendo una base científica, una base racional y una base receptiva para la toma de decisiones guiada por la ética. Así se abordan problemas tan cotidianos como ligados a la puesta en acción de valores, a saber: la censura, la integración, el uniforme escolar, el castigo, los beneficios personales y la confidencialidad. Los casos expuestos ilustran claramente en qué medida la atención y el respeto hacia los demás, la igualdad, la autonomía racional y el interés por los beneficios a largo plazo son más importantes para la comunidad escolar que el poder y el control inmediatos.

Pero, el enfoque analítico y modernista ha quebrado la transmisión de este modo de vivir y educar. Cuando escribiera *Modelos teóricos en educación*, ya reflexionaba sobre el postmodernismo, modernismo, comunitarismo (Peiró, 1999, 183ss). Con relación al malesar socio-cultural, que padece la humanidad, constataba la inviabilidad del individualismo olvidadizo de la comunidad, concediendo primacía a la razón instrumental, con la consecuente quiebra de las células sociales y el alejamiento de sentimientos y creencias constitutivos de la civilización y, también, del bienestar, generadores de la institución escolar y del sentido de la educación. Pero, esto no quisiera desarrollar en el lector actitudes anticientíficas, sino que se trata de avisar sobre cómo el cúmulo de información no permite saber claramente lo que debemos enseñar. La solución se halla en la integración –interdisciplinaridad- de las ciencias y la tecnología con la memoria común –transdisciplinaridad-, que combina en el aula la ciencia universal dentro de la cultura comunitaria, y de la razón con los sentimientos en el estudiante⁴.

⁴ Aquí he integrado información de Tedesco (1997) con las de Calderón y Laserna (1996) –ambas en Morillo, 2001- unidas a las de Marín-Ibáñez (1974) y más (1981, 1982) que se refieren a los criterios para la integración de las enseñanzas.

Por esto, vemos congruente con nuestras innovaciones, basadas en la investigación activa respecto al mejoramiento y formación de docentes con relación al dominio axiológico (Peiró, de 1979 a 1982), la afirmación de Buxarrais (1997, 26): "...partiendo del criterio de que mientras el profesor no aprenda el difícil "arte" de promover y reforzar la formación de una conciencia moral, tanto en su formación como la del alumnado seguirá siendo incompleta". Es por esto que la formación inicial "ha de capacitar al futuro profesor para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y el rigor, es decir, apoyando sus acciones en una fundamentación válida⁵. La preparación de los docentes para esto es decisiva ya que, consciente o inconscientemente transmiten a los alumnos unos valores, una forma de ver la vida (Buxarrais, 1984,19).

Citando a Perrenoud (2005) y explicitando la necesidad de una formación metacognitiva y axiológica, por consiguiente, queda un poco simple la reducción de la innovación a una prescripción técnica, carente de historia o de bases teóricas, con lagunas de conocimiento. Pues, tales carencias podrían acarrear riesgos de esteticismo, esoterismo, tecno-utilitarismo, falta de compromiso ético o ir al dictado de modas (Díez, 2010, 5-6; citando a Carneiro, 2006) y mermando, con esto, la profesionalización, como demuestran Hargreaves y Fink (2006). A fin de compensar esto, es conveniente que el aspirante al magisterio conozca las constantes educativas, que la historia de la escuela señala.

Como es tan decisivo el mejoramiento curricular entorno a los valores, volviendo al principio, esta innovación ha de entenderse como una necesidad sentida de un cambio en paradigmas y prácticas en la docencia facultativa concreta, producto de la reflexión de las personas involucradas en el proceso: profesores y aspirantes al magisterio. No deberían entenderse como actos aislados de un profesor, ni mucho menos de un tema. Al menos han de proceder todos los de una misma área al unísono.

Con relación a los procesos imitadores, aducidos sobre situaciones críticas, no pensemos que se trata de destruir lo que hay. La introducción de novedades no sería efectiva sin contar con lo positivo de lo que existe en la institución docente, que es muchísimo. Se trata de transformar lo dado con el fermento de los valores positivos. Este es el verdadero pensamiento crítico para bien transformar la enseñanza, no concebir al docente como mero reproductor de teorías o lecciones y al estudiante como un reducto memorizador de temas. Con esto no deseamos decir que los contenidos de las materias sean irrelevantes, sino que se conciben como medio y se redimensionan. Esto da lugar a no desdeñarlos, ya que contribuyen a la capacitación de los futuros docentes.

Por tales razones, se comprenderá y valorará que la innovación se focaliza en el docente, lo cual implica una atención especial al sentido de la educación. Para esto no sólo se necesitan competencias, sino argumentos, valores y bagaje que le potencie para emprender en tal tarea novedosa. No deberíamos esperar que tales cambios sean llevados a término por lo docentes en ejercicio y en solitario, sin una formación inicial ni soportes correspondientes.

Entonces, nos surge una pregunta: ¿cómo construir un modelo innovador en valores, mediante una asignatura universitaria? Después de estudiar experiencias de diversas universidades, sobre la formación universitaria en valores, podemos trasladar aquí las proposiciones de Ortiz (1999 y 2001, 3), de las que ya tenemos experiencia mediante temario de la materia (Peiró, 1999). Así tenemos:

- a) Enfocar los procesos en una dimensión ética, comunicativa e interdisciplinaria.
- b) Problematizar los contenidos respecto a situaciones conflictivas y contradictorias y su relación con los valores.
- c) Lograr que cada estudiante vivencie los aprendizajes, mediante un diálogo multinivel.
- d) Capacitar al profesor universitario para formar en valores mediante su disciplina, mediante la tutoría, agrupaciones, participación, etc.

⁵ Esto lo dice Buxarrais (1997, 25), citando a Imbernón (1994), aspecto que veo concorde con la doctrina de Marín-Ibáñez, 1976 en su obra *Valores, objetivos y actitudes en educación* (Valladolid, Miñón).

- e) Evitar la adoctrinación⁶, pues los valores no se imponen, sino que cada cual debe construir-se-los.
- f) Al enseñar a los estudiantes universitarios, el docente ha de efectuar una autorreflexión y autovaloración (autoevaluación) sobre su competencia en promover lo axiológico.
- g) Se da por supuesta la ejemplaridad del claustro académico y del funcionamiento de la universidad.
- h) Se recogen de las experiencias los valores de responsabilidad, fidelidad, solidaridad, autenticidad, patriotismo, laboriosidad...
- i) El aula en el lugar central para educar en valores, además de otras situaciones.
- j) Vincular los paradigmas investigadores cuantitativos con los cualitativos.
- k) Involucrar las dimensiones psíquicas como intereses, necesidades, motivos, intenciones, aspiraciones, ideales, convicciones, etc.
- l) Diagnosticar la situación de cada estudiante universitario y efectuar su evolución año por año.

En aras a efectuarlo, hay que mantener que cada experiencia innovadora constituye un todo inseparable consigo mismo y con el contexto en el que se desarrolla, de tal forma que cualquier intento de disección tiene como único objetivo ayudar a su estudio y comprensión. Con ello queremos decir que no se trata de “replicar” o “implantar” experiencias independientemente de los contextos y realidades internas, sino de recuperar y valorar los aportes que están ocurriendo en los países y difundirlas como una valiosa fuente de inspiración (Murillo, en Robalino y Corner, 2006, 21). Así pues, no es la misma asignatura nuestra “Teoría e Historia de la Educación” en la UA, que otra con similar rotulación en otra universidad, con posibles asignaturas que giren alrededor de esta fundamental. Por estas razones, análogamente a otras aportaciones exitosas, hemos de mantener presentes los factores siguientes (Carbajo, 1996, 2-3): a) No alejarse del temario habitual, por lo que los objetivos y programa emanados por la administración común se han de efectuar; b) plantear experiencias que permitan despertar intereses, pero que no supongan esfuerzos excesivos que vayan en detrimento de otras materias; c) plantear una ayuda exterior para aclarar dudas, concretar conceptos, etc.; d) la actividad implica una valoración social y personal; e) suscitar la colaboración institucional, tanto de las facultativas como las no-universitarias; f) expandir los hallazgos a otros miembros de la comunidad escolar, cursos de centros de asesoramiento, congresos, jornadas, m.c.s., etc.; g) intercambiar informaciones con docentes implicados en otras experiencias similares, contando que el mero traslado de elementos de una institución a otra no garantiza la educatividad de la misma, sino que es necesaria la adaptación a la idiosincrasia del centro receptor; etc. etc.

Decíamos arriba, en una conclusión parcial, que uno de los definidores de la innovación es la resolución de problemas. Para implicar más a los estudiantes se ha seleccionado una cuestión que más está repercutiendo sobre los docentes en ejercicio. Se trata de la indisciplina y violencia escolares.

Continuando con el asunto, un punto de conexión con tal realidad es el estudio de un centro docente y sobre las soluciones dadas a los problemas convivenciales cotidianos. Por ejemplo, un análisis de alumnos de 6º de Primaria, 1º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria, efectuado en Alicante durante el año 2010 y tomando los datos mediante entrevistas a los docentes afectados. Encontramos que los problemas que más afecta a tales maestros son amenazas, insultos, agresiones físicas, robos, interrupciones de clases, amenazas contra docentes, discriminación racial y retraso. En casi todos los casos, las tentativas de solución se centran en sanciones internas, sanciones administrativas, hablar con los padres, hablar con el perpetrador, cambiarle de sitio, etc. Y esto se ha intentado durante varias tentativas, nosotros sólo contabilizamos las tres primeras. Sin embargo, en bastantes casos no se suele acabar con tal conducta, procediendo a dejarlo estar por parte del adulto.

⁶ Téngase en cuenta que nuestra materia pedagógica no es análoga a las teológicas, que si se construyen mediante unas premisas dogmáticas.

Como se puede interpretar, se suele seguir lo prescrito por la reglamentación vigente, planteando una solución funcionarial, más que docente. Indagando un tanto más sobre la motivación de estos procedimientos, encontramos que se suele actuar así por desconocimiento de las causas y la transformación de los problemas escolares. También se constata que hay una reacción intuitiva, o por aplicar prácticas acostumbradas..., pero que esto da un sabor amargo, ya que duran hasta que se arriba a decir “no se puede hacer nada”. Se va extendiendo una especie de defensa ante la agresión con el objeto de controlar al alumnado, por lo que se aplica el aislamiento, expulsión al pasillo o a su casa.

Sin embargo, dentro de los problemas a analizar, se comprueban conclusiones de investigaciones (van Zanten, 2001), a saber: 1. Si los docentes están más centrados en mantener la disciplina que por la enseñanza, dejan de actuar como enseñantes y pasan a ser unos cuidadores. Esto ocasiona más fracaso escolar, reacciones por frustración y más ejemplo como persona. 2. La tendencia por el castigo colectivo se valora como injusta, pues, al pagar inocentes por el culpable, el maestro queda desautorizado y el valor correspondiente, así como otros relativos al mismo: comprensión, justicia, libertad, equidad, etc. quedan descalificados. 3. Sancionar a quien se atrapa en fraganti, sin ir a la raíz del mal, da lugar a una pérdida de tiempo, lo que significa contradecir la eficacia. También, siendo más importante y profundo, evita pensar en los valores como causas últimas de las crisis convivencial. Al mismo tiempo, esto conlleva menospreciar al resto del grupo de alumnos. 4. Culpabilizar a los que pasan por ser los cabecillas, en vez de ser un acto clave, en su verdad intrínseca significa más bien un premiarlos y enaltecerles, pues los demás escolares ya sabían quien era, salvo el docente; desde entonces, el cabecilla lo será, también, del profesor.

La prevención de estas y la manera de atajarla dependen del ejercicio valoral de los sujetos intervinientes⁷, sin excluir al maestro. Sin recordar todo el gran bagaje actual y reciente, sólo menciono la experiencia de Glidwell (1966), quien demuestra que enseñar con valores da más y mayor interacción alumno-alumno; aumenta la responsabilidad moral y de trabajo; ocasiona una reducción de ansiedades y conflictos interpersonales; acrecienta la apreciación mutua, la armonía y autoestima; genera más tolerancia con relación a opiniones divergentes, y promueve convergencia en la elaboración de decisiones. Así, concordamos con Mergler (2011, 2-3) al afirmar que la escuela meramente tecnificada margina los valores y da lugar a la violencia.

En consecuencia, si desde la perspectiva del proceso de la educación ya se comprende la necesidad y sentido de los valores educativos y la urgencia de que el docente adquiera competencias y personalidad para insertarlos en las acciones educativas, la situación del aula y las conciencias de los candidatos al magisterio pueden profundizar en el estudio de lo subjetivo (educabilidad) y objetivo (educatividad) de la enseñanza de y con valores. Para esto se requiere dejar el individualismo para insertar al sujeto en comunidades concretas (Etzioni, 2011:336-349). Y, esto ha de comenzar en la misma aula de la Facultad, con nuestros estudiantes, a fin de que efectúen un intercambio colaborativo, tratando de que se supere la falta de comunicación entre los docentes (Imbernón, 2010).

Un enfoque enfatizante de esta innovación estriba en que los docentes analizaran y discutieran los valores presentes en sus prácticas para tomar conciencia acerca de cómo ciertos planteamientos de actuación reproducen viejos esquemas individualistas (Sánchez, 1997). Esto implicaría trascender la sola deontología (Cono, 2003), congregando la preparación de tales candidatos para que logren la mayor madurez personal, con compromiso, empatía, etc. (Fernández, 2005), mediante la resolución cooperativa de casos –conflictos- y toma de decisiones consensuadas (Martí y Moliner, 2002).

3. Explicando los criterios de nuestro modelo con un estilo innovador.

Robalino y Körner (2006, 15) definen como modelo innovador aquel que contiene aportes novedosos que parecen contribuir a una mejor consecución de los

⁷ Sobre el asunto, aparte de un capítulo del firmante (en Touriñán, J. M. -2007- *Educación en valores, interculturalismo y convivencia pacífica*. Universidad de Santiago de Compostela), puede leerse una larga explicación en Peiró, S. (2009). *Valores educativos y convivencia*. Alicante. ECU.

objetivos de la educación de que se trate. Pero, estos autores subrayan el carácter relativo de la innovación, la razón es que ese algo innovador se inserta en determinado contexto y momento histórico. Pero, se escuchan propuestas que entienden la innovación axiológica como una introducción de una nueva asignatura. Entiendo que este proceder profundiza más en la desestructuración de la formación, ya que asume la problemática causada por el modelo analítico de las enseñanzas. También es un escollo ante las situaciones críticas que estamos viviendo, pues no hay tantos recursos económicos para soportar nuevos añadidos y sus costos.

Entendemos que no debe tratarse de adicionar más valores y sus técnicas, como si el estudio abstracto de los mismos hiciese inteligible la globalidad de la cultura y de la persona. Hay que procurar un modelo educativo para que los candidatos al magisterio infantil y primario capten el sentido y estructuración de la dinámica valoral en lo real y, desde aquí abstraigan su conceptualización. Hay que poner de manifiesto que para poner en marcha un proceso de mejora de una propuesta de formación docente, el primer paso es abrir un debate sobre qué tipo de docentes se requiere formar, para qué sistema educativo y qué sociedad. Murillo ofrece unas directrices para alcanzar tal meta, a saber: a) El desarrollo de competencias como elemento superador de los contenidos. En este orden de ideas, las alumnas y los alumnos son competentes si: ... logran desarrollar sus capacidades para manejar una situación específica. ... alcanzan activar los conocimientos que tienen o aprovechar nuevas fuentes. ...entienden la lógica interna de un temario complejo. Si logran actuar utilizando capacidades adquiridas anteriormente. ... incorporan capacidades existentes. b) La interrelación teoría-práctica en la formación inicial de docentes. Se trata de no efectuar alejamiento entre teoría pedagógica y realidad, ni mera aplicación de un apriorismo uniformizante⁸.

Así constatamos que tan importante es la teoría como la práctica, y que ambas han de darse simultáneamente en una relación de refuerzo y complemento mutuo. Se trata de llevar a cabo una relación dialéctica entre teoría y práctica. i) Implantando la investigación como factor clave, tanto entre los profesores asociados como la misma efectuada activamente por los estudiantes. ii) Una perspectiva transdisciplinar de la formación (Marín, 1978; Peiró, 1981). iii) Combinación de una formación generalista (relativa a lo antropológico, terminológico y axiológico) con la especializada (problemática convivencial escolar). iv) Ofertas abiertas basadas en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, mediante el empleo de la web <http://violencia.dste.ua.es> (Peiró, 2005). v) Apoyar a los centros de formación de docentes (Murillo, 2006, 52), como ha sido el caso de las ayudas y puesta a disposición de recursos técnicos -TIC- y humanos para implantar el modelo formativo por parte del Rectorado de la UA.

Desde la experiencia institucional universitaria, sobre la formación inicial de docentes (Rittershausen, 2000, 60-62), la mejor opción consiste en no fijar un tipo modélico de maestro, efectuando un deduccionismo, ni acometer descripciones de problemas y darles solución directa. El enfoque debe ser más amplio en donde la acción formativa se consiguiese “en”, “con” o “a partir del” enfrentamiento de la problemática que emerge de la realidad práctica profesional en un sistema escolar en transformación. En esto coincidimos, ya que venimos efectuándolo desde 1986 en la Universidad de Granada y ahora en ésta UA, pues implica integrar a) la problemática escolar y su relación con lo antropológico; b) sacar el sentido y función de la educación desde el sujeto; c) lo cual, epistemológicamente, es una síntesis teórico-práctica; d) psicopedagógicamente, los parámetros del educando dados por diversas ciencias se integran en el estudio de la subjetividad que, factualmente se entiende como un proceso de enseñanza-aprendizaje negociado para atribuir dialógicamente el significado a los conceptos y términos pedagógicos fundamentales. Por esto, a medida que pasa el cuatrimestre, los estudiantes ven brillar en su elenco cultural específico de: i) habilidades generales de tipo académico, que servirán de cobijo a las específicas de otras disciplinas pedagógicas y culturales; ii) maduración en el saber conceptuar, abstraer y sintetizar; iii) dominio de la profesionalización en materias como autonomía, trabajo interdisciplinar en equipos, competencia investigadora en la acción, etc. y iv) asunción de una deontología compuesta por actitudes valóricas.

Estos presupuestos no podrían lograrse sin el compromiso del profesor universitario con la concienciación del joven sobre su responsabilidad civilizatoria, que incide en sus opciones de cara al futuro de sí mismo y de la humanidad. Por

⁸ Murillo, en Robalino y Corner, 2006, 27-47, citando a K. Karpen, 2004, 165.

consiguiente, los temas, las competencias, los valores, las relaciones interpersonales no deberían desempeñarse rígidamente, hay que seguir el programa y el cronograma, pero adecuándolo a las circunstancias y la las dificultades de los alumnos, además de atender a su realidad axiológica plural.

Ante estas consideraciones habría que interrogarse sobre ¿qué valoración se está concediendo a los contenidos de las ciencias?, ¿cuál es el sentido de las competencias?, ¿tienen los valores algún significado en los nuevos lineamientos relativos a la formación de docentes? Es decir, la cuestión reside en definir la manera de llevar a cabo tales proposiciones. Para lograr este objetivo entiendo que es conveniente sintetizar las recientes aportaciones de la 46^a Asamblea Mundial del Consejo Internacional de Educación para la Enseñanza, que se recoge en un número de la revista Perspectivas (Avalos, 2002). Esto lo efectuaremos en un cuadro de doble entrada, considerando a su vez el estado de la cuestión en nuestra universidad lucentina.

AUTOR INSTITUCIÓN	RASGO ESPECÍFICO DEL MODELO PROPUESTO
Mary Diez. Alverno Colleague. USA	Integración de conocimientos y competencias llevados y aplicados en la práctica, evaluada mediante demostraciones de desempeño. Evaluación: pruebas estandarizadas sobre unas cuantas competencias cuantificables. Los estándares son análogos a los de los organismos de acreditación gubernamentales, pero en este modelo no son analíticas, sino que se integran en lo holista de la persona, flexibles, transferibles, redefinibles constantemente.
Ruth Kane Universidad de Otago. N. Zelandia	Profesores aptos para demostrar su capacidad de enseñar de diversas formas y a poblaciones muy diversas, reflexionar sobre su labor y trabajar con otros colegas. Une conocimientos con pensamiento crítico.
John Elliott. UK Varias universidades.	La formación pende del control de calidad de las enseñanzas, que implica un maestro con amplia gama de aptitudes, incluso capacidad de investigación reflexiva y de acción, de modo compatible con una democracia pluralista. Así han de ser capaces de evaluarse y autorregularse respecto al alcance de objetivos cuantificables.
Maureen Robinson. University of Adelaida. S.África	Centrada en las reformas impulsadas por la legislación, plantea el obstáculo de la falta de comunicación del modelo innovador. Hay que hacerla entender y señala la manera de interpretar e implementar las leyes educacionales.
María Luisa Talavera. Bolivia.	La reforma educacional estatal, señalando la presencia de un equipo de asesores pedagógicos; producción y distribución de recursos didácticos a usar selectivamente por los maestros, según valoración concedida. Equilibrar los derechos y responsabilidades estatales y la iniciativa docente, que no es un recipiente vacío. No exigir más de lo posible.
Juan Iglesias. Universidad de Atacama. Chile.	Ofrece la reforma de 17 universidades. Modifica el plan de estudios al insertar su desarrollo en la solución de problemas. No se trata de una innovación desde arriba, sino inductivamente, mediante investigación participativa.
María del Pilar Unda. Universidad Pedagógica Nacional. Bogota (Colombia)	Modelo interactivo: los maestros aprenden de maestros. Objetivo: valorar la actividad, experimentar nuevas maneras de enseñar-aprender e intercambiar información. Para fomentarlo, se facilitan excursiones por el país a fin de visitar escuelas. También se generan redes de docentes.
Universidad de Alicante. España Ver UA No corresponde a la 46 ^a Asamblea...	Tratamos de formar maestros capaces de desenvolverse en diferentes contextos (rural y urbano, multicultural y monocultural, regional, nacional e internacional, etc.), de adaptarse a los cambios sociales, culturales, científicos, tecnológicos y educativos; que dominen las distintas materias y su relación interdisciplinar; actuar de modo crítico, con iniciativa, capaces de reflexionar sobre su práctica y comprometidos con su profesión. Tal finalidad se desglosa en objetivos, competencias y conocimientos en diversas disciplina.

En la sinopsis, como guiando cada síntesis, encontramos una serie de palabras que son claves para localizar el sentido del modelo del que se habla. Estas son: persona, diversidad, multicultural, pensamiento crítico, democracia pluralista, innovador, capacidad de interpretar la ley, valoración, solución de problemas,

participativa... Realmente son las dimensiones axiológicas de cada estilo y que nos llevan a pensar en valores como comprensión, tolerancia, libertad, igualdad, generosidad, justicia, respeto, autoridad, esfuerzo, comprensión, paz... etc.

Los valores se enseñan y hay una variedad de modelos, procedimientos y técnicas para ello⁹. Por ejemplo, Uhl (1997) analiza pedagógicamente las siguientes: transmitir ideas y conocimientos para el comportamiento moral, esclarecimiento de valores, dilemas y juicio moral, desarrollar la empatía, observación e imitación, habituación de lo moralmente bueno, empleo de sanciones y control y desarrollo de lo emotivo. Tales ya las empleamos en las diversas acciones relativas a investigaciones sobre integración de las enseñanzas, en la formación y en el perfeccionamiento de docentes: *De la interdisciplinaridad a la integración de las enseñanzas* (1981), *El ideario educativo: axiología e interdisciplinaridad* (1982), *Educación en función de los valores* (2000), además de artículos en revistas. Del libro de Buxarraix (1997, 35-37) tomamos un cuestionario, que nos ha parecido conveniente intrapolar dentro del nuestro¹⁰ sobre la inducción de la problemática convivencial escolar y su tratamiento y que analiza las técnicas y procedimientos. Se incluye para estudiar empíricamente la convivencia, así se suplementa el recurso indagatorio, al aproximarlo de su alejamiento de la realidad institucional.

Con el fin de guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje de maestros en formación inicial, tenemos presentes investigaciones que ofrecen el valor pedagógico de algunas técnicas (Print, 2003). Unas se acercan más al potencial educativo del aula, otras al de la institución global, por una parte, y desde la perspectiva del desarrollo del sujeto, tenemos dos pares de viabilidades: pasividad-cognición y participación-actividad. El cuadro de abajo ofrece sinópticamente la ubicación de los procedimientos y sus efectos pedagógicos.

Efectos de algunos procedimientos



Relacionado con la propia experiencia innovadora en centros no-universitarios, por analogía, podemos transferirla al centro responsable de la formación inicial del magisterio. Comenzando por la propia área de conocimientos, conforme a Carbajo (1996, 2), la experiencia de innovación implica valorar un modo de proceder diferente al habitual, reconociendo posibilidades y limitaciones, para asumirlo o abandonarlo de común acuerdo. La clave se halla en el intercambio de unos y otros, al concretar relaciones basadas en el diálogo, en donde la argumentación y el consenso primen sobre el autoritarismo. Con el fin de contrastar las posibles situaciones de aprendizaje de nuestros alumnos universitarios, con relación al fomento de la participación, la solidaridad, la postura dialógica, etc., por implicar valores, podemos integrar los aspectos positivos de dos posturas en el desarrollo de las enseñanzas facultativas (Brandstaetter, 2004, 168-169). Por una

⁹ Aunque la fuente completa se cita en la relación bibliográfica, escribo aquí los autores y año de publicación: Gordillo, 1992; Uhl, 1997; Martí, 2000; Isaacs, 2000; AA.VV, 2002; Trilla, 1992; Buxarraix, 1997; Latorre y Muñoz, 2001; Howe & Howe, 1977; Borba, 2004; Pascual, 1998

¹⁰ En la web del equipo investigador <http://violencia.dste.ua.es>, dentro de la solapa "convivencia" y, pudiendo consultarlo, escribiendo como clave **p_estudio**, pulsando en donde dice "gráficos".

parte, fomentar el interés propio, valoración de sí, pero sin cultivar el egocentrismo ni el egoísmo; en vez de buscar el éxito personal, plantearse el esfuerzo, ni por competitividad, tratar de ganar, más que buscar la excelencia; respetar la pluralidad, así que no valorando negativamente la diversidad, sin oposición, obstruir, sabotear... Por otra parte, cooperativamente, compartir metas para beneficio mutuo; lo cual se consigue fomentando previamente la autovaloración, pero con estima recíproca y procurando el bien común, viendo la diversidad como un recurso.

La experiencia con alumnos y docentes nos dice que la teoría educacional no es tan apreciada como debería serlo, que la perciben distante. Esto era un reto a resolver. Se trata de mantener los contenidos mínimos fundamentales de la educación, a la vez que hacer significativa cada parte de la mencionada dimensión formativa. Aquí se halla el aspecto específico de los valores. ¿Cómo enseñar su sentido en y desde la misma realidad? Por ejemplo, ¿cómo “ver” en la realidad, en los problemas y dificultades la diferencia entre valores y hábitos, y estos según a qué teorías refiramos? Un punto de partida para conectar la teoría con la realidad reside en constatar que los problemas de los maestros están más ligados con la disciplina y la motivación que con otros aspectos de la situación escolar.

Para clarificar los rasgos de un metamodelo innovador, deberíamos constatar qué influye en el éxito de tales hechos en la realidad. En este sentido, según menciona Díez (2010, 12, citando a Zhao et alii, 2002), mediante el estudio de casos innovadores, los factores condicionantes de la bondad de tales procesos fueron los siguientes: nivel de competencia docente, compatibilidad de sus concepciones educativas y enfoques pedagógicos previos, el apoyo por parte de la institución y la compatibilidad de lo nuevo con la filosofía de la escuela¹¹.

Las maneras de desarrollar el currículo de las Facultades de Educación o escuelas Universitarias, encargadas de la formación inicial de los candidatos a maestros, puede seguir según tres modelos: a) Centrados en conocimientos, pero bajo la memorización de temas y apuntes, que podría viciarse al modo libresco, sin referirse a la situación. Pero, en estos momentos “ya no alcanza con que un maestro o profesor sepa lo que va a enseñar y tenga una buena formación acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Valliant, 2004, 6). b) Relativos a procesos de evaluación procesual, sumativa y formativa; que podría sucumbir en un formalismo, también abstracto, aunque más constructorista que el anterior. c) Implicar a los alumnos en situaciones concretas, prácticas, participando como miembros de una comunidad; lo cual conlleva promover el aprender por los propios aciertos y errores, pero que pudiera caerse en la mera imitación. Lo mejor sería un d) que sintetizara conocimientos, con evaluación formativa, continua y referida a la realidad, desde la cual se efectuara retroalimentación.

El procedimiento descansa en el núcleo de la cuestión: sentido de los valores en la subjetividad del escolar y la proyección de éstos en el despliegue del “yo” dentro de comunidades concretas. Para esto hay que efectuar un estudio nomológico de los términos implicados en lo axiológico.

4. Sentido general de la asignatura “Teoría e Historia de la Educación” para la formación inicial de Maestros.

Los maestros necesitan comprender el sentido de la educación. Esto significa que han de disponer de una capacidad comprensiva que relacione lo factual con lo axiológico, pero no yuxtapuestamente, sino en forma de sistema y holísticamente considerado. Es decir, requieren de un bagaje que sepa situar cada teoría de otras ciencias de la educación, dentro de la globalidad del educando-en-situación-de-aprendizaje. Pero, esto excluye un deducciónismo efectuado a partir del dictado de unos valores iguales-para-todos, sino que pretende promover una personalización libre, crítica y comunitaria, que conlleva la cooperación en razón a unos valores llevados a la práctica en virtud del autocontrol de sí mismo.

Por consiguiente, las teorías sobre lo social, lo cultural y lo psíquico encuentran aquí su justificación y se situarán por los futuros maestros al ir aprendiéndolas en las aulas de nuestra universidad. Lo dicho significa que cada

¹¹ Aspectos relevantes de esta tesis ya estaba sistematizada previamente, aunque sin estudiar casos. Cfr. Hättich, E.; Hättich, M., y Hohmann, M.: “Autoridad”, cfr. Speck, Wehle et alii, 1981, 114

estudiante ha de ser capaz de saber y comprender el alcance de lo legislado sobre su quehacer y, sin una obediencia a ciegas, asumir una responsabilidad deontológicamente crítica sobre su función socio-cultural. La teoría pedagógica no significa un excluir las otras aportaciones, sino que colabora interdisciplinariamente al buen entronque de cada materia más específica en el entendimiento del todo de la educación.

Tales premisas se concretan mediante la selección de unas competencias. Con el fin de no ser exhaustivo, ya que se trata de ofrecer el sentido de éstas, sólo mencionaré los descriptores de las mismas. En caso de desear una lectura más completa, les remito a la web institucional de la Facultad¹². Para las generales: necesidades de información, valorarla, comunicarla de forma eficaz, crítica y creativa; organizar procesos, resolución de problemas; generar nuevas ideas y acciones; trabajar en equipo, colaborando; crítica y la autocrítica y comprometerse ética, personal y profesionalmente; aprendizaje como un hecho global, complejo y trascendente... Las específicas. organización escolar; colaborar con sectores de la comunidad educativa; compartir, comprender el aprendizaje escolar; desarrollo del alumnado y ...tutoría, orientando a los alumnos ... buscando el entendimiento y la cooperación con las familias; alumnos: actitud de ciudadanía crítica responsable y poder dinamizar la construcción participada de normas de convivencia democrática y situaciones problemáticas y conflictos; desarrollar proyectos educativos; adaptar el currículum a la diversidad del alumnado; asumir la dimensión ética de docente; investigación y la innovación; tecnologías de la información y comunicación... Asumir que el ejercicio de la función docente tiene que mejorar, actualizarse y adaptarse a los cambios científicos, pedagógicos, sociales y culturales. Entender la importancia de participar en proyectos de innovación y de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, y de introducir propuestas innovadoras en el aula.

En cuanto a los objetivos. También los distinguimos entre generales y específicos. Los primeros: conocer los fundamentos de la Educación Primaria. Conocer los procesos de interacción y de comunicación en el aula. Promover acciones de educación en valores orientados a la preparación de una ciudadanía activa y democrática. Relacionar la educación con el medio y cooperar con las familias y la comunidad. Los segundos: se trata de reflexionar sobre los actos y procesos educativos y, también, sobre el ámbito disciplinar de las ciencias de la educación. Con esto se tipologizarán y valorarán los quehaceres docentes y análogamente sus fundamentos teóricos... terminología, conceptos y modelos, sistemática; análisis y síntesis; inducción y deducción, comprensión y crítica de los hechos educativos; estudio de los fenómenos educativos y documentos; realización de trabajo dirigido; empírico de los problemas de la realidad educacional; integrar explicaciones (racionalidad causal) y valores (comprensión del sentido); optimización de los procesos educativos; evaluar los aprendizajes para ayudar a los estudiantes a conseguir los objetivos y competencias mencionados.

De estas proposiciones se desprende que los valores no se yuxtaponen, sino que operan a modo de fermentos, que harían más comprensible el sentido de la institución docente. Corolariamente, ni la estructuración ni el desarrollo del temario consistirán en una suma de temas, sino que es un todo holista que, a modo de espiral en desarrollo, va de lo conocido -y vivido recientemente por los estudiantes- a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de la descripción a la comprensión, pasando por la explicación causal. La clave para que haya una entidad compacta está en que cada tema acaba introduciendo el siguiente, que es un desarrollo de las conclusiones del precedente. A la vez, se constata experiencialmente el modo de dinamizar el mismo currículo de la asignatura por los valores.

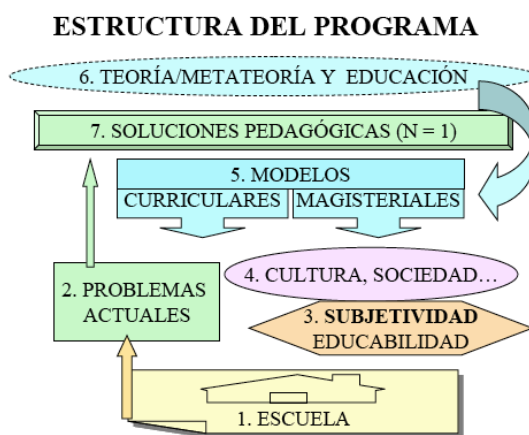
Para intentar aproximarnos a este modelo, vamos a explicar los conocimientos vehiculares para lograr lo teleológico y nociones a asimilar. Pero, sepamos que hay distancia entre lo que vamos a decir y lo real. El TEMA 1. LA ESCUELA Y PROCESO DIACRÓNICO DE SU INSTITUCIONALIZACIÓN. Se trata de partir por la fenomenología de la propia experiencia para captar y conceptualizar el sentido de la escolarización y su enclave institucional en el marco socio-cultural y legal, en sus diversas etapas históricas, con el fin de constatar las constantes axiológicas, institucionales y docentes a lo largo de los tiempos. Al considerar la problemática

¹² Para leer las competencias y de los objetivos relativas a Magisterio, se dispone de la web siguiente.

<http://cv1.cpd.ua.es/webcvnet/planestudio/planestudiond.aspx?plan=C254#>

sobresaliente de los establecimientos, señalaremos las contradicciones entre lo explícito y lo implícito. Esto justifica la introducción en la problemática convivencial de la educación.

Así pues, el TEMA 2. CULTURA, VALORES, PERSONA Y EDUCACIÓN. Al hacer comprender que la educación es un medio para conseguir la personalización mediante la introducción en culturas y a través de la socialización escolar. Se comprenderán lagunas en enfoques educacionales y las insuficiencias de los modelos que abordan la escolarización de inmigrantes, o la violencia escolar, etc., esto se induce mediante la reflexión sobre los hallazgos al entrevistar a personas del sistema escolar y contrastar las actitudes valorales de los mismos. Consecuentemente, se plantean cuestiones sobre qué aspectos del educando están en juego y cómo se produce la dinámica de la personalización, así como cómo operan los valores en la individualización del educando. Así entramos en el TEMA 3, EL EDUCANDO. EDUCABILIDAD HUMANA Y EL FIN Y NOCIÓN DE LA EDUCACIÓN. Partiendo de la realidad personal, en acto, acción y proceso de autorrealización, se comprenderá el sentido de la educación como algo diferente a “llenar cabezas”. Se ubicarán los contenidos de las enseñanzas señalando los límites a las prácticas antidemocráticas y violentadoras de la dignidad personal.



Esto se efectúa al analizar las aulas desde la aplicación del criterio del “conocer-sintiendo-constructivamente”. Consecuentemente de ello, se constata la relación entre la subjetividad y la comunidad, ubicando en el autocontrol los aspectos colaterales de dogmatismo, adoctrinamiento, doma, manipulación, fijando los umbrales para la acción educativa. Aquí hay que reintegrar lo mencionado sobre la dictadura de los valores. Al cuestionarse sobre las técnicas y modelos, nos introducimos en...

EL TEMA 4. LA PROFESIÓN DOCENTE trata de enjuiciar los efectos de cada modo de ser maestro, al relacionar cada descripción con los docentes que cada estudiante ha sufrido en su proceso escolar. De aquí se consideran los procedimientos de enseñar valores y la distinción de los modelos metafóricos de maestro respecto al uso que empleen unos y otros. Se hace hincapié en que el docente ha de personarse con su propia escala de valores, pero sin tratar de imponerla a los escolares, sino de ser respetuoso con el PEC. Tal proyecto es un referente más que un molde, siendo el maestro un mediador entre la cultura y el alumno, que será quien elaborará su dignidad valoral. Una derivación concomitante con esto es la referencia a los estilos disciplinarios de la docencia. Al preguntarnos por los fundamentos de los estilos y metáforas, caemos en la cuenta de la epistemología pedagógica.

Una reflexión sobre todo lo antedicho se halla en el TEMA 5. TEORÍA Y TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN. Mediante éste se pretende distinguir cada manera de organizar la institución docente a la luz del modo con que se compone el currículo y la tendencia del mismo con relación a las asignaturas y el modo de operar los valores en cada acción educativa. Se concluye con el enfoque derivado de la interdisciplinariedad epistemológica y la integración de las enseñanzas.

EL TEMA 6. CONVIVENCIA ESCOLAR trata de una cuestión transversal, por consiguiente, se desarrollará con relación a las nociones generales, ofreciendo los análisis como especificaciones de la teoría general. Así, al tratar de la escuela se estudian las variables de la convivencia educacional; al tratar sobre cultura, sociedad... se analizan los factores de la problemática escolar, analizados en concomitancia con los criterios relativos a la calidad de las enseñanzas; con el análisis de la subjetividad educanda, se parte e introduce el sentido de las actitudes valorales de los escolares indisciplinados y normales; al analizar la profesión magisterial, se relaciona con los hallazgos sobre el tipo de contenidos, maneras de enseñarlos, etc. que han hallado mediante los cuestionarios. Este tema es uno de los medios para valorar la integración de la teoría con relación a los problemas convivenciales, aspecto que se unirá a otras dimensiones de la evaluación.

Como se comprenderá con la interacción con el mundo de los valores, no se trata de ofrecer una asignatura sobre axiología pedagógica, ni de unas lecciones que analicen los valores, ni se trata de plantearlos desligados de lo real. Se habrá visto que tratamos de hacer caer en la cuenta sobre cómo éstos operan en cada aspecto del desempeño vivencial de la docencia. Entiendo que esto es lo innovador.

Como las innovaciones tienen que ser evaluadas, y sólo pueden valorarse en relación con las metas y objetivos de un determinado sistema educativo, no son transferibles, sin más, de un sistema a otro (Moreno, 2011). Las competencias generales y los objetivos, no son algo puntual, se interpretan más como procesos que han de ser constatados continuamente. Por esto, aunque sean comunes por legislación nacional, las competencias, guiadas por los objetivos, no son algo puntual. Tales son más unos procesos que han de ser constatados continuamente.

Consecuentemente con lo antepuesto, la evaluación es continua y global, tendrá carácter orientador y formativo, y deberá analizar los procesos de aprendizaje individual y colectivo. La calificación, representación última del proceso de evaluación, deberá ser reflejo del aprendizaje individual, entendido no sólo como asimilar conocimientos, sino como un proceso que tiene que ver fundamentalmente con cambios intelectuales y personales de los estudiantes al encontrarse con situaciones nuevas que exigen desarrollar capacidades de análisis, comprensión, razonamiento y síntesis. Esta integra los siguientes procedimientos: A) Evaluación por observación participante de la actividad en sesiones presenciales. B) Actividades de autoevaluación. C) Evaluación continua y sumativa por unidades didácticas sobre el nivel mínimo alcanzado: prueba escrita sobre terminología, específicos, sistemas, etc. C) Evaluación final sobre competencias analíticas, interpretativas, comprensivo-argumentativas, aplicativas y sintéticas. Las formas incluidas en A) y B) apenas son percibidas por los estudiantes, siendo consideradas por el profesor para reorientar el desarrollo de las enseñanzas, en donde también se incluye la evaluación y su rectificación.

Congruentemente, las actividades de aprendizaje se conciben como acciones, en cuyos momentos los alumnos aportan la lectura de documentos, capítulos de libro y libro que relacione la problemática con los valores convivenciales. También, cada uno de ellos ha de entrevistar a alumnos, profesores y padres para averiguar los aspectos convivenciales y sus valores que nutren el currículo y su desarrollo, además de usar las TIC para poder agilizar la disposición para uso de los datos estadísticos y sus gráficos para usarlos en las lecciones sucesivas.

En cada unidad se suele partir de una exposición sobre términos, sentido del tema y estructura del mismo. A partir de esto se relaciona con una problemática que, siendo perspicaces, de la actuación previa del profesor, algún candidato al magisterio formularía; o se toma alguna información de los *mass media*. En estos momentos se apela a la propia experiencia, que como alumno no-universitario ha vivido, así se vitaliza el desarrollo de las clases, a la vez que se cierra el ciclo epistemológico al analizarla y relacionarla con la Teoría pedagógica. Esto es motivo para indagar sobre lo fundamental del tema, pasando de la intervención escueta del docente –unos 10 minutos- a una reflexión individual de cada escolar universitario, para pasar, luego, a discutirlo en grupos y, posteriormente, proceder a la puesta en común entre todos. Al principio suele costar tiempo, ya que relacionar el trabajo cooperativo, con el aprendizaje en equipo, con una previa, en y post reflexión crítica, presupone venir de la secundaria con actos que significan más que un superficial *learning* (Ibáñez-Martín, 2010, 18).

Si para llegar al buen fin expuesto, “el profesor ha de reflexionar” para

individuar los impedimentos de su función docente, al “estudiante se le pide el esfuerzo” de enterarse poco a poco. Por lo razonado, comprenderemos que entre ambos no sólo se implanta la “razón técnica”. Generalmente, esta formación de y en valores no se concibe haciendo que estudien las obras de los filósofos, sino de enseñarles a pensar y argumentar. Sabemos que hay una vía que promueve la concienciación o formación se basa en la enseñanza de filosofía. En la dimensión comprensiva de la Teoría e Historia de la Educación podemos proceder similarmente al modelo que, incluso, podría servir para enseñar a los candidatos a maestro, es la llamada *Filosofía para niños*¹³. El método se basa (Cam, 1999) en “hacer las preguntas adecuadas, elaborar hipótesis plausibles, analizar diversos puntos de vista, escuchar a los demás y aceptar las críticas”, pero añadiendo por nuestra parte en cada lección para que descubran el sentido originario de cada invención, institución, acontecimiento... sus valores... como si lo estuvieran viviendo ellos. El *quid* de cada unidad didáctica consiste en que los alumnos capten el sentido originario del tema, al “verlo” –descubrir las nociones fundamentales- en su propia experiencia vital, en lo real.

5. ¿Cómo entablar la relación docente con estudiantes universitarios?

Actualmente hay ciertas falacias que polarizan la situación escolar, dejando a los docentes en la incertidumbre. Así tenemos como: escuela antigua vs moderna; autoritaria vs participativa; magistrocentrismo vs puerocentrismo; instruccionismo vs reconstruccionismo, etc. Una concreción de esto es el enfoque instructivista, que sucede cuando la enseñanza se halla centrada en el docente, quien elige contenidos, métodos, actividades y técnicas con relación a un currículum logocéntrico. El otro, que se dice más innovador, es el constructivista, por el que las enseñanzas se centran en el alumno, dando más preocupación a la innovación, interacción, impulsar métodos respondientes a variedad de modos de aprender, y que requiere participación activa de profesores y alumnos (Lucas, 2005). Como se comprende, nosotros ni estamos en un polo, ni en el antagónico, sino que cada parte asume su función interactivamente.

Entendemos que el candidato a maestro debería elaborar su identidad docente y el modo de desempeñarla. Una vía sería la noción de “estilo docente”. Esto no es un manejo de rasgos. Lucas (2005) recopila definiciones de otros autores para efectuar una síntesis. Por una parte se halla una combinación de métodos (Hoyt & Lee, 2004); también como conductas características en la promoción del aprendizaje (Conti, 1989), aspecto semejante a comportamientos persistentes no relativos a los contenidos (Kaplan & Kies, 1995); pero relacionándose con el sentido de la docencia, se observan las conductas como relativas a la filosofía de un docente; para otros es más que conducta o método (Zinn, 1990), y hay otros más sintéticos: el estilo no sólo son sistemas de creencias, también conductas y necesidades que el docente exhibe en el aula (Grasha, 1994).

Trasladando esto a la universidad, tenemos cinco maneras de relacionarse como profesor ante los estudiantes (Grasha, 1994), a saber: A) El experto sabe su disciplina y lo que necesitan los alumnos; por esto se gana respeto de alumnos. Pero, lo que sabe, si brilla tanto, podría intimidar a los estudiantes. B) El que se plasma como autoridad formal, se gana respeto y estatus en relación a su posición en el centro. Sin embargo, puede desarrollar una rigidez y conducta estandarizada, que le aleja de los estudiantes. C) Es el que se apoya sólo en su personalidad, entendida como prototipo del comportamiento y manera de pensar. No obstante, se le vería inadecuado si no pueden emularle. D) El facilitador tiende a que los estudiantes practiquen un pensamiento y acción independientes. Se le obsta que esto exige demasiado tiempo. E) El delegador pretende que los alumnos funcionen de manera autónoma, suele trabajar por objetivos. Se le reprocha que los retrasados no se hallan confortablemente, porque se sienten perdidos y sin dirección.

Grasha (1994, 13), mediante escala Lickert de 1 a 7, estudia el efecto en las aulas universitarias y con los docentes agrupados por especialidades, encontrando como el más efectivo el “personal” y para todas las materias.

¹³ El "padre" del movimiento es el estadounidense Matthew Lipman, que en 1974 fundó el *Instituto para el Progreso de la Filosofía para Niños*, con sede en la Universidad de Montclair. Lipman es el autor de *Harry*, el primer manual escolar de la materia, hoy traducido a veinte idiomas y empleado en unos cuarenta países. <http://www.filosofiaparaninos.org/>

MODELO MATERIA	EXPERTO	AUTORIDAD FORMAL	PERSONAL	FACILI- TADOR	DELE- GADOR
HUMANIDADES	3.92	4.73	5.16	5.12	3.77
CIENCIAS APLICADAS	4.29	4.70	5.29	4.96	3.82
MATEMATICAS INFORMÁTICA	4.66	5.11	5.23	4.28	3.29

En otro momento (Grasha, 2008) halla unos agrupamientos de los modelos de profesor universitario, teniendo cuatro conjuntos de estilos: i) experto y autoridad formal; ii) Modelo personal, más experto y más autoridad formal; iii) Facilitador con modelo personal y experto, y iv) Delegador más facilitador con experto. Los dos primeros tenderían más a ser instructivistas, mientras que los dos segundos grupos se podrían relacionar con el constructivista. Pero, una característica es que todos participan de “experto”. Aspecto que nos lleva a subrayar la importancia dada a conocimiento del saber de su especialidad y profesional.

¿Qué posee el experto? Holtby (2001) efectúa un análisis factorial, mediante la interrelación de variables técnicas (eje de abscisas, izquierda con baja tecnicidad) y el de ordenadas “pedagogía” (competencias de enseñanza). Prosigue encontrando una superficie rectangular aproximadamente $\frac{3}{4}$ positiva en cada uno de los significados de ambos ejes de coordenadas. A mi entender, las estrategias pedagógicas abarcan también las didácticas, como pudiera ser la resolución cooperativa de los conflictos y la toma de decisiones consensuadas (Martí y Moliner, 2002).

Considerando las dos premisas, entiendo que el eje de nuestra docencia ha de asentarse sobre la personalidad del profesor universitario, pero con tal bagaje que ha de ser un experto y facilitados de la asunción de responsabilidades en ambos polos de la comunicación de enseñanza-aprendizaje. Esto conlleva un dominio competencial que integra la investigación dentro de la docencia, con el sentido que ambas tienen al ser fecundadas por un bagaje filosófico. Tal es la condición para que los conflictos no sean sólo analizados, sino comprendidos.

Claro, llevar esto adelante conlleva que el profesor no esté espiritualmente ausente de la clase, conociendo su asignatura, ejerciendo su función con entusiasmo; esto implica un compromiso deontológico (Ibáñez-Marín, 2011, 26-28). Tal modelo presupone un esfuerzo por quien lidera la clase para contagiarlo a sus alumnos, lo que conduce el no tratar a los estudiantes como una masa: ni grupo desorganizado, ni “uniformistamente”, pues, al promover la humanidad de cada estudiante, no sólo transmite la materia de la que es especialista, sino a ver la realidad axiológico-cultural en donde se enclava.

7. Conclusiones y recomendaciones.

Sin ánimos de ser exhaustivo, sólo enumeraré los principales lineamientos que infiero de las anteriores reflexiones.

1. Integrar la realidad dentro de la asignatura facultativa, a fin de hacer más vivas las enseñanzas y posibilitar el descubrimiento del sentido axiológico de cada tema y aprecien la dinámica de las competencias docentes en ello.

2. Liderar la elaboración y desarrollo curricular de la formación de maestros mediante un trabajo-interdisciplinar-en-equipo, favoreciendo la comunicatividad, intercambio de experiencias, materiales, etc.

3. Insertar los valores dentro de la estructura de la subjetividad educanda (educabilidad) para que tales aspectos axiológicos se realicen en comunidades

concretas (educatividad), pasando de los valores (ideas) a los afectos-actitudes para elicitarse hábitos (virtudes).

4. El docente no es ajeno al aula, ha de mantener su personalidad madura, con su escala de valores, pero evitando condicionar a los alumnos universitarios, fomentando un diálogo como adultos, abonado por tolerancia, respeto, autoridad, dominio de la materia, etc.

5. Para esto ha de promover el afán de autosuperación, de profundización en el conocimiento de sí (de cada futura maestra) y efectuar el juicio crítico.

6. No hay ni modelo magistral, ni estilo promotor de clima educacional puros. Cada parte del proceso de enseñanza-aprendizaje es nuevo y requiere ser reiventado cada vez. En esto, los valores de cada polo del acto didáctico (docente-discente) han de conjugarse críticamente.

7. Habría que estar comunicativamente abierto en pro de efectuar las tutorías con cada estudiante. Esto es para desbloquear los obstáculos que son impedimentos para generar una comprensión crítica con relación a los términos, específicos, metodología, e, incluso, valores, de tal manera que les ayudemos a clarificarlos.

8. Aunque las asignaturas reciban el mismo rótulo en diversas Universidades, e incluso las experiencias de los profesores podrían ser compartidas, cada modelo y método no puede transferirse automáticamente de un aula a otra. Para importar procedimientos de otros se necesita una previa crítica epistemológica y axiológica, para adaptarlo al contexto y al ambiente geo-histórico-socio-cultural de la otra institución receptora.

Bibliografía

- AA.VV. (2002 4ª). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, ICE-UB y Graò
- ANPE Y CC.OO. (2006) <http://educarc.blogcindario.com/2006/01/00318-sindicatos-reclaman-medidas-contral-maltrato-agresion-a-profesores-y-su-creciente-tension-laboral.html> y también en: books.google.es/books?isbn=8497452828
- Avalos, B. (2002). Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Perspectivas*, vol. XXXII, nº 3, septiembre.
- Borba, M. (2004). *Inteligencia moral. Las 7 virtudes que los niños deben aprender para hacer lo correcto*. Barcelona, Paidós.
- Brandstaetter, D. (2004). Cooperative learning in value education. *Value Education European Module*. Coimbra, ESEC.
- Bridges, D. (2011). From the Scientific to the Humanistic in the Construction of Contemporary Educational Knowledge. *European Educational Research Journal*; Vol. 10 Num. 3. <http://rikowski.wordpress.com/2011/10/19/european-educational-research-journal-volume-10-number-3-2011/>
- Buxarrais, R. (1997). La formación del profesorado en educación en valores. Bilbao, Desclée de Brouer.
- Camp, Ph. (1999). Historias para pensar: indagación en formación ética y social. Buenos Aires: Manantial.
- Delgado, G. (2008) Las conductas violentas de los niños(as) bajo una perspectiva holístico-comprensiva. Estudio etnográfico realizado con niños de edades comprendidas entre siete (7) y nueve (9) años del primer grado "B" de la Escuela Bolivariana "María Teresa Coronel". *Revista Ciencias de la Educación*, Segunda Etapa, año 8, vol. 1, nº 31.
- Díaz, F. (2010) Los profesores ante las innovaciones curriculares. G:\MURCIA-CONGRESO INTERNACIONAL-E-LINE\art-2011-12\Los profesores ante las innovaciones curriculares Díaz-Barriga Arceo Revista Iberoamericana de Educación Superior.mht vol. 1, nº 1.

- Etzioni, A. (2011). *Citizenship in a Communitarian Perspective*. *Ethnicities*. Vol.11, nº 3; September. Ver también sobre “comunitarismo” en: http://www.gwu.edu/~ccps/rcq/rcq_index.html
- Fernández, M. R. (2005) Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. PRH como modelo de referencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Nº 54.
- Foray, Ph (2011). Philosophy and the Rationalisation of Educative Action: the example of personal autonomy. *European Educational Research Journal* ; Vol. 10 Num. 3. <http://rikowski.wordpress.com/2011/10/19/european-educational-research-journal-volume-10-number-3-2011/>
- Glidwell, J. C. (1966). Socialization and social structure in the classroom. *Review of Child Development and Research*, vol. II.
- Gordillo, M^a. (1992). *Desarrollo moral y educación*. Pamplona, Eunsa.
- Grasha, A. F. (1994) A matter of style: The teachers as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College teaching*, vol. 42, issue 4; pp. 9-10. También: Indiana State University: 2006, 2008. Cfr. en web: <http://www.indstate.edu/cirt/pd/styles/tstyle.html>
- Hargreaves, A. y D. Fink, (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo, en *Revista de Educación*, núm. 339.
- Haynes, F. (2002) *Ética y escuela . ¿Es siempre ético cumplir las normas de la escuela?* Barcelona. Gedisa.
- Howe, L. W. & Howe, M. M. (1977). *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la clarificación de valores*. Madrid, Santillana, 1977.
- Huberman, A. M. (1973). *Como se realizan los cambios en la educación. Una contribución al estudio de la innovación*. París, UNESCO.
- Imbernón, F. (2010). Formación e innovación en la docencia universitaria en la universidad del siglo XXI. Martes, 15 de Junio de 2010. Revista electrónica. www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?...2082%3Aformacion-e-innovacion
- Holtby, B. (2001) Teaching an Art? It's a Science!: Computer Systems Technology. Northern Alberta Institute of Technology <http://www.cs.ubc.ca/wccce/program02/bruce/bruce.htm>
- Ibáñez-Martín, J. A. (2010). *¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa*. Lección Inaugural del Curso Académico 2010-2011. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Isaacs, D. (2000¹³) *La educación de las virtudes humanas*. Pamplona, ICE-Eunsa.
- Jiménez, B. (1995). La formación del profesorado y la innovación. *Educación*, 19
- Latorre, A. y Muñoz, E. (2001). *Educación para la tolerancia*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Lovat, T. (2005). 'Values Education and teachers' work: A Quality Teaching perspective'. Keynote address to National Values Education Forum. Australian Government. *New Horizons in Education*, vol. 112 http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/Values_Conf_020505_forum_address_Lovat.pdf
- Lucas, S. (2005) <http://susanlucas.com/it/dissertation/teachingstyle.html>
- Martí, M. A. (2000 ^{4a}) *La convivencia*. Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias.
- Martí, M. y Moliner, M. O. (2002) Estrategias didácticas para la solución cooperativa de conflictos y toma de decisiones consensuadas: mejorar la convivencia en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 5, Nº. 3. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034535>
- Marín, R. (1974). *La interdisciplinariedad y enseñanza en equipos*. Valencia: ICE de la UPV.

- Marín-Ibáñez, R. y Rivas, M (1984). *Sistematización e innovación educativa*. Madrid: UNED
- Masschelein, J. (2011). Philosophy of Education as an Exercise in Thought: to not forget oneself when 'things take their course'. *European Educational Research Journal*, Vol. 10 Num. 3. <http://rikowski.wordpress.com/2011/10/19/european-educational-research-journal-volume-10-number-3-2011/>
- Moreno, m^a g. (2011) Investigación e innovación educativa. <http://josecristiancho.com/wp-content/uploads/2011/03/Investigaci%C3%B3n-e-innovaci%C3%B3n-educativa.pdf>
- Mergler, A. (2008). Making the Implicit Explicit: Values and Morals in Queensland. *Australian Journal of Teacher Education*. Volume 33, Issue 4.
- Mergler, A. (2011). Teacher Education Teacher training and development: the need to incorporate values. <http://www.humaneeducation.org.au/mergler.pdf>
- Morillo, B. F. (2001). La educación en valores en la escuela y la formación del profesorado. OEI. <http://www.oei.es/valores2/morillo.htm>
- O'Moore, A.M. & Mintou, S.J. (2001). *The Donegal Anti-Bullying School Project*.
- Pascual, A. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid. Narcea.
- Peiró, S. (1981). *De la interdisciplinariedad a la integración de las enseñanzas*. Valencia: Nau-llibres.
- Peiró, S. (1982). *El ideario educativo: axiología e interdisciplinariedad*. Madrid, Narcea.
- Peiró, S. (1999). *Modelos teóricos en educación*. Alicante, ECU.
- Peiró, S. (2000). *Educación en función de los valores*. Alicante. Servicio de Publicaciones de la UA.
- Ortiz, E. (1999 y 2001) La formación en valores en la educación superior desde un enfoque psicopedagógico. *Revista Magistrales*. Universidad Iberoamericana Golfo Centro, Puebla, México y <http://www.oei.es/valores2/ortiz.htm>
- Peiró, S. (2005). *Indisciplina y violencia escolar*. Alicante: Instituto Alicantino de Cultura "Juan Gil Albert" del CSIC.
- Peiró, S. (2010-coord.). *Convivencia y ciudadanía en la educación del siglo XXI*. Alicante, ECU.
- Perrenoud, P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó, (Biblioteca del Aula, 196). Cfr. Díaz, 2010.
- Print, M. (2003). Estrategias de enseñanza para la educación cívica y ciudadana en el siglo XXI. ESE N°4. <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8377/1/Estudios%20Ea.pdf>
- Quintana, J.M. (2001) *Las creencias y la educación*. Barcelona, Herder.
- Rittershausen, S. (2000). Innovaciones en la formación de profesores de educación media en la Pontificia Universidad Católica, *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*. Informe final del seminario internacional organizado conjuntamente por la Oficina Internacional de Educación y la Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay, del 31 de julio al 2 de agosto de 2000
- Robalino, M. y Körner, A. (Coords.-2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC
- Robb, B. (1998). What is Values Education - and so What? *The Journal of Values Education* Vol. 1 January
- Sánchez, C. (1997) El valor de las actividades y sus principios de procedimiento en la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 1, 1997 (Ejemplar dedicado a: Hacia un proyecto de formación profesional del profesorado).

- Speck, Wehle et alii (1981). *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Barcelona, Herder.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1791-1798. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.004>
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona, Paidós.
- UA (2008) Estudios de Grado. Maestro. Información en la web siguiente: <http://cv1.cpd.ua.es/webcvnet/planestudio/planestudiond.aspx?plan=C254#>
- Uhl, S (1997). *Los medios de educación moral y su eficacia*. Barcelona, Herder.
- Valliant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile. PREAL.
- Van Zanten, A. (2001) *Déviance et Société*. París: IES.

REFERENCIA: Miralles Martínez, Pedro; Rivero Gracia, Pilar. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP*, 15 (1), 81-90. (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil

Pedro MIRALLES MARTÍNEZ¹
Pilar RIVERO GRACIA²

¹Universidad de Murcia

²Universidad de Zaragoza

Correspondencia:
Pedro Miralles Martínez
Departamento de Didáctica
de las Ciencias Matemáticas
y Sociales.
Facultad de Educación
Universidad de Murcia

Email:
pedromir@um.es
privero@unizar.es

Recibido: 01/03/2012
Aceptado: 22/03/2012

RESUMEN

Los autores defienden la enseñanza de la historia en edades tempranas. Tanto en cuestiones relacionadas con el aprendizaje del tiempo, que ya se observan en el currículo actual, como de contenidos históricos y de procedimientos para iniciarse en la investigación histórica. Y a partir de experiencias experimentales con resultados positivos, establecen una serie de propuestas de innovación adecuadas para la inclusión de la historia como contenido en Educación Infantil, prestando especial atención al trabajo por proyectos.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la historia, aprendizaje lúdico, aprendizaje por descubrimiento.

Proposals for innovation in teaching of history in early childhood education

ABSTRACT

The authors advocate the teaching of history at an early age, working about learning of time, (already observed in the current curriculum), and historical contents and procedures to historical research. And from experimental experience with positive results, they establish a series of innovative proposals for an appropriate inclusion of history in school with 3-6 years old pupils, with particular attention to working by projects in the classroom.

KEY WORDS: History teaching, playful learning, discovery learning.

1. La presencia de la historia en el currículo de Educación Infantil

La historia en sí misma no constituye un área ni siquiera un contenido específico dentro del actual currículo de Educación Infantil. En otros países europeos, sin embargo, sí que se contempla la enseñanza de la historia desde edades tempranas. Así, en Gran Bretaña desde 1991 la historia se enseña a los niños de entre cinco y ocho años y en los cambios introducidos en el año 2000 se siguió manteniendo, incluida en el área de “Conocimiento y comprensión del mundo”, en la cual el alumnado debe obtener información sobre acontecimientos pasados y presentes tanto de su propia vida como de su entorno social. Igualmente, en Francia se trabaja la historia desde la *Ecole Maternelle* y, sobre todo, el aprendizaje del tiempo por medio de conceptos como ritmo, duración, simultaneidad, sucesión, presente, pasado, futuro, etc. (Cuenca, 2008).

En España, el actual currículo de Educación Infantil (Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, BOE 4 de enero de 2007) estructura el segundo ciclo en tres áreas, a saber, Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Lenguajes: comunicación y representación. La enseñanza de la historia podría relacionarse con todas ellas ya que:

- a) Contribuye a la construcción gradual de la propia identidad, aspecto relacionado con el área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
- b) Ayuda a interpretar las huellas del pasado en el entorno y, por tanto, al conocimiento del entorno en sí mismo.
- c) El trabajo con fuentes históricas y la elaboración de producciones propias del alumnado con información histórica implica el trabajo con diferentes formas de comunicación y de representación.

Por otra parte, algunos de los objetivos del área de Conocimiento del entorno pueden ser alcanzados en cierta medida mediante la inclusión de temas relacionados con la historia. Entre ellos los más directamente vinculados podrían ser “Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos, y mostrando interés por su conocimiento” y “Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio”.

También en la parte de contenidos encontramos epígrafes que se hallan directamente relacionados con el conocimiento histórico, especialmente en el bloque “Cultura y vida en sociedad”. Aspectos como “el reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno e interés por participar en actividades sociales y culturales”, y sobre todo la “identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo”, implican reconocer el patrimonio cultural del entorno, iniciar una enseñanza del tiempo, trabajar aspectos de la vida cotidiana en diferentes épocas históricas. Contenidos de otros bloques inciden aún más en la importancia de la enseñanza del tiempo desde estas edades tempranas. Así, dentro del bloque sobre medio físico se especifica que el alumnado debe trabajar sobre “Estimación intuitiva y medida del tiempo. Ubicación temporal de actividades de la vida cotidiana”. En la enseñanza de la cultura propia, la historia puede tener un gran protagonismo a través de la realización de itinerarios didácticos que pueden incluir visitas a museos (Cuenca y Martín, 2009) o el desarrollo de proyectos centrados en personajes históricos relevantes (Moltó y Carbonell, 2006) o de estilos artísticos o aspectos clave de la cultura propia (García y Miralles, 2009).

Pese a ello, en ningún momento se nombra específicamente la enseñanza de la historia en el currículo. Posiblemente, esto pueda ser debido a la influencia que aun hoy tiene la psicología evolutiva en la elaboración de los currículos de las etapas educativas iniciales que llevó a creer que era necesario poseer capacidad de razonamiento formal o abstracto para comprender nociones propias del tiempo histórico (Miralles y Molina, 2011).

2. ¿Es posible enseñar historia en Educación infantil?

En nuestra opinión, la respuesta a esta pregunta es un rotundo sí. De hecho son tres aspectos generales los que pueden trabajarse: la enseñanza del tiempo, la

enseñanza de contenidos históricos y la enseñanza de procedimientos ligados a la investigación histórica. En definitiva, parecen adecuadas las líneas de acción didáctica para la enseñanza de la historia a alumnado de tres a ocho años que propone Cooper (2002):

- a) Comprender los conceptos de tiempo y de cambio.
- b) Interpretar el pasado.
- c) Deducir e inferir información de las fuentes históricas.

El currículo actual, aunque nunca hable de enseñanza de la historia propiamente dicha, incluye específicamente aspectos de educación en la temporalidad, a través de la medida del tiempo y los ritmos de la vida cotidiana. No insistiremos más, por tanto, en estas cuestiones y nos remitimos a publicaciones especializadas sobre enseñanza del tiempo para indicar cómo puede abordarse esa cuestión en Educación Infantil (Trepát, 2011).

Más discusión se presenta ante los otros dos aspectos mencionados, si bien, como se ha visto, podrían perfectamente abordarse dentro del marco curricular establecido. Numerosas investigaciones empíricas han concluido que los niños a partir de los cinco años poseen una idea de la duración y un cierto sentido de la historia y que esta temática puede abordarse en la etapa de Educación Infantil si se adecuan las metodologías, estrategias y procedimientos para su enseñanza y se realiza una adecuada selección de recursos didácticos –Calvani (1986 y 1988), Langford (1989), Downey y Levstik (1991), Cuenca y Domínguez (2000), Hernández (2000), Torres (2001), Fuentes (2004), Santisteban y Pagès (2006), Cooper (2002 y 2006), Mariana y Rodríguez, 2007), Cuenca (2008) etc.–. Los problemas de su aprendizaje radican en la selección de contenidos y en su tratamiento didáctico, no en su edad (Trepát y Comes, 2002).

En cuanto a iniciar al alumnado de Infantil en el trabajo del método histórico, coincidimos con Hernández (2000) en que si se selecciona adecuadamente el método es posible y en que este es un aspecto fundamental para la comprensión del discurso historiográfico (Feliu y Hernández, 2011). Esto puede realizarse a través del trabajo con objetos tangibles relacionados con el pasado, enseñando a observarlos sistemáticamente, a identificarlos, a clasificarlos y de a partir de ahí crear un museo de aula e, incluso, simular una excavación arqueológica para encontrarlos. Las visitas a espacios patrimoniales del entorno resultan igualmente un recurso especialmente útil para la orientación temporal (Cuenca y Domínguez, 2000).

3. Estrategias metodológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia en Educación Infantil

En este apartado se exponen las bases metodológicas para esta propuesta de enseñanza: aprendizaje significativo, metodología intuitiva, enfoque globalizador, aprendizaje por descubrimiento, importancia de lo lúdico, etc., que responden a la premisa de que trabajar la historia en esta etapa no dependerá tanto de la edad o las características de estos niños como de la manera de acercarlos los contenidos.

En el plano psicopedagógico, se parte de la consideración de que el constructivismo y el aprendizaje significativo aportan los parámetros idóneos para la Educación Infantil. Por tanto, se valora como necesario indagar las ideas previas del alumnado antes de enseñarle nuevos contenidos. Se aprende a partir de lo que se sabe; por esto, es necesario tener en cuenta los conocimientos previos que tiene alumnado acerca de los contenidos que pretendemos trabajar.

Entre las estrategias metodológicas, señalamos algunas orientaciones imprescindibles para que la enseñanza de la historia se lleve a la práctica en Educación Infantil (Almagro, Baeza, Méndez, Miralles y Pérez, 2006; Pérez, Almagro, Baeza, Méndez y Miralles, 2006; Pérez, Baeza y Miralles, 2008):

- a) Aprendizajes significativos: serán la base para que los nuevos conocimientos se integren en el bagaje conceptual de los alumnos, y tengan sentido para ellos, partiendo de una adecuada motivación y cercanía hacia lo que les interesa.

- b) Trabajo globalizado que integra todas las áreas del currículo. Se profundiza e investiga sobre los aspectos que sean más significativos para el alumnado, una vez rastreadas sus ideas previas.
- c) Implicación y participación: el papel principal lo tiene el alumno, y debe ser él quien protagonice su aprendizaje. El tratamiento de preguntas, la inclusión de todo aquello que pueda aportar y nos sirva como elemento impulsor de lo que se trabaje en el aula, así como su motivación por el aprendizaje y su participación activa serán parte imprescindible de este proceso.
- d) Las ideas y los intereses de los niños como base de los objetivos de la programación, partiendo de los mismos, y huyendo de metodologías estándar válidas para cualquier tipo de contexto y alumnado.
- e) Acercamiento lúdico: se tiene en cuenta que la principal actividad del niño de esta edad se basa en el juego, y se proponen actuaciones basadas en el mismo. Jugar es aprender, y encauzar dicho juego supone llevar a la práctica aquello que pretendemos transmitir, de la manera más motivadora y adaptada posible.
- f) Fomento de relaciones y asociaciones: lo aprendido por los niños no supone la suma de todos los contenidos, sino la integración de los elementos de trabajo que se van llevando a cabo en el aula, en el que la relación entre ellos no es arbitraria. Así, se trabajan contenidos a partir de otros, se globaliza en un todo común, para que el aprendizaje sea significativo y, lo más importante, para que los niños aprendan a aprender. Además, la historia no es un cúmulo de acontecimientos al azar, sino que supone una secuenciación de hechos con una relación causal, cuyo acercamiento ayudará a abrir asociaciones en las mentes de los niños, descubriendo el porqué de las cosas.
- g) Importancia de la narración: no sólo por la relevancia que el desarrollo del lenguaje tiene en esta etapa, sino porque “contar” es vivenciar, adentrarse en lugares y tiempos pasados que harán acercarse al niño a mundos por conocer; la imaginación desempeña un papel muy importante.
- h) Experiencias y vivencias cercanas: partir de su propia experiencia y vida (el protagonista de la semana, la historia personal), o de su entorno inmediato (el árbol genealógico), permitirá reducir esa distancia existente entre el concepto de historia y los alumnos.
- i) El papel de la imagen: como elemento ilustrativo y llamativo para ellos, como manera de acercarse a tiempos históricos mediante la fotografía de momentos pasados, el acceso a bits de inteligencia, el trabajo de representaciones artísticas, el dibujo..., que aportan elementos visuales que permiten acceder al conocimiento de la historia por medio del sentido que más información hace llegar a los niños de esta edad.
- j) Recursos y materiales motivadores: tanto comunes en las aulas de Educación Infantil como aquellos que vengán a colación de los temas que se van trabajando. Desde aquellos elementos que traigan las familias, hasta aquellos que salgan del presupuesto de la clase, que tengan relación con el tema de trabajo. Tendrá más sentido acercar a una parcela del tiempo pasado objetos o juegos relacionados con él, decoración elaborada de forma conjunta (disfraces), que cualquier juego educativo fuera del interés de los niños. Por ello, la preparación de ambientes, la búsqueda de información, la investigación sobre los modos de vida en sus distintas parcelas... darán pie a proporcionar recursos adecuados para la consecución de nuestros objetivos. En esta selección de recursos tiene lugar la utilización adecuada de las tecnologías de la información y la comunicación. La búsqueda por Internet, la comunicación que ello proporciona, la manera de representar de forma gráfica lo que se trabaja en el aula, la proyección de imágenes, los juegos de simulación o la utilización del video pueden ser ejemplos de recursos que guardan gran relación con el tipo de contenidos que pretendemos trabajar.
- k) El protagonismo de los niños y sus familias: los protagonistas son ellos, los niños, pero también las familias, con las que debe quedar patente la continuidad en la educación de sus hijos, que podrán participar de forma activa en el colegio, en talleres, salidas didácticas... así como trayendo objetos relacionados con el tema trabajado, o tan sólo viniendo a dar testimonio de aquel acontecimiento histórico o momento pasado que nos servirá de base para

seguir investigando, y que acercará al niño, un poco más, al aprendizaje que se pretende con estas actuaciones.

Para todo ello, es necesario que el papel del docente no sea transmisor de conocimientos, sino facilitador de los aprendizajes. Debe proveer al alumnado de los recursos para realizar las actividades, conocer las características de cada niño, ser guía y modelo, y establecer los cauces adecuados de relación con las familias, todo ello propiciando un clima afectivo. El papel del alumno es el principal protagonista de su aprendizaje, por ello ha de ser transformador de la realidad a través de la actuación y la experimentación.

4. Propuestas innovadoras para enseñar historia en Educación Infantil

Habitualmente la enseñanza del tiempo se va incorporando a las aulas de Infantil trabajando rutinas diarias, abordando el tema con motivo de los cumpleaños, organizando secuencias desordenadas de una historia para ordenar y estudiando conceptos fundamentales como antes y después, la duración, etc. Por ello, como propuestas innovadoras nos centraremos en aquellas que tratan de incorporar al aula contenidos de historia propiamente dichos o métodos para el trabajo con fuentes históricas.

4.1. Introducir narraciones históricas

La “narración de historias” (oral, audiovisual, con dramatización, con apoyo gráfico, etc.) puede ayudar a los niños a aprender cosas sobre tiempos, lugares y personas lejanos a su experiencia directa (Wood y Holden, 2007). Autores como Egan (1991 y 1994) han criticado que el alumnado sólo pueda aprender desde lo concreto, lo manipulativo y lo conocido. La *imaginación* es una buena herramienta de aprendizaje y de ahí la posibilidad de introducir la historia, en forma de narraciones, desde la Educación Infantil. La inclusión de leyendas populares, narración histórica, relatos mitológicos, etc. puede ser muy útil para que los niños comiencen a reconocer en las obras de arte a los diferentes personajes, aspecto que puede reforzarse con el manejo en el aula de bits de inteligencia.

4.2. Descubrir el patrimonio histórico cercano

Dentro de la programación de salidas del aula, la visita a museos y restos patrimoniales resulta especialmente útil para la enseñanza de la historia porque permite el contacto directo con los objetos del pasado (Wood y Holden, 2007), lo cual resulta particularmente útil si se planifica adecuadamente incluyendo actividades de indagación y descubrimiento sobre el terreno. En este sentido, fue pionera la actividad realizada en 1995-96 en el Colegio Público Joanot Martorell situado en Santa Pola (Alicante) a través de la cual el alumnado debía recoger su propia información en las visitas para luego, a partir de ella, poder reconstruir la historia y elaborar objetos prehistóricos en el aula (Alonso *et al.*, 1996). Sin embargo, aún hoy la potencialidad didáctica del patrimonio local resulta infrautilizada (Cuenca y Domínguez, 2000). Por ello resulta imprescindible programar adecuadamente la salida del aula teniendo en consideración el tipo de itinerario que se va a desarrollar (Insa, 2004) y las actividades que van a realizarse antes, durante y después de la misma. Durante la visita una cuestión fundamental es intentar enseñar al alumnado a deducir información de los monumentos y objetos históricos que está viendo en cada momento. Para ello, coincidimos con Cuenca (2011) en que la visita no debe ser solamente lúdica, aunque también, sino que deben plantearse actividades de:

- Aproximación al conocimiento físico y sensorial del objeto (forma, color, textura, materiales, etc.).
- Descubrimiento de su función práctica (cómo se concibió, finalidad y significado, etc.).
- Descubrimiento de cuál sería su entorno (ambientación y contexto en el que se producen).

- Relación del objeto con sus análogos (dimensión cronológica) mediante la comparación.
- Aventurar el significado estético, simbólico, iconográfico, etc.

4.3. Potenciar las producciones propias del alumnado

Si el alumnado no es receptor pasivo de la información histórica, sino que se le exige que a partir de una información dada participe en la creación de recursos u objetos relacionados con ella, el grado de implicación será mayor y se producirá una reflexión sobre los contenidos tratados que llevará a una interiorización de los mismos más efectiva.

Por este motivo, resulta habitual que en los talleres didácticos de los museos, tras la explicación y el recorrido didáctico sobre una selección de piezas relacionadas con el tema tratado haya una parte de trabajo manual o creativo para afianzar mediante un aprendizaje cenestésico determinados aspectos vinculados a la cultura material de la época, a través de la reproducción de objetos arqueológicos, es decir, haciendo que el alumno elabore su propio collar prehistórico, su pintura rupestre, su escultura contemporánea, su mosaico romano, etc.

Otra posibilidad es que, tras la narración de un hecho histórico o leyenda en el aula, el alumnado participe en la creación de un cuento sobre ello proporcionando las ilustraciones e, incluso, narrando el texto si se va a incorporar a un soporte digital (basta un sencillo PowerPoint con archivos breves de sonido incorporados. En el CP Escultor González Moreno de Aljucer (Murcia) se han realizado en los últimos años varias experiencias con leyendas de cultura clásica altamente satisfactorias (Almagro, Baeza, Pérez, Méndez y Miralles, 2008).

Otro tipo de producción del alumnado para comunicar información histórica es la preparación de exposiciones o “museo de aula” (De los Reyes, 2009). Esta opción implica seleccionar objetos de una época concreta, la niñez de los abuelos, por ejemplo, y organizarlos de manera coherente para presentar a los visitantes, generalmente niños de otras aulas o las familias, un discurso organizado sobre los diferentes aspectos de la vida en esa época. La preparación de murales a modo de paneles explicativos, de dibujos en los que se plasme cómo los niños imaginan esa época e incluso el diseño de un cartel para la exposición resulta muy útil para afianzar conocimientos y deducir datos a partir de fuentes primarias.

4.4. Participar en dramatizaciones o recreaciones históricas

La utilización de la dramatización como herramienta didáctica es algo aceptado e incorporado a las actividades de Infantil en otros países ya desde hace tiempo, incluyendo representaciones ambientadas en otras épocas históricas (Wood y Holden, 2007). La participación en estas dramatizaciones no solo supone un juego para el alumnado de Infantil, sino que, en general, resulta una de las formas más útiles de crear empatía con las personas de tiempos pasados, aspecto al cual cada vez se le otorga más importancia en la enseñanza de la historia (Feliu y Hernández, 2011). Además para la preparación de la obra se necesita conocer detalles concretos sobre la vida cotidiana de ese tiempo para realizar el vestuario y la escenografía (Solé y Serra, 2000). Algunos museos, como el de Arte Ibérico del Cigarrelejo (Mula, Murcia), programan talleres en los que los niños deben crear su propio diálogo para personajes de otras épocas históricas en circunstancias concretas de la vida cotidiana. Además, en los últimos años han ido proliferando en diferentes puntos de España fiestas de recreación histórica (*reenactment*) en las que además de dramatizaciones de leyendas o episodios históricos, los niños y sus familias pueden participar vestidos de la época concreta de la recreación. Eso hace que muchos niños de Infantil tengan una idea concreta de cómo vestían, qué comían o qué tipo de objetos utilizaban diferentes culturas históricas sin que haya mediado una enseñanza de la historia en la escuela. Evidentemente, en el aula puede igualmente planificarse alguna actividad de este tipo, lo cual suele ser de especial agrado para el alumnado, por ejemplo, para celebrar el carnaval.

4.5. Investigar la historia

El trabajo con fuentes históricas materiales se vincula frecuentemente con las visitas a espacios patrimoniales y a la observación de las huellas del pasado en el entorno, lo cual constituye un primer ejercicio de investigación histórica. Sin embargo, una propuesta eficaz, cada vez más aceptada y utilizada, es investigar la propia *historia personal*. Para ello se utilizan como fuentes históricas fotos del niño desde su nacimiento hasta el momento presente, la obtención de testimonios coetáneos (el niño pregunta a su familia para que le cuenten su pasado), objetos representativos del pasado del niño, etc. Se crea, por tanto, una historia personal partiendo de fuentes históricas directas, que el niño debe explicar a sus compañeros en el aula: su “cápsula o baúl del tiempo” o “caja genealógica” (Cuenca y Estepa, 2005). A partir de los cinco años, esta actividad puede anticiparse en el tiempo para investigar la infancia de hasta tres generaciones, siguiendo el mismo método. Otra opción es que sea el profesorado quien prepare la “cápsula o baúl del tiempo” y el alumnado quien la descubra y deduzca información a partir de los objetos en ella encerrados. Incluso pueden ser los propios escolares quienes preparen una cápsula de su tiempo presente para ser descubierta más adelante por niños de cursos posteriores, e igualmente, un “álbum personal del futuro” en el que los niños imaginen cómo será su entorno en tiempos venideros (esto se puede trabajar con <http://www.faceofthefuture.org.uk>). También es recomendable la producción de informes de síntesis sobre la historia personal, que pueden tomar forma de árbol genealógico o línea del tiempo ilustrada (Miralles y Molina, 2011).

La simulación de excavación arqueológica (en el propio patio de la escuela o en un museo) es una actividad afianzada en otros países como Italia y que comienza a implantarse en el nuestro. En muchos casos se colabora con los alumnos de cursos superiores para preparar el “terreno” y los de Infantil ejercen de arqueólogos-descubridores. En la experiencia piloto que se realizó en el CEIP Virgen de la Peana (Ateca, Zaragoza), el alumnado de tercer ciclo de Primaria fue quien enterró las reproducciones arqueológicas en el arenero del patio de los de Infantil durante un recreo. Después, los más jóvenes trazaron la cuadrícula con clavos y gomas, se distribuyeron los espacios y comenzaron a excavar con palas y pinceles, dibujando las piezas cuando las encontraban y anotando en el cuaderno de campo la catalogación. Otro método de excavación simulada es el montaje del “cubo arqueológico”. Consiste en una sucesión de capas de goma espuma que equivalen a los diferentes niveles arqueológicos. Entre capa y capa se sitúan las reproducciones de cada época, de manera que el alumnado de Infantil, al ir destapando las capas, recoge y clasifica los restos encontrados de cada una de las épocas para después trabajar aspectos de la vida cotidiana a lo largo del tiempo. Es frecuente que esta actividad se plantee igualmente en distintos niveles, de manera que el alumnado de tercer ciclo de Primaria o primer ciclo de ESO tenga que ser quien ordene por épocas los diferentes objetos y los introduzca una vez clasificados entre las capas de goma espuma (Frapiccini y Recanatini, 2008) y el alumnado de Infantil o primer ciclo de Primaria quien se ocupe de su descubrimiento, dibujo y catalogación.

4.6. Proyectos de trabajo

Una forma concreta de enseñanza activa que resulta muy adecuada para trabajar en la etapa de Educación Infantil es el método de proyectos. Esta metodología está ligada a la perspectiva constructivista del aprendizaje y a las teorías del aprendizaje por descubrimiento, utilizando estrategias de indagación, y combina diferentes propuestas de actividades complementarias entre sí para la enseñanza de un tema concreto.

Las fases para el desarrollo del proyecto de investigación tienen en cuenta los principios establecidos por Kilpatrick (De Pablo y Vélez, 1993), que diseñó este método a comienzos del siglo XX:

- a) Elección del tema de estudio.
- b) Aportación de los conocimientos sobre el tema elegido.

La tarea se irá vertebrando en torno a las dos preguntas clave que deben plantearse al inicio de cada proyecto: ¿qué sabemos de...? y ¿qué vamos a hacer para saber más?

Con estas experiencias se pretende crear en las aulas espacios para la manipulación, vivencia y reconstrucción de ciertos hechos históricos y sociales; investigar a partir de textos, de imágenes, de preguntas y constatar que la historia es una realidad que la sociedad conoce; manejar cuentos y textos literarios tradicionales situados en un pasado remoto y que incorporan elementos de la época que deseamos tratar; inventar cuentos donde se narran historias relacionadas con el tema; construir en el aula algún elemento que permita, a través del juego simbólico, “vivir” en el pasado y realizar las acciones que han escuchado en las narraciones y visto en imágenes, vistiéndose y jugando a “hacer de”; crear historias donde ellos mismos son protagonistas; realizar salidas y visitas didácticas; incorporar en el proyecto a las familias proponiéndoles que visiten con sus hijos edificios, exposiciones y lugares cercanos que se relacionen con el tema que nos ocupa; incorporar las tecnologías de la información y las comunicaciones; elaborar libros adaptados; en definitiva, buscar explicaciones en el pasado que nos ayuden a comprender y valorar nuestra vida presente.

Un ejemplo de propuesta es la creación en el aula del “rincón de los tiempos” (Pérez, Baeza y Miralles, 2009). Su objetivo es analizar el pensamiento de los niños sobre el tiempo y sus nociones históricas, las ideas que tienen sobre lo que es y lo que pasó, introducir elementos relacionados con hechos históricos fundamentales, en el sentido clásico, pero adaptando estos contenidos a su edad mediante los relatos, las imágenes y el juego simbólico. A lo largo de su experimentación en varios colegios murcianos, el rincón de los tiempos ha sido una cueva cavernícola, un ágora griega (Almagro *et al.*, 2006), un castillo medieval (Almagro *et al.*, 2006) o un palacio (Pérez, Baeza y Miralles, 2009). Los grandes periodos históricos han ido pasando por el rincón: la Prehistoria (cavernícolas), Edad Antigua (el ágora), la Edad Media (un castillo de usar y tirar) y la Edad Moderna (un palacio renacentista).

De este modo, la historia ha sido aprendida por el alumnado como aprenden los cuentos, por medio de objetos antiguos, de salidas a la localidad para observar edificios o restos antiguos, de películas, de imágenes de arte, de noticias... La fantasía infantil suple cualquier dificultad o carencia. El *juego* es el eje de la actividad del alumnado, especialmente el juego imaginativo de «hacer de».

Otra posibilidad de trabajo por proyectos es seleccionar un eje temático, sea sincrónico (ej. los romanos) o diacrónico (ej. los vestidos a través del tiempo) e ir realizando actividades de diferente naturaleza para abordar ese tema a lo largo de todo el periodo escolar. Como ejemplo podríamos citar el proyecto “Somos romanos” desarrollado en el CEIP Virgen de la Peana de Ateca (Zaragoza) en el curso 2010-2011, con niños de tres-cuatro años y cuyo desarrollo puede consultarse en el blog “Aprendemos en Infantil” (http://www.catedu.es/arablogs/blog.php?id_blog=61). En este proyecto se trabajó la narración histórica a partir del cuento “Conejo a la bilbiliana” (Martín, Rivero y Sáenz, 2008), con explicaciones sobre vida cotidiana romana con el respaldo de libros informativos, se incluyó un mercado romano entre los rincones de aula, se realizó dramatización/simulación de una comida romana, se visitaron los restos romanos conservados en el Museo de Calatayud, se elaboró un mosaico romano con teselas de goma eva en el museo, se instaló en el colegio la exposición itinerante “Bílbilis en tu aula” con paneles explicativos y reproducciones arqueológicas que se podían utilizar, se proyectaron los audiovisuales de las reconstrucciones virtuales de Bílbilis y se realizó en el terrario del patio una simulación de excavación arqueológica. El profesorado estableció los siguientes objetivos: conocer otras culturas diferentes; establecer comparaciones entre los romanos y el mundo actual; trabajar el lenguaje y la exposición oral; buscar información en diferentes soportes; usar las TIC; expresarse a través del lenguaje plástico. Y quiso alcanzarlos a través del estudio de una civilización diferente a la del alumnado y que por ello les resulta fascinante y motivadora. Los resultados fueron muy satisfactorios.

Conclusión

En estos momentos el currículo vigente de Educación Infantil integra aspectos relacionados con la enseñanza de la historia, como es el aprendizaje del tiempo, y permite a su vez abordar en el aula contenidos de historia y procedimientos de indagación histórica, dentro de los márgenes de áreas como Conocimiento del entorno. Por ello, aun reconociendo el peso que negativamente han tenido las teorías de Piaget (1978) para potenciar la enseñanza de la historia en edades tempranas, nos

hallamos en un momento adecuado para poder introducir en el aula de Educación Infantil actividades relacionadas con la historia. Para ello es necesario seleccionar propuestas metodológicas, contenidos y procedimientos adecuados a la edad del alumnado. Y basándonos en experiencias prácticas previas realizadas en centros escolares y museos, creemos que deberían incorporarse actividades como narraciones históricas, visitas al patrimonio histórico del entorno, dramatizaciones o recreaciones históricas, trabajos de investigación-deducción a partir de fuentes primarias de diferente naturaleza y potenciar las producciones propias del alumnado que le permitan sintetizar y comunicar información histórica. Finalmente, la integración de actividades de diferente naturaleza a través del trabajo por proyectos creemos que debe ser algo muy destacado debido a los buenos resultados de aprendizaje que se han conseguido con esta metodología.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMAGRO, A., BAEZA, M.^a C., MÉNDEZ, J., MIRALLES, P. y PÉREZ, E. (2006). “Un castillo de usar y tirar: una experiencia de aprendizaje de la historia en Educación Infantil”. En A. E. Gómez y M.^a P. Núñez (eds.), *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 89-99). Málaga: AUPDCS.
- ALMAGRO, A., BAEZA, M.^a C., PÉREZ, E., MÉNDEZ, J. y MIRALLES, P. (2006). “La Grecia clásica”. *Cuadernos de Pedagogía*, 355, 22-23.
- ALONSO, E. *et al.* (1996). “Con cinco años y aprendiendo historia a través de los restos arqueológicos”. En P. González (ed.), *Arqueología i ensenyament* (pp. 77-90). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- CALVANI, A. (1986). *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.
- CALVANI, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Firenze: La Nuova Italia.
- COOPER, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- CUENCA, J. M. (2008). “La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en Educación Infantil”. En R. M. Ávila, M. A. Cruz y M. C. Díez (eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado* (pp. 289-312). Jaén: Universidad de Jaén.
- CUENCA, J. M. (2011). “Concepciones del alumnado en Educación Infantil para la comprensión del medio sociocultural. Papel de las experiencias y el aprendizaje lúdico”. En P. Rivero (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 49-63). Zaragoza: Mira editores.
- CUENCA, J. M.^a y DOMÍNGUEZ, C. (2000). “Un planteamiento socio-histórico para educación infantil. El patrimonio como fuente para el trabajo de contenidos temporales”. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e historia*, 23, 113-123.
- CUENCA, J. M.^a y ESTEPA, J. (2005). “La caja genealógica: fuentes y tiempo en Educación Infantil. Una propuesta para trabajar con maestros en formación inicial”. *Quaderns Digitals*, 37. Consultado 22-12-2011 en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_609/a_8416/8416.htm.
- DE LOS REYES LEOZ, J. L. (2009). “Del patrimonio cultural al museo infantil”. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 40, 107-123.
- DE PABLO, P. y VÉLEZ, R. (1993). *Unidades didácticas, proyectos y talleres*. Madrid: MEC.
- DOWNEY, M. T. y LEVSTIK, L. (1991). “Teaching and Learning History”. En J.P. Shaver (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* (pp. 400-410). New York: Macmillan Publishing Company.
- EGAN, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil*. Madrid: Morata-MEC.

- EGAN, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- FELIU, M. y HERNÁNDEZ, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- FRAPICCINI, N. y RECANATINI, F. (2008). Archeologi... al cubo! Un laboratorio di archeologia per il Liceo Classico "Carlo Rinaldini" di Ancona. En S. Maggi, *Educare all'antico. Esperienze, metodi, prospettive* (pp. 105-112). Roma: Aracne.
- GARCÍA, N. y MIRALLES, P. (2009). "El arte de Dalí. Proyecto de innovación en la etapa de Educación Infantil". En *II Jornadas de los Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria* (pp. 133-157). Murcia: Universidad de Murcia.
- HERNÁNDEZ, F. X. (2000). Conocimiento del medio social y cultural. Problemas y perspectivas, en P. Benejam *et al.* *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 39-46). Barcelona: Graó.
- LANGFORD, P. (1989). *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós-MEC.
- MARIANA, F. J. y RODRÍGUEZ, M.^a M. (2007). "Didáctica de la historia en educación infantil. Estrategias para trabajar los periodos históricos en educación infantil". *Kikiriki. Cooperación educativa*, 82, 107-110.
- MARTÍN BUENO, M., RIVERO, M.^a P. y SÁENZ, C. (2008). *Conejo a la bilbilitana. Cuento guía de Bilibilis para niños*. Zaragoza: Copycenter-Ayuntamiento de Calatayud.
- MIRALLES, P. y MOLINA, S. (2011). "Didáctica de las Ciencias Sociales para el área de Conocimiento del Entorno". En P. Rivero (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 89-110). Zaragoza: Mira editores.
- ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. BOE, 5 de enero de 2008.
- PÉREZ, E., ALMAGRO, A., BAEZA, C., MÉNDEZ, J. y MIRALLES, P. (2006). "El rincón de los tiempos. Historia en Educación Infantil". En *¿En qué mundo crecemos? Actas III Jornadas de Educación Infantil de la Región de Murcia* (pp. 101-109). Aguilas (Murcia): CPR de Lorca.
- PÉREZ, E., BAEZA, M.^a C. y MIRALLES, P. (2008). "El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de Educación Infantil". *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (1), 1-10.
- PIAGET, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: FCE.
- SOLE, S. y SERRA, J. A. (2000). "Una experiencia de historia en educación infantil: 'En tiempos de los castillos'". En P. Benejam *et al.*, *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 59-71). Barcelona: Graó.
- TREPAT, C. A. (2011). "El aprendizaje del tiempo en Educación Infantil". En P. Rivero (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 49-63). Zaragoza: Mira editores.
- TREPAT, C. A. y COMES, P. (2002). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.
- WOOD, L. y HOLDEN, C. (2007). *Ensenyar Història als més petits*. Manresa: Zenobita edicions.

REFERENCIA: Barca, Isabel; Solé, Glória. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. *REIFOP*, 15 (1), 91-100. (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad

Isabel BARCA
Glória SOLÉ

*Instituto de Educação da Universidade do Minho
Portugal*

Correspondencia:
Isabel Barca
Glória Solé
Centro de Investigação em
Educação (CIEd)
Instituto de Educação da
Universidade do Minho
4710-057 Braga
Portugal

Email:
isabar@ie.uminho.pt
gsole@ie.uminho.pt

Recibido: 11/02/2012
Aceptado: 21/03/2012

RESUMEN

El proyecto K-Basic sobre resultados de aprendizaje para el escolarización llevado a cabo recientemente en Portugal tiene la intención de producir un conjunto de resultados de aprendizaje de cada materia o área curricular. Su objetivo prioritario ha sido proporcionar un conjunto de herramientas útiles para el proceso de enseñanza, promoviendo así los logros de los estudiantes. Con respecto a los resultados de la historia de aprendizaje, su equipo se inspiró en los correspondientes estudios empíricos sobre la cognición histórica fundada en las últimas perspectivas epistemológicas sobre el tema. En este marco, este artículo analiza algunos de los "Resultados de Aprendizaje Histórico" para los K-Cycle (3-10 años de edad), considerada como significativa a la luz del pensamiento histórico y la conciencia.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje, investigación en educación, proceso cognitivo, enseñanza y formación.

Historical education in Portugal: learning goals in the early years of schooling

ABSTRACT

The Learning Outcomes Project for K-Basic Schooling recently carried out in Portugal intended to produce a set of learning outcomes for each curriculum subject matter or area. It has aimed to provide a set of useful tools to the teaching process, thus promoting student achievement. With respect to the History Learning Outcomes, their team got inspiration in relevant empirical studies on situated historical cognition grounded on recent epistemological perspectives concerning history. Under this framework, this paper discusses some of the "History Learning Outcomes" for K-Cycle 1 (3-10 year-olders), seen as significant in the light of historical thinking and consciousness.

KEY WORDS: Learning, educational research, cognitive process – thinking, education and teaching.

Introdução

As políticas educativas transnacionais têm apontado a necessidade de estabelecer metas de aprendizagem observáveis, com relevo para disciplinas como a Língua, a Matemática e a Ciência, sobretudo numa perspectiva instrumental em ordem ao sucesso escolar como fator de crescimento económico e tecnológico. Em relação às disciplinas do Social – a História e a Geografia, por exemplo – esta necessidade aparece envolta em ambiguidades, e são talvez os poderes nacionais (não, necessariamente, apenas os de teor político) que, por questões de identidade coletiva, não as retiram do elenco dos saberes estruturantes (cf., para Espanha, MOLINA, TRIGUEROS, MIRALLES & CORREDEIRA, 2011). Assim, em vários países elas aparecem incluídas no elenco disciplinar em que as metas de aprendizagem devem estar definidas. Foi neste sentido que, recentemente, se elaboraram e publicaram, em Portugal, as metas de aprendizagem para o Ensino Básico (incluindo a Educação Pré-Escolar), que abrange crianças e jovens dos 3 aos 15 anos de idade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010). Na nota introdutória deste documento, explicita-se que as metas de aprendizagem têm como objetivo central clarificar as orientações curriculares existentes, contribuindo assim para um maior sucesso escolar na medida em que indicam, de forma gradual e expressa em desempenhos tendencialmente observáveis, os resultados de aprendizagem desejáveis em cada disciplina ou área disciplinar. Pretendem, portanto, constituir-se como uma base de referenciais de avaliação não só para o professor, mas também para pais e encarregados de educação.

No caso das Metas de aprendizagem da História, a sua equipa procurou fundamentá-las em resultados e procedimentos de estudos empíricos realizados, inclusivamente, com alunos portugueses e, por vezes, em contextos de sala de aula. Estes estudos, por seu turno, apoiam-se em perspectivas epistemológicas atualizadas quanto ao saber de referência, dando por isso relevância à construção de noções de mudança, evidência, empatia e explicação em História. Saber História implica possuir não só um dado conhecimento histórico substantivo mas também um conjunto de competências que se traduzem nas capacidades de selecionar, analisar, interpretar fontes e explicar historicamente - isto é, saber aplicar noções que representam a natureza da História, e que constituem os “conceitos de segunda ordem” na terminologia proposta por Lee (2001). E se queremos contribuir para uma aprendizagem histórica de qualidade para a sociedade atual, teremos de promover competências aprofundadas de orientação temporal, com base na compreensão de relações entre situações passadas, entre passado e presente, e mesmo em termos de conjeturas sobre o futuro (LEE, 2002; RÜSEN, 2010). Estas competências, se exploradas gradualmente na educação formal, poderão tornar os jovens mais preparados para interpretar o mundo de forma abrangente, analítica e fundamentada, abrindo-lhes assim horizontes que lhes permitam tomar consciência das complexidades desta sociedade tendencialmente globalizada mas com enormes assimetrias.

Propõe-se assim, nesse conjunto de Metas de Aprendizagem em História, orientar o seu ensino para a otimização da competência de refletir historicamente sobre situações passadas e ganhar consciência histórica. Desse trabalho, neste artigo apresentam-se e discutem-se algumas das metas de aprendizagem para as crianças nos primeiros anos de escolaridade, desde o Pré-escolar (3-5anos) até ao final do 1.º Ciclo do Ensino Básico (6-10 anos).

Educação Histórica nos primeiros anos de escolaridade

Estudos seminais realizados desde a década de 70 do século XX têm demonstrado as potencialidades das crianças ao nível do pensamento histórico, revelando esses estudos que elas se envolvem na discussão e compreensão das situações do passado desde que contenham significado humano face às suas experiências do mundo. Como a psicóloga Donaldson (1978) realçou, com base no contraste de estudos sobre cognição infantil (utilizando tarefas piagetianas sobre perspectiva, mas com histórias infantis em vez de materiais de laboratório), as crianças avançam muito mais na compreensão e resolução das tarefas quando estas se lhes apresentam mais familiares e com sentido humano (note-se que não se trata de familiaridade enquanto proximidade geográfica mas em termos de concepções e vivências prévias).

Na linha de investigação em cognição histórica com crianças e jovens, os resultados têm tornado claro que a progressão conceptual em História não se processa em estádios invariantes: ocorrem oscilações de pensamento mais ou menos acentuadas, quer entre contextos e indivíduos, quer ao longo de várias tarefas do próprio indivíduo (LEE, 2001; CHAPMAN, 2009; DIAS, 2007; FERNANDES, 2009). Estas oscilações, que sustentam o princípio construtivista da importância dos contextos concretos e específicos na aprendizagem, estão relacionadas com inúmeros fatores, como por exemplo a especificidade da própria tarefa (podemos preferir a temática da vida na Pré-História ou no Egito à vida no séc. XX; trabalhar individualmente ou em grupo; receber instruções mais claras ou mais confusas), indo assim em grau maior ou menor ao encontro das condições prévias individuais (desde características pessoais a contextos socioculturais e, até, a contingências de momento).

O modelo de progressão conceptual em História, com base na natureza da própria História e não em padrões gerais de pensamento importados mecanicamente de outras disciplinas, sugere uma tendência de evolução (não invariante) que vai de ideias mais simples, confusas ou de desvalorização das ações dos seres humanos no passado, evoluindo para o reconhecimento de que “eles pensavam como nós” mas em termos de noções presentistas, até à consideração de contextos específicos que dão sentido genuíno às situações passadas – nível da empatia ou compreensão contextualizada (SHEMILT, 1984; LEE, 2003). Dentro ainda da mesma preocupação de respeitar a natureza específica da disciplina, na ótica da interpretação de fontes para inferência histórica (evidência), há indícios seguros de que os alunos (sobretudo os mais novos) podem tratar as fontes como se fossem simples cópia do passado ou informação, ou então progredir para o seu uso em cruzamento (dando sentido às mensagens consensuais e divergentes), como base de inferência pessoal e historicamente fundamentada (ASHBY, 2003).

Para consolidar a nossa compreensão sobre as ideias de crianças em História, também Cooper (1995, 2002) lembra que a História não é uma abstração para as crianças, pois elas têm contacto com muitos aspetos do passado e estão despertadas para ele antes de ser abordado na escola. Afirma que a História não só é apropriada, mas é essencial desde os primeiros anos de escolaridade para alimentar a consciência do mundo social pela vida fora. Defende que as crianças não devem limitar-se a repetir factos ou situações históricas desconexas, mas devem estar envolvidas na resolução de problemas históricos. Por isso, destaca a importância das atividades em aula que encorajam “*as crianças a colocar questões, a discutir e colocar hipóteses acerca do comportamento, atitudes e valores das pessoas noutros tempos e noutros lugares*” (COOPER, 1995, 3). Na mesma linha, Barton e Levstik (1996, 1998), Barton (2001, 2010), Harnett (1993), Schmidt e Garcia (2006), entre muitos outros, têm desenvolvido investigação sobre concepções de crianças, usando metodologias inspiradoras para os contextos de aula em concreto. Nesses estudos, procuraram analisar o desenvolvimento de conceitos de tempo, mudança e significância histórica, através de tarefas cognitivamente estimulantes, com fontes variadas e centradas em aspetos sociais e do quotidiano.

Nesta linha de investigação histórica, no âmbito das concepções de crianças (6-12 anos) em Portugal, referiram-se os estudos de Luisa V. Freitas e G. Solé (FREITAS, 2005; FREITAS & SOLÉ, 2003 a, b), Ribeiro (2007), Martins (2007), Rodrigues, Carvalho e Barca (2011), além de vários outros sobre as concepções de jovens dos 12 aos 18 anos, como os de Barca (2011 a), Barca, Castro e Amaral (2009), Dias (2007) e Gago (2006). Na recente tese de doutorado realizada com crianças do 1.º Ciclo (6-10 anos), Solé (2009) procurou analisar o desenvolvimento de conceitos de tempo e a compreensão histórica das crianças, através de entrevistas utilizando fontes icónicas ao longo de dois anos lectivos, após a implementação de várias atividades sobre História, em contexto de aula de Meio Social. Concluiu a autora que várias crianças a nível do ensino primário revelaram um raciocínio histórico sofisticado nas atividades que procuravam estimular o seu pensamento.

Muitas das recomendações dos estudos acima referidos, que defendem ser possível e desejável que as crianças dos primeiros anos de escolaridade aprendam História através de atividades adequadas e desafiadoras, têm sido incorporadas nos documentos legais de vários países, incluindo Portugal onde, recentemente, elas serviram de base à elaboração de Metas de Aprendizagem em História, disponibilizadas online (Ministério da Educação, 2010) e divulgadas parcialmente por alguns elementos da equipa (BARCA, 2011b; SOLÉ, 2011; DIAS & SOLÉ, 2011).

As Metas de Aprendizagem

Foi este manancial de conhecimentos acerca da construção do pensamento histórico das crianças, brevemente enunciado atrás, além da experiência de formadores de professores e de profissionais no terreno, que norteou a elaboração das metas de aprendizagem de História. Assim, o conjunto de metas ou referenciais procura orientar o ensino e aprendizagem da História para a construção de um pensamento histórico genuíno. De acordo com os pressupostos epistemológicos e investigativos, ensinar História deverá ser muito mais do que transmitir factos e descrever situações históricas avulsas, sob pena de desvirtuar as enormes potencialidades da educação histórica para entender o mundo. As crianças e os jovens terão que progressivamente construir os seus significados do passado para melhor se orientarem no presente e conjeturarem visões de futuro, de forma sustentada. Tais preocupações serviram de base à elaboração das Metas de História.

No global, o Projeto das Metas de Aprendizagem foi concebido com a finalidade de disponibilizar instrumentos para avaliação nas várias disciplinas ou áreas curriculares, para serem utilizados voluntária e livremente pelos professores nas suas aulas. Em termos de estrutura, as metas orientam-se segundo uma coerência vertical de acordo com a progressão da complexidade das aprendizagens desde o Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, e procuram alguma articulação horizontal (entre as várias áreas ou disciplinas). Dentro desta estrutura transversal, as metas de aprendizagem de História estão organizadas numa lógica de progressão de pensamento histórico desde os primeiros anos de escolaridade (pré-escolar e 1.º ciclo) até ao final do terceiro ciclo do Ensino Básico. Na Educação Pré Escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico, as abordagens da História encontram-se integradas em áreas transdisciplinares. As Metas têm como referentes oficiais os conteúdos programáticos existentes e três competências históricas essenciais: a Interpretação de fontes, a Compreensão temporal, espacial e contextualizada, e a Comunicação em História. Estas unidades estruturantes, assim focalizadas para conferir clareza na avaliação e consecução das metas, devem ser entendidas em inter-relação umas com as outras, pois a complexidade do conhecimento histórico assim o exige.

Metas de Aprendizagem de História e Educação Pré Escolar

Na Educação Pré Escolar, as metas assumiram um carácter indicativo ainda mais flexível do que na escolaridade obrigatória do Ensino Básico. Propõem-se facultar aos educadores de infância um referencial comum para que possam planificar processos e de aprendizagem tendo em vista modos de progressão de aprendizagens até à entrada no 1.º Ciclo. Contudo, dado que o Pré-escolar ainda não é obrigatório a nível nacional, muito embora a cobertura nacional de frequência seja já de 90%, entendeu-se que tais aprendizagens podem ser promovidas em outros contextos que não o escolar, em situações não formais e informais.

Estas “Metas” na área de História para o Pré Escolar, embora elaboradas pela mesma equipa, foram integradas nas áreas do “Conhecimento do Mundo” e da “Formação Pessoal e Social”. Relativamente às metas de aprendizagem do Conhecimento do Mundo, as aprendizagens que se propõem para o final da Educação Pré-escolar foram organizadas por três domínios (os mesmos para o 1.º Ciclo), mas procurando não perder o cariz integrador próprio deste nível educativo: a) *Localização no espaço e no tempo*; b) *Conhecimento do ambiente natural e social*; c) *Dinamismo das inter-relações natural-social*.

Procuraremos, aqui, apresentar um breve comentário em torno de algumas metas de aprendizagem nestes domínios, e que se relacionam com os primeiros indícios de formação da consciência histórica. Assim, no domínio do Conhecimento do Mundo, a Meta final 8 - *No final da educação pré-escolar, a criança nomeia, ordena e estabelece sequências de diferentes momentos da rotina diária e reconhece outros momentos importantes da vida pessoal e da comunidade (exemplos: aniversários e festividades)* - remete para a aprendizagem de unidades de tempo (manhã, tarde, noite, dias da semana, meses e estações do ano) relacionadas com o sistema convencional de medição do tempo, contribuindo para a construção da noção de tempo cíclico (rotinas diárias, semanais, e das estações do ano) e do tempo linear (unidirecional e irreversível). Estas noções temporais associadas ao tempo cronológico são consideradas como pré-requisitos para o desenvolvimento de conceitos mais complexos de tempo histórico e devem ser trabalhadas desde cedo com as crianças (SOLE, 2009).

A orientação temporal, ao nível da articulação de segmentos de passado, presente e futuro, está já presente na Meta Final 9 - *No final da educação pré-escolar, a criança identifica algumas diferenças e semelhanças entre meios diversos e ao longo de tempos diferentes (exemplos: diferenças e semelhanças no vestuário e na habitação em aldeias e cidades actuais, ou na actualidade e na época dos castelos, príncipes e princesas* - quando comparam, ao nível das suas possíveis experiências cognitivas, épocas, sociedades e culturas diferentes, ao longo dos tempos. Esta articulação entre o presente e o passado está também presente a vários níveis, na Meta final 27 - *No final da educação pré-escolar, a criança reconstrói relatos acerca de situações do presente e do passado, pessoal, local ou outro, e distingue situações reais (épocas antigas e modernas) de ficcionais (exemplos: contos de fadas, homem aranha)*. Uma das estratégias que potencia alcançar estas metas de aprendizagem, permitindo desenvolver a empatia histórica, é a utilização de narrativas (contos e lendas), contadas pelas educadoras e (re)contadas pelas crianças, com apoio eventual de leituras e exploração de imagens (LEVSTIK & PAPAS, 1992; HOODLESS, 1998; LEVSTIK, 1996; SAMARÃO, 2007; SOLE, 2009).

Dos três segmentos temporais, o de futuro será o mais complexo para as crianças. As mais pequenas confundem com frequência o ontem (passado), o hoje (presente) e o amanhã (futuro), ao nível da linguagem e dos tempos verbais correspondentes, e só mais tarde é que as crianças compreendem que o passado e o futuro são duas categorias independentes, mas inter-relacionadas. Esta inter-relação entre o presente e o futuro, a de projetar ações futuras a partir das suas vivências do presente, é proposta em termos concretos, como possibilidade a nível da educação infantil, na Meta 28 - *No final da educação pré-escolar, a criança antecipa ações simples para o seu futuro próximo mais distante, a partir de contextos presentes (exemplos: o que vou fazer logo, amanhã, o que vou fazer no meu aniversário, quando for grande...)*.

O conceito de mudança, associado à ideia de evolução mas também de continuidade ou de permanência, por semelhança e diferença, é possível de ser trabalhado com crianças pequenas, através da observação de fotografias das várias fases da sua vida, da dos seres vivos, ou mesmo ao nível do vestuário, transportes, habitação, etc... A exploração e sequencialização de imagens de várias épocas ou até mesmo a construção de linhas de tempo simples permitem-lhes a perceção da mudança temporal e que está presente na Meta Final 22 - *No final da educação pré-escolar, a criança identifica permanências e mudanças nos processos de crescimento, associando-o a diferentes fases nos seres vivos, incluindo o ser humano (bebé, criança, adolescente, jovem, adulto, idoso)*. A mesma ideia é reforçada e articulada com a capacidade de sequenciar e ordenar imagens e objetos, ou através mesmo do simples reconto oral, na Meta Final 30 - *No final da educação pré-escolar, a criança ordena acontecimentos, momentos de um relato ou imagens com sequência temporal construindo uma narrativa cronológica, mobilizando linguagem oral e outras formas de expressão*.

Neste processo de iniciação à abordagem da História com crianças pequenas, é indispensável o recurso a fontes diversas, manipulando-as, analisando-as e explorando-as, mobilizando assim, na criança, a produção de “protoinferências” históricas (ao nível da simples Informação). Esta vertente surge reforçada com a Meta Final 29 - *No final da educação pré-escolar, a criança identifica informações sobre o passado expressas fotografias da família em linguagens diversas (exemplos: testemunhos orais, documentos pessoais, fotografias da família, objectos, edifícios antigos, estátuas)*.

Por último, no domínio *Dinamismo das inter-relações natural-social*, as noções de identidade, diversidade, cultura, memória e respeito pelos outros são caminhos para a consciência histórica que as crianças do pré-escolar podem e devem explorar em diversos contextos (na sala, em visita de estudo a monumentos, museus, etc.). Por isso, constitui-se como resultados de aprendizagem apontados na Meta Final 36 - *No final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando atitudes de respeito pela diversidade*.

As Metas de Aprendizagem no Estudo do Meio (História) no 1.º Ciclo

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a História encontra-se integrada na área curricular do *Estudo do Meio*, organizado em Estudo do Meio Social e Estudo do Meio Físico. É, portanto, no Estudo do Meio Social que se convocam conhecimentos da

História, da Geografia e de outras Ciências Sociais, que no caso da História e da Geografia evoluem gradualmente para disciplinas independentes (História e Geografia de Portugal, no 2.º ciclo; disciplina de História e disciplina de Geografia, no 3.º ciclo). As metas de aprendizagens nesta área de Estudo do Meio, a alcançar *a níveis mais ou menos elaborados* pelos alunos no final do 1.º Ciclo, integram de forma convergente e articulada três vertentes ou competências históricas, já apontadas para as metas da Educação Pré Escolar (Interpretação de fontes, Compreensão temporal espacial e contextualizada, e Comunicação em História).

A partir do 1.º Ciclo, as metas de aprendizagem finais subdividem-se em metas intermédias, neste caso para o 2.º ano e para o 4.º ano. Apresentamos agora algumas metas de aprendizagem no 1.º Ciclo que remetem para o desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica.

Assim, no âmbito da “Localização no espaço e tempo” e com enfoque na “Compreensão Temporal”, um dos conceitos que os alunos no 4.º ano deverão dominar é o conceito de duração, expresso na meta intermédia: *O aluno estima a distância temporal e/ou intervalo entre acontecimentos (exemplo: “a implantação da República ocorreu há 100 anos”)*. A duração está relacionada com a quantificação do tempo, com a passagem do tempo entre um conjunto de acontecimentos ou situações. Solé (2009) baseando-se em autores (ASENSIO, CARRETERO & POZO, 1989; HODKINSON, 2003) e na sua própria investigação com crianças, considera que a construção desta noção temporal é lenta, não resulta fácil e depende do desenvolvimento do raciocínio matemático. A construção de linhas de tempo variadas propicia o desenvolver da compreensão temporal e de noções temporais, nomeadamente ao nível da cronologia (datação e sequencialização) e da duração, dando aos alunos uma representação concreta e visual do que é convencional e, por isso, mais abstrato. Surge indicada como Meta Final 4 - *O aluno constrói linhas de tempo relacionadas com rotinas e datas significativas para a história pessoal, local e nacional*. A sua construção deverá estar relacionada com os conteúdos específicos a trabalhar, e atender a um grau de complexidade de acordo com o nível de escolaridade e as características específicas dos alunos. Devem variar em tipologia (circulares, lineares - horizontais e verticais, em zig-zag ou em espiral) correspondente a diferentes noções de mudança (cíclica, de continuidade, progresso ou retrocesso linear, pendular, dialética) - associadas, no 2.º ano, ao tempo cíclico próprio das rotinas e do calendário (linhas de tempo circulares e lineares) e, no 4.º ano, a datas e factos significativos da história pessoal, local e nacional.

A ideia de mudança (entendida sob várias facetas, incluindo a de continuidade) é o que dá sentido ao passado, existindo assim uma visão dinâmica do tempo, na medida em que a articulação dos vários tempos contribui para dar sentido ao mundo e, portanto, para a consciência histórica (Rüsen, 2010). Pretende-se que os alunos no 1.º Ciclo, desenvolvam já competências: a) de *perceção* de um outro tempo; b) de *interpretação* do presente como reflexo do passado; c) de *orientação* das suas ações no presente e d) de *motivação* para a ação no futuro. No final do 1.º Ciclo esta visão dinâmica do tempo, a par da memória pessoal e coletiva, está expressa na Meta Final 5 - *O aluno identifica mudanças e permanências ao longo do tempo pessoal, local e nacional, reconhecendo diferentes ritmos (mudança gradual ou de ruptura) e direcções (progresso, ciclo e permanência, simultaneidade)*. Mudanças e permanências são percecionadas em diferentes contextos: até ao 2.º ano, mais a nível pessoal e familiar, comparando o passado e o presente (o “antes” e “agora”); no 4.º ano, integrando para além do social, cultural e tecnológico, o económico e o político, de forma a reconhecer já diferentes ritmos e direcções de mudança, em realidades diversas.

A visão dinâmica do tempo relaciona-se ainda com uma visão dinâmica do espaço, pois este indicia diferentes tempos pela marca deixada pela ação humana, e que se procura que os alunos no final do 1.º Ciclo a compreendam, como exprime a Meta Final 6 - *O aluno reconhece, na sua representação do espaço, a relação com a acção humana ao longo dos tempos*.

Uma outra vertente essencial ao conhecimento do passado em moldes históricos é a interpretação de fontes variadas, como aponta a Meta Final 13 - *O aluno interpreta fontes diversas e, com base nestas e em conhecimentos prévios, produz informação e inferências válidas e pertinentes sobre o passado pessoal e familiar, local, nacional e europeu*. Nesta vertente, os alunos deverão saber usar e interpretar fontes diversas com formatos (escritas, icónicas e orais), estatutos (privadas/públicas) e mensagens diversificadas. Nas narrativas, em particular nos contos e lendas, existem

várias versões dos mesmos acontecimentos e a exploração desta potencialidade, embora ainda de forma inicial (sobretudo ao nível da “verdade” factual), o desenvolver da compreensão da existência de visões diferentes sobre a mesma realidade ou história, e que poderão mais tarde transpor para a História.

Na vertente de “Compreensão histórica contextualizada”, as diferentes formas de consciência histórica em termos de orientação temporal, identidade e humanismo interrelacionam-se na Meta Final 15 - *O aluno reconhece e respeita identidades sociais e culturais à luz do passado próximo e longínquo, tendo em conta o contributo dos diversos patrimónios e culturas para a vida social, presente e futura*. O respeito pelo outro implica o conhecimento de si próprio e dos outros, reconhecendo diferenças culturais e valorizando-as: para os alunos do 2.º ano, refletem-se nas questões de convivência social (e conflito) e, para o 4.º ano, no reconhecimento e respeito de povos e culturas com tradições e costumes diferentes. Procura-se que, no 4.º ano, os alunos interpretem as ações humanas já dentro de algum contexto próprio da época, identificando motivos, condicionalismos e consequências que explicam situações da História de Portugal, expresso na meta intermédia: *O aluno descreve ações dos diversos intervenientes na história nacional em situações de interação pacífica ou de tensão/conflito, distinguindo alguns dos seus motivos e identificando consequências dessas situações*. O património material e não material são também parte da identidade coletiva, e deve ser tratado numa perspectiva de valorização humana inter-identitária (PINTO, 2011). Esta forma de consciência histórica deve ser também explorada com os alunos do 1.º Ciclo e, por isso, surge na meta intermédia: *O aluno identifica e valoriza o património histórico - local, nacional, europeu, mundial - analisando vestígios materiais do passado (edifícios, pontes, moinhos e estátuas), costumes, tradições, símbolos e efemérides*.

Por último, é de realçar a importância das competências de Comunicação das ideias em História, que se integram na vertente: “Comunicação de conhecimento sobre o meio natural e social” e aparece sistematizada na Meta Final 18 - *O aluno utiliza adequadamente diversas formas de comunicação e expressão relacionadas com o meio natural e social, no presente e no passado*. Estas competências, além de serem necessárias à interação na aula e avaliação das aprendizagens, contribuirão também transversalmente para o desenvolvimento da criatividade e das literacias comunicacionais.

Considerações finais

Como considerações finais, será importante acentuar que aprender/estudar História na Sociedade de Informação, mesmo nos anos iniciais de escolaridade terá que ser mais que do que reter um conjunto de factos, conceitos e episódios do passado de forma avulsa. As crianças e os jovens já trazem para a escola conhecimentos da vida em sociedade, ainda que de forma fragmentada e ao nível do senso comum. A escola deve partir desses elementos prévios e fomentar a sua organização e aprofundamento. Só o planeamento de estratégias consistentes e intencionais, delineadas no âmbito de um ensino e aprendizagem intelectualmente desafiante e adequado às experiências de cada classe, poderá fornecer a um conjunto mais alargado de crianças e jovens uma compreensão significativa da vida em sociedade e a possibilidade de problematizar coerentemente os eventuais papéis de cada um na história. A investigação empírica, no terreno, mostra que tal é possível, o que não significa, naturalmente, que todos os alunos, em cada ano de escolaridade, atinjam todas as metas e ao nível da excelência. A diversidade humana é um dado a partir do qual devemos planear o nosso contributo para uma maior sofisticação do pensamento histórico e social dos alunos. Modelos de aula baseados no construtivismo social, segundo a abordagem de aprendizagem situada e do perfil de professor investigador social - como, por exemplo, o modelo de “aula oficina” proposto por Barca (2004) - têm apresentado frutos positivos. E quanto mais cedo se exercer esse estímulo (de forma adequada), melhores condições haverá para o desenvolvimento, ao longo da escolaridade obrigatória, de uma compreensão histórica contextualizada da vida, ao longo dos tempos e em diferentes espaços.

Aprender História é refletir sobre a complexa teia da aventura humana, através dos seus indícios, diretos e indiretos. Conhecer e relacionar motivações, condicionalismos e consequências da interação social em vários tempos e lugares permite-nos entender a diversidade cultural, e dar valor à cooperação e à negociação pacífica ou à sua negação. Será refletindo sobre a diversidade de interesses, em

diferentes lugares e tempos que se ponderarão os perigos, sempre presentes, do acender de conflitos antagónicos entre “nós e os outros”.

Aprender História, aproximando-se de métodos “à maneira do historiador”, dotará os jovens de um instrumental intelectual poderoso para uma leitura analítica e cruzada da informação plural - e muitas vezes contraditória - com que se lida na atual sociedade de informação e conhecimento. Tendo como horizonte o bem estar dos seres humanos, poderá melhor problematizar e entender intuítos de enviesamento e de propaganda mediáticas em função de interesses mais ou menos (i)legítimos.

O trabalho orientado por Metas assentes no que outros alunos mostraram poder fazer em termos históricos, a um nível menos ou mais elaborado, deve ser sequencial e adequado a cada contexto real. Esta proposta prende-se, necessariamente, com a necessidade de refletir sobre as intencionalidades, enfoques e organização da formação de professores, nomeadamente os de História e de (outras) Ciências Sociais.

Este “programa” para a Educação Histórica e Social não defende um otimismo sem reservas quanto às potencialidades da História e de (outras) Ciências Sociais na formação para a “cidadania”. Como Lee (2002) e Rüsen (1993) fazem notar de forma muito clara, o quotidiano do ser humano é pautado não só pelo conhecimento histórico mas também pelos interesses da vida prática, individuais e de grupo (em termos geográficos, culturais, económicos, políticos, religiosos, desportivos, etc), quantas vezes em oposição ao apego a valores de justiça humana. Seguindo muito de perto o pensamento dos dois últimos autores aqui referenciados, um conhecimento histórico avançado não equivale necessariamente a uma consciência histórica também avançada segundo uma perspectiva do seu uso em termos humanistas. Mas, seguramente, qualquer ser humano terá mais condições para atingir uma consciência histórica mais avançada se tiver um conhecimento histórico sofisticado do que se o não tiver.

REFERÊNCIAS

- ASHBY, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In I. Barca (Org.). *Educação Histórica e Museus* (pp. 37-57). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- ASENSIO, M., CARRETERO, M. & POZO, J. I. (1989). La comprensión del tiempo histórico. In M. Carretero, J. I. Pozo & M. Asensio (Ed.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp.103-139). Madrid: Visor Distribuciones.
- BARCA, I. (2004). A Aula Oficina em História: do projecto à avaliação. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp.131-144). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- BARCA, I. (2007). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo Sem Fronteiras*, 7, (1), 115-126.
- BARCA, I. (2011a). Narrativas históricas de alunos em espaços lusófonos. In I. Barca (Ed.), *Educação Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização* (pp. 7-26). Braga: CIEd, UMinho/ Associação de Professores de História.
- BARCA, I. (2011b). La evaluación de los aprendizajes en historia. In P. Miralles Martínez, S. Moliona Puche & A. Santisteban Fernández (Eds), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, vol I (pp. 107-122). Murcia: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- BARCA, I., CASTRO, J. & AMARAL, C. (2010). Looking for narrative frameworks – the ideas of 12-13 year-old Portuguese pupils. *Education 3-13*, 38 (3), 275-288.
- BARTON, K. (2001). Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. In I. Barca (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica* (pp. 55-68). Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- BARTON, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-113.

- BARTON, K. C. & LEVSTIK, L. S. (1996). "Back when God was around and everything": Elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33 (2), 419-454.
- CHAPMAN, A. (2009). Towards an Interpretation's Heuristic: A case study exploration of 16-19 year old students' ideas about explaining variations in historical accounts. PhD thesis in History Education, University of London, UK.
- COOPER, H. (1995). *History in the Early Years: Teaching and Learning in the first three Years of School*. London: Routledge.
- COOPER, H. (2002). *Didáctica de la Historia en la Educación Infantil e Primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- DIAS, P. (2007). As explicações dos alunos sobre uma situação Histórica: Um estudo com alunos do 3ºCiclo do Ensino Básico. *Currículo Sem Fronteiras*, 7 (1), 86-114.
- DIAS, P. & SOLÉ, M. G. (2011). As metas de aprendizagem e a educação histórica: contributos para uma educação histórica de qualidade na era da globalização. In I. Barca (Org.) *Actas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Consciência Histórica na Era da Globalização* (pp.64-109). Braga: CIED, Universidade do Minho. [CD/ROM].
- DONALDSON, M. (1978). *Children's minds*. London: Fontana Press.
- FERNANDES, C. (2009). *A explicação histórica com base nos artefactos: Um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- FREITAS, M. L. (2005). História de Portugal no 1º ciclo do ensino básico: os programas, os manuais e a voz dos alunos. In Bento Silva & Leandro de Almeida (coord.), *Actas do 8.º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 2135-2149). Braga: CIED, Universidade do Minho. [CD-ROM].
- FREITAS, M. L.V. & SOLÉ, M. G. S. (2003 a). Desenvolvimento de competências linguísticas e de compreensão histórica através do uso da narrativa: Da teoria à prática, In *Actas do 1.º Encontro Internacional A Criança, a Língua e o Texto* (pp. 43-76). Braga: IEC, Universidade do Minho. [CD/ROM].
- FREITAS, M. L. & SOLÉ, M. G. S. (2003b). O uso da narrativa nos Estudos Sociais, *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Galician-Portuguese Journal for the Study of Psychology and Education*, 8 (10), 216-230.
- GAGO, M. (2006). Um olhar acerca da multiperspectiva em História: ideias de alunos entre os 10 e os 14 anos. In M. A. Schmidt & T. Garcia (Orgs.), *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica* (pp. 68-88). Curitiba, PR: UFPR.
- HARNETT, P. (1993). Identifying Progression in Children's Understanding: The use of visual materials to assess primary school children's learning in history. *Cambridge Journal of Education*, 23 (2), 137-154.
- HODKINSON, A. (2003). *Children's developing conceptions of historical time: analysing approaches to teaching, learning and research*, PhD thesis, University of Lancaster, UK.
- HOODLESS, P. (1998). Children's awareness of time in story and historical fiction. In P. Hoodless (Ed.), *History and English in the primary school: exploiting the links* (pp. 103-115). London: Routledge.
- LEE, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In I. Barca (Org.), *Perspectivas em Educação Histórica* (pp. 13-27). Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- LEE, P. (2002). 'Walking backwards into Tomorrow': *Historical Consciousness and Understanding History*. Disponível em < <http://www.cshc.ubc.ca> > [26.05.2008].
- LEE, P. (2003). "Nós fabricamos carros e eles tinham de andar a pé": Compreensão da vida no passado. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus* (pp. 19-36). Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- LEVSTIK, L. & PAPAS, C. (1987). Exploring the Development of Historical Understanding. *Journal of Research and Development in Education*, 21, 1-15.

- LEVSTIK, L. (1996). "The colour must come in the words": The challenges of historical interpretation with children. Paper present to the *Annual Meeting of the college and University Faculty Assembly*, National Council of the Social Studies, Washington: DC.
- MARTINS, H. (2007). *A WebQuest como Recurso para Aprender História: Um Estudo sobre Significância Histórica*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO (2010). *Metas de aprendizagem*. Disponível em <<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>> [17.02.2012].
- MOLINA, J., TRIGUEROS, F., MIRALLES, P. & CORREDEIRA, P. (2011). Valorização que os alunos fazem acerca do processo de avaliação nas disciplinas de Geografia e de História. In I. Barca (Org.), *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização* (pp. 275-286). Braga: CIEd, UMinho/Associação de Professores de História.
- RIBEIRO, F. (2007). Exploração do pensamento arqueológico das crianças. *Currículo Sem Fronteiras*, 7 (1), 186-196.
- RODRIGUES, A., CARVALHO, A. A. & BARCA, I (2010). Os Podcasts na visita de estudo. In A. A. Carvalho & C. A. Aguiar (Orgs), *Podcasts para Ensinar e Aprender em Contexto* (pp. 79-95). Santo Tirso: De Facto.
- RÜSEN, J. (1993). The development of narrative competence in historical learning: an ontogenetic hypothesis concerning moral consciousness. In P. Duvenage (Ed.), *Studies in metahistory* (pp. 63-84). Pretoria: Human Sciences Research Council.
- RÜSEN, J. (2010). Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso Alemão. In M. A. Schmidt, I. Barca e E. R. Martins (Eds.), *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 23-40). Curitiba PR: Editora UTFPR.
- SAMARÃO, A. (2007). *A Narrativa em Contextos Culturais Diferentes: Um Estudo com Alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- SCHMIDT, M. A. & GARCIA, T. B. (2006). O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do seqüestro da cognição histórica: estudo de caso com crianças nas séries iniciais (pp. 52-67). In M. A. Schmidt e T. B. Garcia (Orgs.), *Perspectivas de investigação em educação histórica*. Curitiba, PR: Editora UTFPR.
- SHEMILT, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and the classroom. In A. Dickinson, P. Lee & P. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp. 39-84). London: Heinemann.
- SOLÉ, M.G. (2009). *A História no 1.º Ciclo do ensino básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. Tese de doutoramento na Área de Estudos do Meio Social, apresentada à Universidade do Minho.
- SOLÉ, M. G. (2011). Metas de aprendizagem no 1.º CEB: um exemplo da sua operacionalização. In Isabel Barca (Org.) *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização* (pp.135-156). Braga: CIEd, Universidade do Minho/Associação de Professores de História.

REFERENCIA: Trigueros Cano, Fº Javier; Sánchez Ibáñez, Raquel; Vera Muñoz, Mª Isabel. (2012). El profesorado de Educación Primaria ante las tic: realidad y retos. *REIFOP*, 15 (1), 101-112. (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

El profesorado de Educación Primaria ante las TIC: realidad y retos

Fº Javier TRIGUEROS CANO¹
Raquel SÁNCHEZ IBÁÑEZ¹
Mª Isabel VERA MUÑOZ²

¹Universidad de Murcia

²Universidad de Alicante

Correspondencia:
Fº Javier Trigueros Cano
Facultad de Educación
Área de Didáctica de las
Ciencias Sociales
Universidad de Murcia
Campus de Espinardo

Email: javiertc@um.es

Recibido: 27/02/2012
Aceptado: 26/03/2012

RESUMEN

A partir de diversos estudios de caso se plantea una aproximación a la utilización por parte del profesorado de Infantil y Primaria en diversos centros de enseñanza de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia de las tecnologías de la información y la comunicación. Los resultados señalan que pese a la alta valoración por el profesorado de las TIC como herramienta didáctica en el aula y la progresiva dotación de recursos tecnológicos en los centros educativos en los últimos diez años, la utilización de las TIC por el profesorado aún es escasa. Los motivos principales señalados son las dificultades para la formación en el uso de las nuevas tecnologías y el excesivo tiempo que conlleva la preparación de materiales didácticos.

PALABRAS CLAVE: Didáctica, tecnologías de la comunicación y la información, Educación Infantil y Primaria.

The professorship of primary education before the ITC: reality and challenges

ABSTRACT

From diverse studies of case an approximation appears to the utilization on the part of the professorship of Infantile and Primary Education in diverse centers of education of the Comunidad Autónoma de la Región de Murcia of the technologies of the information and the communication. The results indicate that in spite of the high valuation for the professorship of the ICT like didactic tool in the classroom and the progressive endowment of technological resources in the schools in the last ten years, the utilization of the ICT for the professorship still is scanty. The principal motives are the difficulties for the formation in the use of the new technologies and the excessive time that carries the preparation of didactic materials.

KEY WORDS: Didactics, technologies of the communication and the information, Infantile and Primary Education.

Introducción

A principios del año 2000 se llevó a cabo un proyecto de investigación financiado por la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, titulado “La formación del docente en las TIC: incidencia en su tarea docente”¹. El objetivo principal de este proyecto fue conocer y reflexionar acerca del uso de las TIC por el profesorado de Educación Infantil y Primaria para la enseñanza de contenidos relacionados con las ciencias sociales. La investigación se llevó a cabo a partir de un estudio de caso, centrado en el análisis de centros públicos de enseñanza de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Los resultados del proyecto señalaron dos hechos significativos: en primer lugar, el uso progresivo de las TIC por el profesorado en las aulas de Primaria e Infantil, siendo más frecuente en esta última etapa y en segundo lugar, la necesidad expresada por el profesorado consultado de una mayor formación sobre el uso de las TIC en la enseñanza.

Transcurrido casi una década desde los resultados de este proyecto de investigación hemos creído conveniente una actualización del mismo, para comparar los datos obtenidos en su día con la realidad actual sobre el uso de las TIC en las aulas, como herramienta válida, para la enseñanza de contenidos en ciencias sociales.

La competencia digital en Educación Primaria

El uso de las TIC en la enseñanza requiere de un proceso de adaptación e implica cambios en nuestro trabajo con los alumnos. Es importante conocer si el profesor las utiliza como apoyo a su tarea docente, como recurso y como medio para conseguir los objetivos propuestos o, al contrario, sólo se ciñe al libro y a otros elementos más cercanos para él, más fáciles de usar y que no requieren los cambios metodológicos que requieren el uso de las TIC.

A partir de sus dos grandes funciones, transmitir información y facilitar la comunicación, la *red* puede proporcionar un eficiente y eficaz soporte didáctico en el ámbito de la enseñanza presencial. El impacto de la sociedad de las nuevas tecnologías hace necesario incluir la alfabetización digital de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este objetivo se ha visto reflejado en la normativa que regula la educación, en general y los currículos, en particular con la incorporación de la competencia digital. En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), se refleja el uso de las TIC como tarea esencial para la adquisición de competencias básicas a lo largo de toda la enseñanza obligatoria. En el currículo de Educación Primaria se dice: “esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse”. Más concretamente, en el R.D. 1513/2006, de 7 de diciembre (BOE del 8 de diciembre) por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas en Educación Primaria, entre los objetivos de la Educación Primaria, aparece la contribución al desarrollo de las capacidades que le permitan “iniciarse en la utilización, para el aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran”. En el mismo marco legislativo se especifica que ser competente en la “utilización de las tecnologías de la información y la comunicación” como instrumento de trabajo intelectual incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Se utilizarán en su función generadora al emplearlas, por ejemplo, como herramienta en el uso de modelos de procesos matemáticos, físicos, sociales, económicos o artísticos.

En definitiva, la competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la

¹ Proyecto de innovación e investigación educativa coordinado por Francisco Javier Trigueros Cano (Universidad de Murcia) llevado a cabo durante los años 2003 y 2004, financiado por la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.

La aplicación de esta competencia en el ámbito educativo conlleva una adecuación de los centros a nivel de infraestructura y recursos, y una formación del profesorado en el uso y la enseñanza de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. El papel del profesorado como planificador de nuevos entornos de aprendizaje, y el papel del alumnado como hacedor y controlador de su propio aprendizaje son pilares básicos para que se produzca un auténtico proceso de enseñanza y aprendizaje (Vera, 2004).

Ahora bien, la simple presencia de nuevas tecnologías en los centros educativos no garantiza la innovación educativa. La innovación solo se produce cuando va asociada a una mejora significativa del proceso de enseñanza-aprendizaje. El uso de hipertextos, recursos multimedia, de web, etc. no significa automáticamente un aumento de la calidad pedagógica de la enseñanza, solo significa un incremento de la multiplicidad de medios y de oferta de nuevas formas de organización y representación de la información.

Por otra parte, el uso de estos medios desarrolla el aprendizaje significativo porque induce a modificar las propias estructuras cognitivas (relacionar, analizar, memorizar, aumentar la capacidad crítica), afectivas (motivación, juicio personal, evaluación y emocional) y reguladoras (planificar, comprobar, evaluar y reflexionar), revisándolas, ampliándolas y enriqueciéndolas (Vera, 2004).

La integración curricular de las TIC tiene que plantearse como algo vinculado y condicionado por una opción propiamente educativa y no al revés (García y González, 2011). Por todo ello, conviene tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Emplear los medios informáticos como componentes del proceso didáctico. No son una moda o capricho pedagógico, deben estar integrados en nuestra labor didáctica.
- La incorporación de las TIC favorece procesos de reelaboración y apropiación crítica del conocimiento, en la línea de una construcción colaborativa del mismo.

El uso del ordenador desde un punto de vista didáctico pasa por el uso de un determinado software educativo. Estos materiales suponen utilizar el ordenador con una finalidad didáctica. La funcionalidad del software educativo vendrá determinada por las características y el uso que se haga del mismo, de su adecuación al contexto y la organización de las actividades de enseñanza. Sin embargo, se pueden señalar algunas funciones que serían propias de este medio (Marqués, 1996):

- Función informativa: se presenta una información estructurada de la realidad.
- Función instructiva: orienta el aprendizaje de los estudiantes facilitando el logro de determinados objetivos didácticos.
- Función motivadora: los estudiantes se sienten atraídos por este tipo de material.
- Función evaluadora: la mayoría de estos recursos ofrece un constante *feedback* sobre las actuaciones de los alumnos, corrigiendo de forma inmediata los posibles errores de aprendizaje, presentando ayudas adicionales cuando las necesitan, etc.
- Función investigadora: muchos recursos TIC ofrecen interesantes entornos donde investigar, buscar informaciones, relacionar conocimientos, obtener conclusiones, compartir y difundir información, etc.
- Función expresiva: los estudiantes se pueden expresar y comunicar a través del ordenador generando materiales con determinadas herramientas, utilizando lenguajes de programación, etc.
- Función metalingüística: los estudiantes pueden aprender los lenguajes propios de la informática.

- **Función lúdica:** el trabajo con ordenadores tiene para los alumnos en muchos casos connotaciones lúdicas pero, además, los programas suelen incluir determinados elementos lúdicos que refuerzan la motivación del alumnado.

- **Función innovadora:** supone utilizar una tecnología reciente incorporada a los centros educativos que permite hacer actividades muy diversas, a la vez que genera diferentes roles tanto en los profesores como en los alumnos e introduce nuevos elementos organizativos en la clase.

- **Función creativa:** la creatividad se relaciona con el desarrollo de los sentidos (capacidades de observación, percepción y sensibilidad), con el fomento de la iniciativa personal (espontaneidad, autonomía, curiosidad) y el despliegue de la imaginación (desarrollo de la fantasía, la intuición y la asociación). Los programas informáticos pueden incidir, pues, en el desarrollo de la creatividad, ya que permiten desarrollar las capacidades indicadas.

Las TIC brindan excelentes oportunidades para desarrollar las capacidades de comunicación, análisis, resolución de problemas, gestión y recuperación de la información. Internet no es la panacea didáctica, pero es una herramienta que debe facilitar al alumnado el aprendizaje, y al profesorado la preparación de clases actualizadas y motivadoras (Prats y Albert, 2004). Ambos elementos, profesorado y alumnado nunca podrán ser sustituidos por la tecnología. Si bien el profesor no ha sido marginado, su papel sí que ha cambiado: debe poseer las nuevas habilidades y capacidades, familiarizarse con el software apropiado y planificar e incorporar las nuevas tecnologías en su programación.

- La figura del profesor y el rol docente pueden cambiar con la incorporación de las TIC. El profesor no será el único dueño del conocimiento sino un facilitador en la búsqueda del mismo (De la Torre, 2005).

- El uso de las TIC hace que el profesorado sea más receptivo a los cambios en la metodología y en el rol docente: orientación y asesoramiento, dinamización de grupos, motivación de los estudiantes, diseño y gestión de entornos de aprendizaje, creación de recursos, evaluación formativa, etc.

- Utilizados adecuadamente los medios informáticos pueden fomentar el trabajo cooperativo, el trabajo personalizado, el trabajo con estudiantes de lugares alejados en el espacio. Si se emplean así las TIC servirán para un cambio fundamental en la estructura de enseñanza (De la Torre, 2005).

Según Vera, Fernández, Martínez y Díez (2005), para que el profesorado que utiliza las TIC en el aula sea capaz de promover el cambio cognitivo en los estudiantes, debe desarrollar tres tipos de funciones:

1. **FUNCIÓN DIDÁCTICA.** Las tareas de planificación didáctica para el aprendizaje virtual demandan una remodelación de los planteamientos didácticos propios de la enseñanza presencial:

- Diagnóstico de necesidades.
- Planificación del aprendizaje.
- Búsqueda y selección de materiales relevantes y motivadores del aprendizaje.
- Proponer actividades de refuerzo
- Fomentar la participación y la cooperación.
- Favorecer el desarrollo del pensamiento
- Motivando para el aprendizaje.
- Evaluando los aprendizajes.

1. **FUNCIÓN TÉCNICA Y DE GESTIÓN DE LAS HERRAMIENTAS TIC.**

2. FUNCIÓN DE TUTORÍA:

- Garantiza la comunicabilidad horizontal y vertical de todos los integrantes del grupo.
- Organiza el plan docente en contenidos, actividades etc. y planifica el cronograma de actuación del alumnado.
- Ayuda en las dificultades de diferente tipo con que alumno pueda encontrarse en cualquier fase del proceso
- Facilita favorece la comunicación con el profesorado y con sus compañeros (foros, chats, etc.)
- Aconseja en la toma de decisiones.
- Realizar un seguimiento puntual y detallado del aprendizaje de los alumnos
- Propone actividades de refuerzo para los objetivos que no se han conseguido con otras actividades.
- Aumenta la participación individual y grupal
- Promueve opiniones y actividades conflictivas. Desafía a los alumnos a presentar ideas contradictorias.
- Gestiona las calificaciones parciales, mediales y finales del alumnado.
- Realiza el seguimiento del historial del alumnado.
- Modera foros, organizan guías, toma decisiones sobre el ritmo de trabajo individual y colectivo.

Todos estos aspectos sitúan al profesorado como protagonista activo en el tratamiento de la competencia digital. Desde distintos ámbitos se ha destacado la necesidad de que los docentes también posean cierta competencia digital, por tanto, la formación del profesorado debe incluir la competencia digital enfocada a la enseñanza y no basarse únicamente en habilidades de usuario de las TIC. La competencia digital debe ser parte de la formación docente inicial y la formación permanente; pero en este punto, a nivel de la Administración española, aún queda un largo camino por recorrer. Sin embargo, existen proyectos ambiciosos y comunidades virtuales de docentes (red social “Internet en el aula”) que comparten recursos e intercambian buenos modelos de utilización didáctica de las TIC. En la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia destacan el programa “Escuela 2.0” y los proyectos “Plumier” en 2001 y “Aula XXI” en 2011.

El programa “Escuela 2.0” es un proyecto de integración de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en los centros educativos, que contempla el uso personalizado de un ordenador portátil por parte de cada alumno o alumna. El objetivo supone poner en marcha las aulas digitales del siglo XXI, aulas dotadas de infraestructura tecnológica y de conectividad. Este programa se basa en los siguientes ejes de intervención:

- Aulas digitales. Dotar de recursos TIC a los alumnos y alumnas y a los centros: ordenadores portátiles para alumnado y profesorado y aulas digitales con dotación eficaz estandarizada.
- Garantizar la conectividad a Internet y la interconectividad dentro del aula para todos los equipos. Posibilidad de acceso a Internet en los domicilios de los alumnos/as en horarios especiales.
- Promover la formación del profesorado tanto en los aspectos tecnológicos como en los aspectos metodológicos y sociales de la integración de estos recursos en su práctica docente cotidiana.

- Generar y facilitar el acceso a materiales digitales educativos ajustados a los diseños curriculares tanto para profesores y profesoras como para el alumnado y sus familias.
- Implicar a alumnos y alumnas y a las familias en la adquisición, custodia y uso de estos recursos.

El proyecto “Plumier”, enmarcado en el Plan Estratégico de Modernización de la Administración Pública de la Región de Murcia (PEMAR), dentro del área de actuación de “Sistemas de Información y comunicaciones” constituye el pilar fundamental de la Administración regional para los centros educativos en una doble vertiente:

- Gestión administrativa de la educación que incluye intercomunicar todos los centros docentes públicos a través de la Red Regional de Interconexión (RIX), dotando a los centros de aplicaciones de gestión económica, de gestión de organización y funcionamiento, de gestión de horarios, etc.
- Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje que incluye la incorporación de los centros docentes a un proyecto de uso de las nuevas tecnologías.

La *Fundación Integra* ha colaborado con la Consejería de Educación, Formación y Empleo en la creación y puesta en marcha de dicho proyecto con la ejecución y desarrollo del “Portal Educarm”, que conecta los más de 500 centros educativos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia a través de una intranet regional. Por último, en julio de 2011 la Consejería de Educación, Formación y Empleo presentó el proyecto piloto “Aula XXI” por el que convertirá a 40 centros de la Región de Murcia en entornos educativos digitales, con el objetivo de medir el grado de implantación y madurez de las TIC en las aulas y plantear un despliegue global en todos los centros. El proyecto arranca para alumnos de 5.º Primaria y 1.º Educación Secundaria, formará a 300 profesores en nuevas tecnologías y dotará a los centros seleccionados de infraestructura, conexión wifi, contenidos digitales y ordenadores portátiles para los alumnos.

Lógicamente, el camino por recorrer es todavía largo en lo que respecta a la progresiva dotación de recursos tecnológicos a los centros educativos de esta región, pero las consecuencias de la implantación de las TIC en el aula son ya visibles y pueden someterse a estudio.

Aproximación al empleo de las TIC en Educación Primaria

La finalidad del estudio de caso realizado ha sido conocer el nivel de aprovechamiento y uso de las TIC en los centros de enseñanza de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y averiguar la integración de las mismas dentro del proceso educativo, comprobando si se trata de un recurso puntual o, por el contrario, el uso de las TIC implica un verdadero cambio metodológico y organizativo en la programación de aula. Para ello, se han seleccionado un total de 10 centros de enseñanza pública situados en las localidades murcianas de Abanilla, Fortuna, Molina de Segura, Las Torres de Cotillas, Alguazas, Ceutí y Lorquí. Grosso modo, el plan de trabajo ha sido el siguiente:

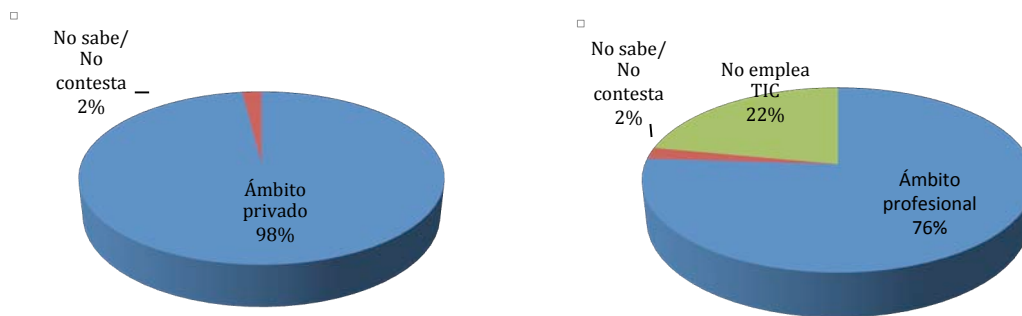
- Recogida de información y documentación sobre los municipios y centros seleccionados.
- Visitas a Los Centros.
- Reuniones.
- Entrevistas a maestros y profesores, CCP, Equipos de Ciclo, Equipo Directivo, etc.
- Entrega y recogida de los cuestionarios.
- Muestreo por nº de profesores.
- Vaciados de los cuestionarios y análisis de los resultados.
- Interpretación de los resultados.

- Elaboración de conclusiones, documentación y material curricular según los resultados de la experiencia.

La metodología ha sido activa y participativa por parte de todos los integrantes del grupo y de los colaboradores que se han implicado en esta experiencia. Los datos obtenidos han permitido hacer un pequeño estudio descriptivo sobre el protagonismo de las TIC en la actividad de los docentes, un total de 46 personas, que han participado en el estudio.

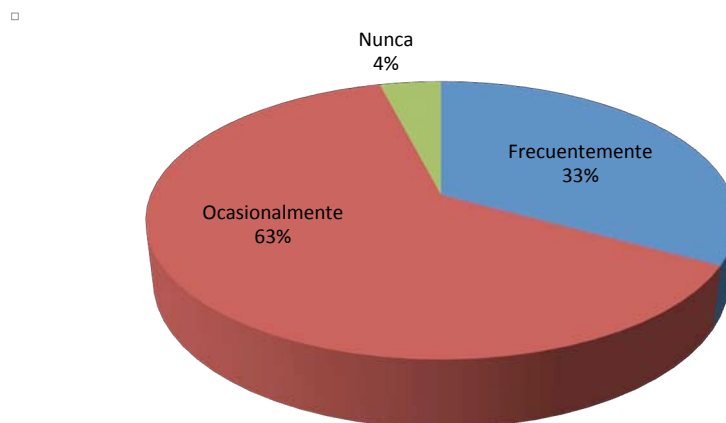
El primer dato que llama la atención es la diferencia que existe entre el uso que realiza el profesorado encuestado sobre el uso de las TIC en su vida cotidiana que alcanza al 98%, y el que realiza en su ámbito profesional docente que se sitúa por debajo, en concreto, un 76%. A diferencia de la total integración de las nuevas tecnologías en la esfera privada, en el ámbito docente todavía un cuarto del profesorado no hace uso de las TIC.

Gráfico n.º 1. Uso de las TIC por el profesorado



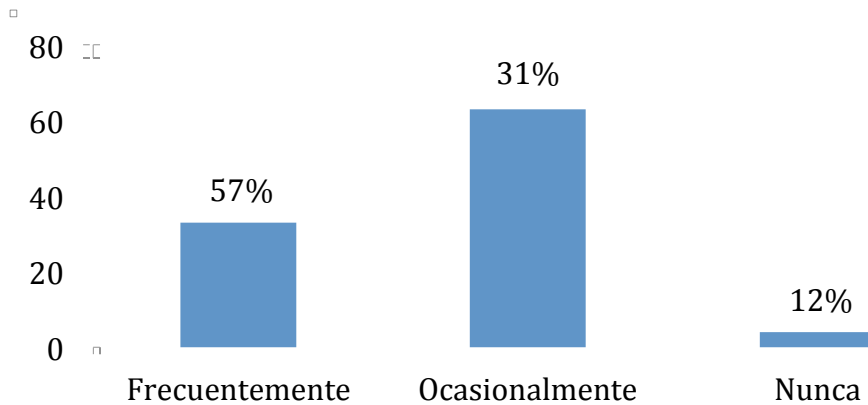
Estas cifras adquieren un mayor significado cuando se completan con los resultados de las preguntas formuladas al profesorado sobre la frecuencia en el uso de las TIC en el aula. A este respecto, sólo un 33% de los encuestados afirman utilizar con frecuencia en su práctica docente las TIC, mientras que un 63% reconoce emplearlas ocasionalmente y un 4% nunca. Estas cifras son similares a las obtenidas hace casi diez años en los mismos centros educativos, lo cual quiere decir que una década después y pese a la progresiva implantación de recursos tecnológicos en los centros educativos, el profesorado todavía es poco receptivo a la incorporación habitual de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en su práctica docente (Trigueros, Puche y Sánchez, 2010).

Gráfico n.º 2. Empleo de las TIC por el profesorado en el aula



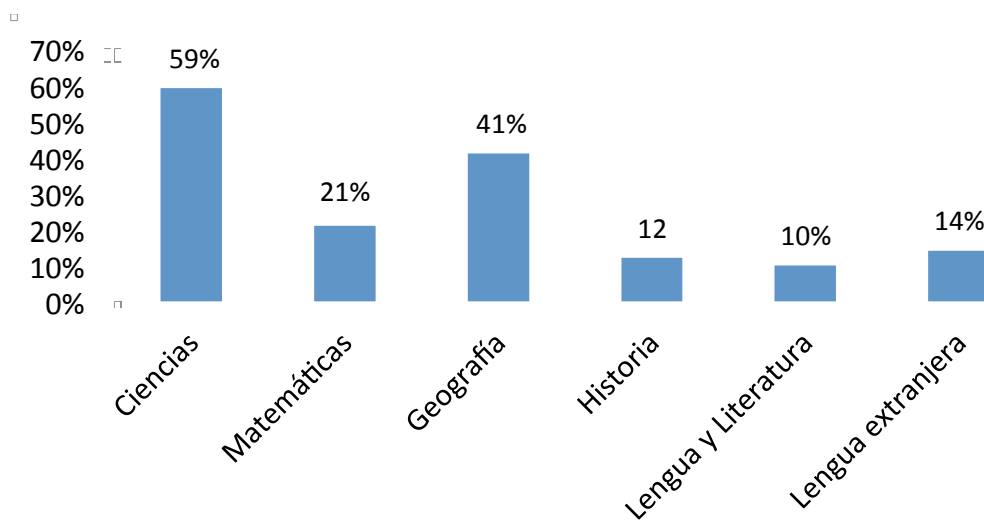
El empleo de las TIC por ciclos en la etapa de Primaria y por materias también ofrece resultados interesantes. Los datos obtenidos apuntan a que su uso en el aula es más frecuente en los dos primeros ciclos de Educación Primaria que en el último. Se constata un descenso pronunciado en el tercer ciclo.

Gráfico nº 3. Uso de las TIC por ciclos en Educación Primaria



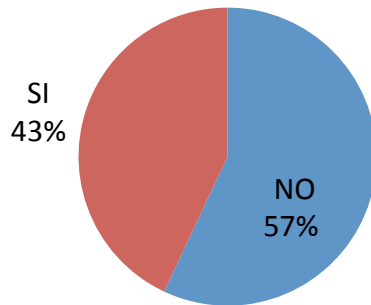
En cuanto a las materias, el profesorado de Educación Primaria de los centros encuestados emplea con mayor frecuencia las TIC para la enseñanza de contenidos relacionados con Ciencias Experimentales, mientras que su uso es mucho menor en otras disciplinas como Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, etc.

Gráfico n.º 4. Empleo de las TIC por materias en Educación Primaria



Pero lo que resulta curioso es que la utilización de los recursos tecnológicos no recibe el tratamiento adecuado en la planificación de la enseñanza, pues entre quienes afirman emplear las TIC en el aula sólo un 53% afirma incluirlo en su programación. Quizá el hecho de emplear las TIC de manera ocasional hace que esta estrategia metodológica quede fuera de la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje (Escudero, 1995).

Gráfico n.º 5. Las TIC en la planificación del proceso de enseñanza



En cuanto a los efectos que en la práctica docente tiene el uso de las TIC el profesorado encuestado no duda en señalar que afecta bastante a la preparación y el desarrollo de las clases. Más de la mitad del profesorado encuestado (el 65%) dice que esto afecta a la preparación de sus clases (bastante o totalmente). El 54% dice que cambia bastante el desarrollo de las sesiones. La mayoría coinciden en señalar que el mayor obstáculo a la hora de emplear las TIC en el aula es el excesivo tiempo que consume la aplicación de este tipo de herramientas y recursos, frente a otro tipo de estrategias y técnicas metodológicas más tradicionales que son igualmente útiles y consumen menos tiempo.

Gráfico n.º 6. Influencia de las TIC en preparación de las clases

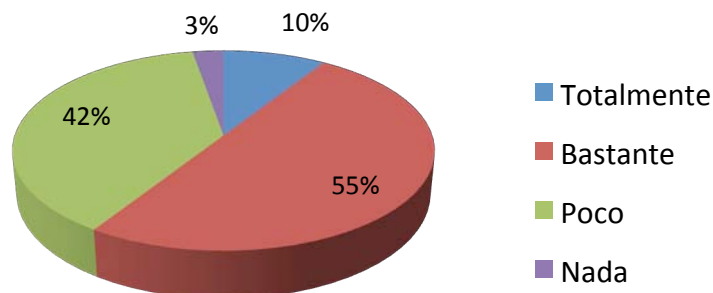
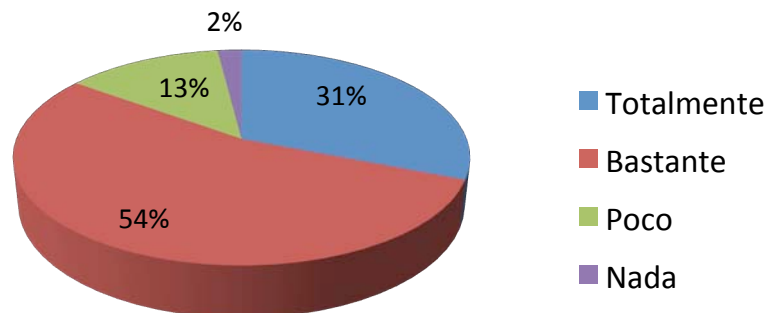
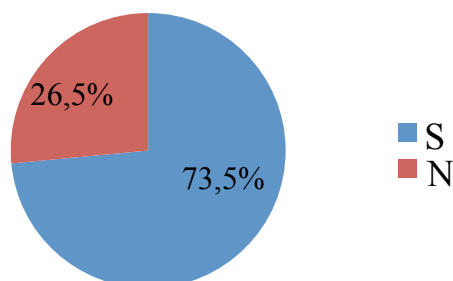


Gráfico n.º 7. Influencia de las TIC en el desarrollo de las clases



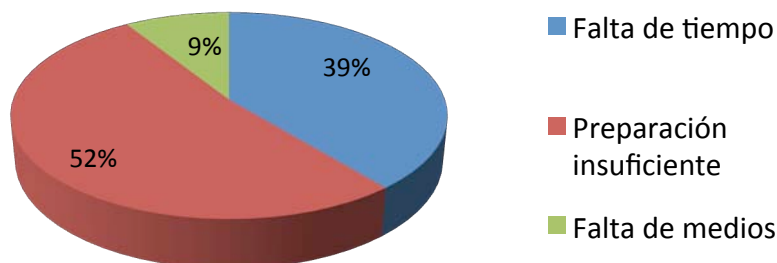
Sin embargo, la mayoría de los docentes encuestados cree que las TIC son un buen instrumento para eliminar las barreras de aprendizaje y que resultan especialmente indicadas cuando se trata de responder a la diversidad o a las necesidades educativas especiales del alumnado (73,5%).

Gráfico n.º 8. Valoración de las TIC por el profesorado



Esto confirma que el uso de las TIC en la enseñanza promueve la mayor participación del alumnado y permite en mayor medida el que aprendan juntos alumnos diferentes, lo que promueve la escuela inclusiva. Al interesarnos por las causas del escaso o nulo empleo por el profesorado de las TIC en el aula se argumentó la falta de formación del profesorado (52%), la falta de medios (9%) y la falta de tiempo (39%).

Gráfico n.º 9. Causas del no uso de las TIC en el aula



En síntesis parece que si bien las TIC suponen una aportación importante como recurso para promover el proceso de enseñanza-aprendizaje, la exigencia de formación, la necesidad de tiempo y los cambios que conlleva hacen que su implantación en el aula no sea tan extensiva como podría ser a pesar de ser valorada como un apoyo muy útil para la docencia.

Conclusiones

Desde el punto de vista de los agrupamientos y la diversidad del alumnado, las Tecnologías de la Información y la Comunicación pueden convertirse en recursos precisos para lograr la plena inclusión e integración de este colectivo; en especial para el tratamiento educativo de las alumnas y alumnos que requieren determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial, con trastornos graves de conducta, altas capacidades intelectuales o los que se han integrado tarde en el sistema educativo español. Refuerza el principio de inclusión, garantizando el desarrollo según las posibilidades

del discente con un trato equitativo que permite una mayor cohesión. De esta manera se contempla la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

En cuanto a las aplicaciones o documentos elaborados por los propios docentes, hay que valorar muy altamente la “rentabilidad” de incorporar las TIC a la práctica educativa, por el tiempo de preparación que los nuevos materiales requieren; pero será finalmente cada uno quien elija la opción más interesante, sin desoír las indicaciones de la legislación vigente. En este apartado, la labor del trabajo en grupo es muy importante; los equipos de nivel, de ciclo, grupos de trabajo, asistencia a Jornadas de intercambio de experiencias, etc., jugarán un gran papel a favor del maestro en este sentido. Por ejemplo, ¿cuánto tiempo invierte un maestro en hacer una presentación con diapositivas? Quizá se trate de varias horas para utilizarlo en una sesión. El desequilibrio entre tiempo de preparación y tiempo de ejecución que se puede producir en algunas tareas hace que muchos profesores, sean reacios a la idea de utilizar recursos tecnológicos en sus aulas; pero no sólo tenemos el hándicap de eficiencia, también podemos hablar del dominio tecnológico, ¿qué hacer si algún alumno nos pregunta sobre algún aspecto tecnológico que no dominamos?... a veces este tipo de ayudas puede “volverse contra ellos” demandando un tiempo y una cualificación que no disponen. Un ejemplo claro de esto lo tenemos en el uso de internet, pues a lo largo de todo el trabajo realizado hemos observado que el profesorado conoce la terminología, conoce el uso de la *red*, pero todavía no tiene claro cómo programar y llevar a la práctica en el desarrollo del curriculum educativo.

Por otra parte, si atendemos a la actitud que adoptan los docentes para el uso e integración de estos medio tecnológicos, observamos que aceptan y demuestran predisposición por la inclusión y utilización de las TIC, haciendo un uso según sus necesidades y exigencias administrativas y legislativas; pero hemos de constatar que existen factores –como los señalados anteriormente– que impiden que el docente las utilice más a menudo y que le dedique más tiempo. También hemos de advertir que el uso es desigual; prácticamente, todos lo hacen para cumplimentar expedientes, programaciones, resultados, anotaciones, informes, etc., pues la administración, cada vez más, así lo exige; pero para su uso como recurso, puede quedar como el maestro que utiliza un atlas, un mapa, la prensa, etc., donde unos son más rigurosos y otros lo hacen de forma esporádica. También deducimos en relación con este apartado, que si la Administración se esfuerza en implantar las nuevas tecnologías para ofrecer un mejor servicio a los docentes (solicitudes online, consultas de bases de datos, etc.), entenderán la formación en TIC como algo inherente a su desarrollo integral como profesionales de la enseñanza. El aumento de inversiones en infraestructuras en los centros (proyectors de LCD en las aulas, conexión a Internet en las mismas, ordenadores en todas las salas, pantallas fijas para proyectar en clase, iluminación adecuada, pizarras digitales, etc.) es un estímulo para utilizar más y mejor estos medios, evitando las molestias que suponen el tener que desplazar a los alumnos a una sala específica donde no hay ordenadores para todos, o el profesor no sabe cómo se va a encontrar el aula porque anteriormente ha sido utilizada por otro compañero o compañera, o el tener que preparar la clase, etcétera.

En cuanto a la formación inicial recibida por los docentes y su adaptación a estos recursos, hemos detectado que la brecha digital (Cabero, 2004) derivada de dicha formación requiere de un gran esfuerzo por parte de los mismos para que su uso no implique situaciones incómodas de enseñanza-aprendizaje, pues hay programas educativos que se han desarrollado para un profesorado más cualificado tecnológicamente y que no resulta fácil utilizar; en el lado opuesto, encontramos páginas o sitios web en internet que permiten preparar y realizar actividades en muy poco tiempo, que no necesitan grandes conocimientos y con una interfaz sencilla, intuitiva y fácil para el docente. Quizás lo complicado sea hallar estos recursos y, una vez esto, saber analizarlos adecuadamente para después compartirlos y proponerlos para su uso. Cuanto más se facilite el acceso a los contenidos educativos TIC desde el punto de vista de la eficiencia, mejores resultados obtendremos y mayor integración curricular habrá. Por tanto, la falta formación en el uso de estas tecnologías implica desorientación y problemas en su incorporación a la dinámica del aula. Por último, señalamos que la formación es un pilar básico para la correcta introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, formación que debe ser Inicial (universitaria) y Permanente (Centros de Profesores y Recursos, Universidades y otras instituciones y organismos). Sí hemos visto que el profesorado está convencido de que las TIC deben formar parte de su forma de enseñar y por ello, acude a los CPR a formarse, esa es la razón de las grandes demandas de formación en este tipo. De

hecho, hemos detectado, que hay parte del profesorado que demanda más formación didáctica con casos concretos de aplicación de las TIC en el aula y atiende más al recurso y a su buen uso que al fin último, que es convertirlo en un medio educativo. Es importante conocer el software, pero más importante es saber utilizarlo adecuadamente en la formación de los alumnos, convirtiendo así estos medios en una herramienta integral de su formación.

BIBLIOGRAFÍA

- CABERO, J. (2004). “Reflexiones sobre la brecha digital y la educación”. En F. Soto y J. Rodríguez (Coord.). *Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión digital* (pp. 23-42). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- DE LA TORRE, J. L. (2005). “Las nuevas tecnologías en las clases de ciencias sociales del siglo XXI”. *Quaderns Digitals*, 37. Consultado el 5 de marzo de 2012 en <http://www.quadernsdigitals.net/>
- ESCUADERO, J. M. (1995). “La integración de las nuevas tecnologías en el currículo y el sistema escolar”. En J. L. Rodríguez y O. Sáenz (Coords.). *Tecnología educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 8-18). Alcoy: Marfil.
- PRATS, J. y ALBERT, M. (2004). “Enseñar utilizando Internet como recurso”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 41, 8-18.
- TRIGUEROS CANO, F. J., MOLINA PUCHE, S., SÁNCHEZ IBÁÑEZ, R. et al. (2010). “La competencia digital y la didáctica de las ciencias sociales en la formación permanente del profesorado de Infantil y Primaria”. En R. Mª. Ávila Ruiz, Mª. P. Rivero Gracia y P. L. Domínguez Sanz (Coords.). *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 553-564). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- VERA MUÑOZ, M. I. (2004). “La enseñanza-aprendizaje virtual: principios para un nuevo paradigma de instrucción y aprendizaje”. En M. I. Vera Muñoz y D. Pérez Pérez (Ed.), *La formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 57-64). Alicante: AUPDCS.
- VERA MUÑOZ, M. I.; FERNÁNDEZ CARRASCO, M.; MARTÍNEZ ALMIRA, M. M. y DÍEZ MEDIAVILLA, A. (2005). “Funciones docentes en la enseñanza virtual universitaria”. En M. A. Martínez y V. Carrasco, *La configuración del espacio Europeo de Educación Superior. III Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria* (pp. 1-10). Alcoy: Marfil.

REFERENCIA: Estepa Giménez, Jesús; Travé González, Gabriel. (2012). Investigación e innovación en el proyecto investigando nuestro mundo (6-12). El ejemplo de las sociedades actuales e históricas en la formación inicial de maestros. *REIFOP*, 15 (1), 113-124. (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

Investigación e innovación en el proyecto investigando nuestro mundo (6-12). El ejemplo de las sociedades actuales e históricas en la formación inicial de maestros¹

Jesús ESTEPA GIMÉNEZ
Gabriel TRAVÉ GONZÁLEZ

Universidad de Huelva

Correspondencia:
Jesús Estepa Giménez
Gabriel Travé González
Departamento de Didáctica
de las Ciencias y Filosofía
Facultad de Ciencias de la
Educación
Universidad de Huelva
Avda. Tres de Marzo, s/n.
21071 Huelva

Telf.: +34 959 219258

Email:
jestepa@uhu.es
trave@uhu.es

Recibido: 02/02/2012
Aceptado: 16/03/2012

RESUMEN

En el presente artículo los autores plantean cómo investigan e innovan en la formación inicial de maestros a través del proyecto curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). Se analizan los aspectos relacionados con el *para qué, qué y cómo* enseñar de la propuesta curricular tomando el ejemplo de *Investigando las sociedades actuales e históricas*. De la experimentación con este Ámbito de Investigación escolar se presentan algunas producciones de los estudiantes para maestro, en las que se enfrentan a estas tres problemáticas a través del diseño de unidades didácticas que van elaborando, a modo de portfolio, en las carpetas de investigación de grupo.

PALABRAS CLAVE: Proyectos curriculares, formación inicial de maestros, Didáctica de la Historia, Educación para la Ciudadanía.


Research and innovation in the 'exploring our world' project (6-12). The example of 'exploring current and historical societies' in initial teacher education

ABSTRACT

In this paper the authors present how they research and innovate in Initial Teacher Education programmes through the 'Exploring our world' project (6-12). Along the article aspects

¹ Este trabajo es resultado parcial de los proyectos siguientes:

- Proyecto I+D EDU2008-01968EDUC El patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de educación patrimonial.) 

- Proyecto de Excelencia: ¿Cómo se realiza la enseñanza sobre la realidad social y natural en las aulas de Educación Infantil y Primaria de Andalucía? Estudio de las estrategias didácticas y propuestas de mejora. SEJ-5219 (2010-2014). 

- Y del Proyecto I+D: ¿Cómo mejorar la enseñanza elemental sobre el medio?: análisis del currículo, los materiales y la práctica docente. EDU2009-12760EDUC (2009-2012) 

related to the why, what for and how to teach of the curricular project are analysed by means of the example of 'Exploring current and historical societies'. Trainees' productions on this Field of Research are presented, in which they deal with the three afore-mentioned elements through the design of didactic units that form part, like a portfolio, of the group research file.

KEY WORDS: Curricular projects, initial teacher education, history teaching, citizenship education.

Los proyectos curriculares no sólo constituyen instrumentos de trabajo que articulan la investigación y experimentación de una propuesta didáctica; sino que también representan una manera de enfocar la formación inicial y permanente del profesorado, vinculada al desarrollo de dicho proyecto y a la elaboración de materiales curriculares.

Diversos son los proyectos que han ejercido una influencia relevante en la innovación educativa y, más concretamente, en la didáctica de las ciencias sociales. El History 13-16 Project basado en el *aprendizaje por descubrimiento guiado* (Shemilt, 1987). El Humanities Curriculum Project elaborado en función del estudio de los *problemas sociales* (Stenhouse, 1984). Y, en la actualidad, en el campo de la enseñanza de las ciencias, el Proyecto curricular francés "*la main a la pâte*"², o "*el Proyecto 2061*"³ referido a la enseñanza infantil y primaria en los Estados Unidos.

Este artículo centra la atención en el Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (en adelante INM (6-12), que tiene sus antecedentes en estas y otras fuentes y que persigue facilitar el trabajo de diseño curricular a los equipos de estudiantes y de maestros interesados por las propuestas de investigación en el aula y contribuir con ello a la transformación y mejora del marco escolar.

1. Investigar e innovar a través de los proyectos curriculares

En el caso de la formación inicial, los autores de este artículo han convertido el proyecto curricular en el eje del programa formativo. Es desde esta perspectiva crítica y alternativa a la enseñanza tradicional, la formación del profesorado y la investigación didáctica en la que situamos el Proyecto INM (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005), en el marco del Programa de Investigación IRES (García Pérez y Porlán, 2000). El Proyecto INM (6-12), se define como una propuesta curricular de carácter integrado que propugna la construcción y estructuración progresiva del conocimiento escolar a partir de la investigación de problemas concretos relacionados con el medio socionatural. En su elaboración pueden diferenciarse una serie de niveles:

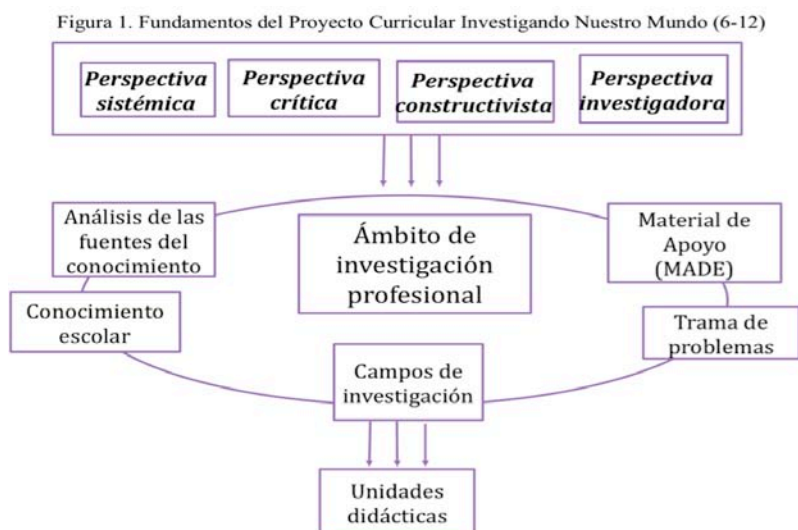
- *Un primer nivel*, constituido por el marco o perspectiva teórica, denominado *Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela*, fundamentado en el constructivismo, la complejidad, el sistemismo y la perspectiva crítica;
- un segundo nivel, donde se presenta la propuesta de didáctica deseable para la educación obligatoria en el ámbito socionatural, propuesta curricular organizada para el alumnado en torno a los Ámbitos de Investigación (en adelante AI); cuenta también con un modelo alternativo de formación del profesorado basado en los Ámbitos de Investigación Profesional (AIP);
- y, en un tercer nivel, se encuentran las unidades didácticas que diseñan, desarrollan y evalúan los equipos de estudiantes y maestros en ejercicio.

INM (6-12) propone, en este sentido, un programa de formación inicial del profesorado centrado en "*Ámbitos de Investigación Profesional*", definidos como un espacio

² <http://www.inrp.fr/lamap/>

³ <http://www.project2061.org>

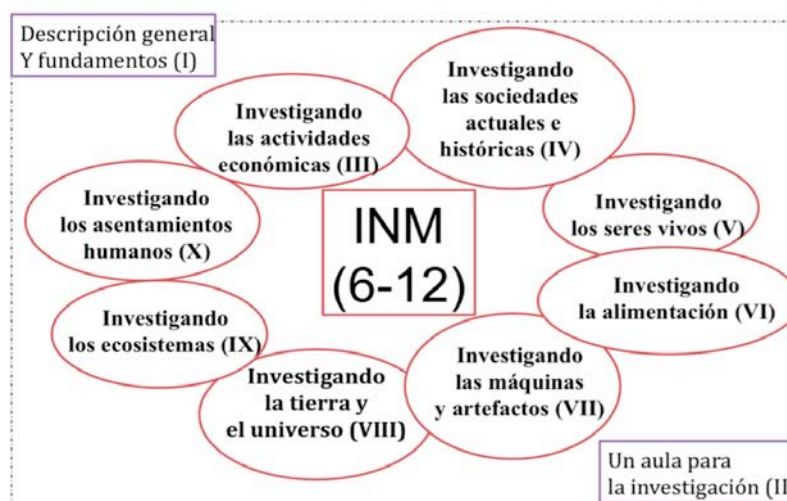
educativo configurado para el estudio de aspectos didácticos y sociales capaz de ofrecer propuestas que permitan abordar procesos de investigación a lo largo del desarrollo profesional del profesorado.



De este modo, en nuestro programa de formación inicial, “cruzamos” los Ámbitos de Investigación del alumnado de Primaria con los Ámbitos de Investigación Profesional. Cada Ambito aborda analíticamente todos los elementos curriculares en torno a un contenido concreto, por lo que puede considerarse como un organizador del conocimiento profesional deseable en torno a un contenido escolar específico. Así, cada AI constituye no sólo una propuesta de conocimiento escolar, sino también de conocimiento profesional como conocimiento sobre el conocimiento escolar, es decir, como conocimiento sobre los contenidos del AI, y los criterios para su selección, secuenciación y organización; sobre las ideas de los alumnos respecto a esa temática; sobre la metodología de enseñanza basada en la investigación escolar; y sobre la evaluación (Estepa, 2003).

En la actualidad, se está culminando el diseño y publicación de INM (6-12), compuesto por dos materiales generales de fundamentación y elaboración del proyecto, así como de ocho Ámbitos de Investigación Escolar que pretenden abordar la enseñanza de Conocimiento del Medio en toda la etapa de Primaria⁴.

Figura 2. Material didáctico que compone el proyecto INM (6-12)



⁴ <http://www.diadaeditora.com/es/catálogo/Catalog/listing/materiales-curriculares-17/1>

2. Las Sociedades Actuales e Históricas como ámbito de investigación escolar

Investigar nuestro mundo en la escuela implica intentar conocerlo en sus múltiples dimensiones, sin perder de vista su unidad como planeta en el Universo y como lugar de habitación de los seres vivos, entre los que se encuentra la especie humana. Es precisamente de las sociedades en las que los hombres se integran y se han integrado a lo largo del tiempo de lo que, sin olvidar la realidad global de nuestro mundo, nos ocupamos en este AI. El estudio de las sociedades supone al menos el conocimiento del espacio geográfico donde se asientan, del medio físico y de la ocupación del territorio (demografía y hábitat); de la transformación y explotación de ese territorio (actividades económicas); de su organización, en fin, social y política y de los fenómenos culturales y de mentalidad (pensamiento, arte y cultura). *Investigando las Sociedades Actuales e Históricas*, se centra principalmente en las tres últimas parcelas de la realidad social mencionadas, ya que los fenómenos económicos son objeto de estudio en el volumen 3 de este proyecto curricular (Travé, 2006), e igualmente los aspectos territoriales y de ocupación del territorio se desarrollarán en el AI de los asentamientos humanos (García Pérez, 2003); sin embargo, como se comprenderá, *Investigando las Sociedades Actuales e Históricas*, contribuye implícita y explícitamente al conocimiento del resto de los AI que conforman el Proyecto INM.

Configurado de este modo, el AI que presentamos no constituye un núcleo de contenidos tradicional de los currículos oficiales y proyectos curriculares porque se abordan en él a la vez las sociedades actuales y las históricas, que se presentan como un subsistema de la realidad socrionatural en el que se estudian de forma integrada los fenómenos políticos, sociales, culturales –los económicos también, por supuesto, aunque se trabajan más a fondo y de manera específica en el AI de las actividades económicas–, formando parte la dimensión histórica de los cambios y permanencias que se dan en dichos fenómenos. No se pretende un tratamiento diferenciado, ni secuenciado cronológicamente, de las sociedades históricas, sino más bien una perspectiva histórica de los problemas del presente y un desarrollo en los niños de las capacidades para apreciar la existencia de un tiempo social e histórico. El conocimiento, pues, de la realidad política, social y cultural, con sus cambios y permanencias es lo que justifica el diseño de *Investigando las Sociedades Actuales e Históricas*, que tiene como finalidad prioritaria educar ciudadanos que sepan convivir en libertad en su medio; que comprendan, valoren y disfruten de la diversidad cultural y artística; que estén capacitados para entender y enfrentarse a los grandes conflictos políticos y socioambientales de nuestro mundo y que actúen democráticamente a la hora de tomar decisiones.

A continuación vamos a analizar los aspectos relacionados con el *para qué, qué y cómo* enseñar de la propuesta curricular que hemos elaborado para *Investigando las sociedades actuales e históricas*, destacando lo relativo a la enseñanza de la historia y la educación para la ciudadanía. Como indicamos al comienzo, al tratarse de un proyecto que los autores están experimentando en la formación inicial, vamos a presentar algunos datos cuantitativos y cualitativos, referidos a las producciones de los estudiantes para maestro correspondientes a las especialidades de Educación Primaria (en adelante EP) y Educación Musical (en adelante EM), en las que se enfrentan a estas tres problemáticas a través del diseño de unidades didácticas que van elaborando, a modo de portfolio, en las carpetas de investigación de grupo.

3. Para qué enseñar las sociedades actuales e históricas

Las metas educativas de *Investigando las sociedades actuales e históricas* intentan dar respuesta a las nuevas características de la realidad social, replanteando las grandes competencias y finalidades educativas de la educación primaria y las generales de la enseñanza de las ciencias sociales.

Los datos obtenidos del análisis de las carpetas de investigación en 2.º de Magisterio, especialidad Educación Musical (tabla 1), indican que el 90,91% de la muestra realiza un diseño positivo de las competencias, finalidades y objetivos de la unidad didáctica, siguiendo una progresión que abarca desde una elaboración destacada (45,4%), adecuada (27,2%) y compleja (18,1%); sin embargo el 9,09% de

los estudiantes mantiene representaciones cotidianas de las finalidades sociales e históricas.

	Elaboración compleja	Elaboración destacada	Elaboración aceptable	Elaboración simplista
Competencias finalidades, y objetivos	18,1%	45,4%	27,2%	9,09%
Conocimiento escolar	27,2%	18,1%	45,4%	9,09%
Secuencia de actividades	27,2%	18,1%	45,4%	9,09%
Modelo de unidad didáctica	Sistémica (+)	Sistémica (-)	Superficial	Asistemática

Tabla 1. Grado de elaboración de la unidad didáctica diseñada por los estudiantes (curso 2010-11).

Por otra parte, respecto a las producciones de los grupos de estudiantes, en relación con la unidad *¿Conocemos nuestro barrio?* diseñada para el alumnado de primer ciclo, los estudiantes se plantean unos objetivos que se ubican en las propuestas basadas en la investigación escolar.

“- Comprender el presente teniendo en cuenta el pasado. Los barrios han sufrido cambios de forma significativa en su organización. Las necesidades de la población han cambiado y, junto a ellas, todo lo que el barrio le ofrece, así como el mobiliario urbano, las calles, las profesiones, y demás componentes. Cada día somos más exigentes por lo que demandamos más comodidades en nuestro entorno.

- Partir del estudio de problemas sociales. Uno de los mayores problemas sociales desde el pasado hasta la actualidad es la convivencia, es decir, el respetar a los demás seres, así como a nuestro entorno físico. Cada día encontramos en los periódicos nuevas noticias relacionadas con esta problemática como pueden ser problemas entre vecinos, discusiones entre personas, enfrentamientos por destrozo del mobiliario urbano, incluso sin ir más lejos diariamente vemos a personas que tiran papeles al suelo, pintan los muros, no recogen los excrementos de sus mascotas, arrancan flores de los jardines, etc.” (Grupo 3 EP, curso 2009-10).

Otro grupo de trabajo, en la unidad *¿Por qué hay guerras?* dirigida a alumnos de 6.º de Primaria, pretende conseguir objetivos que están en sintonía con la aportaciones de una didáctica innovadora de las ciencias sociales.

“- Educar en valores sobre lo más cercano para el alumno. En este caso, trataríamos de inculcar valores relacionados con el respeto (hacia los mayores, hacia el turno de palabras), el ponerse en el lugar del otro. Actitudes y valores que fomentarían y harían que el alumno evitase comportamientos violentos y que aprendiese que hay otra manera de actuar sin usar la violencia, ya sea verbal o física.

- Educar en y para profundizar en la ciudadanía democrática. Una democracia necesita del consenso de la mayoría de los ciudadanos, pero también las diversidades y el antagonismo; de ahí la importancia de educar en la negociación y el diálogo, para abordar el conflicto como componente básico de las relaciones sociales. En ese sentido, la escuela junto con la familia deben ser los encargados no sólo de transmitir saberes, sino sobre todo actitudes

democráticas, puestas en práctica desde el entorno más próximo al niño, porque no se puede teorizar sobre la democracia y no ponerla en práctica.

- Educar para una convivencia intercultural, conociendo la suya propia. De esto modo podríamos dar respuesta a la pregunta por qué crees que hay guerras y a la que los alumnos contestaron en su mayoría por diferencias culturales y de raza. Aquí podríamos aprovechar para como decimos educar al alumno a vivir en un mundo intercultural y cada vez más globalizado” (Grupo 11 EP, curso 2010-11).

4. Qué enseñar de la Sociedades Actuales e Históricas

En una primera categorización, se pueden delimitar en la didáctica dos perspectivas respecto a la selección de contenidos: la que podríamos denominar academicista, que sitúa en primer lugar la disciplina, es decir, en nuestra área lo que las Ciencias Sociales han investigado sobre los fenómenos políticos, sociales, culturales y sobre la historia, de forma que su contenido ha de ser trasladado a la enseñanza en una versión reducida en cuanto a la cantidad de información a enseñar-aprender; una segunda opción, que establece como primera preocupación la educación, de forma que lo que las disciplinas aportan lo es siempre para la consecución de una metas educativas.

En este segundo enfoque podemos distinguir a su vez (sólo refiriéndonos a la Educación Primaria) varias perspectivas. Así, la de aquellos que entienden que los contenidos se elegirán en función de unos criterios que deben manar de tres fuentes: la investigación de dicha disciplina, el análisis de su estructura epistemológica, y la teoría del aprendizaje aceptada y las implicaciones metodológicas de dicha teoría. También en esta segunda perspectiva encuadramos a los que podríamos denominar eclécticos, es decir, integradores de ópticas diferentes, quienes afirman que selección y secuenciación no deben depender de la ciencia, sino de un conjunto de factores, entre los que, naturalmente está la ciencia, pero también la estructura cognitiva de los alumnos, sus intereses, la complejidad del tipo de conocimientos, la dificultad, los problemas locales y una concepción global e interdisciplinar.

Asimismo, la selección de contenidos de muchos proyectos curriculares alternativos a la enseñanza tradicional de la historia se ha centrado en las categorías y nociones temporales con el fin de desarrollar en los niños las capacidades para apreciar la existencia de un tiempo exterior, social, e ir profundizando en las estructuras cognitivas que le permitan acceder a la comprensión del tiempo histórico. Es lo que también se ha denominado una educación de la temporalidad.

Desde una perspectiva crítica, se pone el énfasis a la hora de seleccionar los contenidos en la necesidad de partir del presente y de sus problemas para predisponer al alumnado ante el conocimiento histórico y su potencial educativo, planteando romper, por ejemplo, con el orden cronológico en el que tradicionalmente se ha enseñado la historia (Estepa, 2009; Borghi, 2010). También existe una tendencia didáctica en auge que señala como primer criterio para la selección de contenidos su virtualidad para la educación ciudadana, es decir, para que el alumnado aprenda a convivir, desarrolle la capacidad de empatía, de trabajar y de vivir en grupo, de compartir vivencias, de impulsar y comprometerse en proyectos colectivos o de intervenir en la resolución de procesos difíciles y conflictivos; se trata de incidir especialmente en la educación cívica, en la formación democrática, en suma, en la educación del alumno como ciudadano responsable consciente de sus derechos y deberes.

El Proyecto INM (6-12) compartiendo en gran manera los enfoques no academicistas analizados, considera que los contenidos deben responder tanto a una perspectiva cultural (las disciplinas, el conocimiento científico), como a una perspectiva personal (el alumno, el conocimiento cotidiano). Junto a ambos criterios, para la selección y formulación de los contenidos contamos también con el conocimiento metadisciplinar (a través del análisis sistémico) y los problemas socioambientales relevantes. Teniendo en cuenta estas cuatro fuentes, la propuesta de contenidos que hemos elaborado para trabajar los aspectos históricos en este Ámbito se formula como un campo de investigación independiente dentro del mismo, que hemos denominado *sociedades del pasado*, si bien se refiere fundamentalmente a los cambios y permanencias en los aspectos sociales, políticos y culturales; sin excluir esta

perspectiva histórica en otros AI como el de las Actividades Económicas (la agricultura, la industria, la pesca o el comercio en el pasado más inmediato o lejano, por ejemplo), o los Asentamientos Humanos (origen y evolución de los paisajes, del mundo rural, del medio urbano, etc.).

Partimos de la idea de que la vida en sociedad en el pasado es algo que no existe, sobre lo que el alumnado no tiene experiencias cotidianas, sin embargo para la comprensión de los fenómenos sociales el componente dinámico es fundamental, siendo el manejo del tiempo una de sus claves. No obstante, el alumnado convive con el pasado por una parte, a través del patrimonio cultural, que se revela como *el pasado que está presente*, tangible en muchas de sus manifestaciones desde la escala local, y por ello mismo perceptible por los sentidos; por otra, a través de sus mayores, familiares que nacieron en un pasado más o menos lejano que fue diferente al presente. Bajo esta doble perspectiva se orienta la propuesta que se ha desarrollado en la que el factor tiempo, ayuda al alumno a la comprensión de nuestro mundo como resultado de complejas interacciones en las que tiene un peso decisivo la historia.

Los datos obtenidos del análisis de las carpetas de investigación (tabla 1), revelan que el 45,4% realiza una selección de contenidos *adecuada* y un 27,2% alcanza un cierto carácter *complejo*; persistiendo el 9,09% de los estudiantes que confunden conocimiento escolar con conocimiento científico.

Desde un punto de vista cualitativo, los estudiantes para maestro, con ayuda del AI, llegan a delimitar unidades didácticas como *De Al-Ándalus a Andalucía ¿Cómo hemos cambiado?* en la que trabajan contenidos conceptuales de gran valor explicativo.

“La selección de los contenidos es simplemente una guía que nos servirá a la hora de centrar la temática sobre la sociedad actual y la del Al-Ándalus. Creemos que estos contenidos son relevantes en la sociedad actual y cercanos a los intereses de los alumnos porque no solo aprenden sobre lo que les rodea y afecta, sino que también comprenden que los seres humanos han vivido siempre en diversas sociedades diferentes o no a las que hoy en día existen.

Se pretende además, que el alumno conozca que existen diversos tipos de agrupamientos sociales y no solo referidos a su entorno cercano, sino también a otros más lejanos.

También, se intentará que el alumnado vaya tomando contacto con la política, en el sentido de que entienda cómo se organiza su país y su comunidad y que entienda que esa organización política no ha existido siempre, sino que en otras sociedades existen diferentes tipos de organización”. (Grupo 15 EP, curso 2010-11).

En lo referente a la educación para la ciudadanía, ya hemos señalado que se trata de una finalidad prioritaria de este AI; no obstante, los conocimientos no son puntos de apoyo suficientes para inspirar en los alumnos comportamientos y actitudes democráticas, solidarias, de defensa del medioambiente y del patrimonio natural y cultural; es necesario también que se propicien experiencias que den sentido a estos saberes aportándoles vivencias. De ahí, que los contenidos seleccionados busquen promover experiencias de ciudadanía activa y educación para la participación a través de actividades de investigación, situaciones problema, simulaciones y dramatizaciones, etc.

Un ejemplo de este enfoque lo podemos observar en la unidad *¿Todas las sociedades se gobiernan de la misma manera? Dictadura y democracia. Monarquía y República* dirigida a tercer ciclo, en la que se seleccionan los contenidos siguientes:

“Nueva democracia basada en el poder de la ciudadanía. Valores de la sociedad democrática actual. Libertad de expresión. Elecciones para elegir a representantes políticos. Elecciones del delegado de clase. Concienciación de la importancia de implicarse en nuestra sociedad”. (Grupo 13 EP, curso 2010-11).

5. Cómo enseñar: tipo y secuencia de actividades

Esta propuesta de conocimiento escolar no se trabaja directamente en el aula, sino que necesita de un tratamiento en niveles de complejidad ascendente atendiendo

- *¿Qué es un referéndum? Puedes buscar en el diccionario, Internet o en la biblioteca de aula. (...)*
- *¿Qué te parece la actitud de los niños/as hacia el alumno de intercambio? ¿Y la del director?*
- *¿Qué diferencia hay entre un inmigrante ilegal y uno legal?*
- *¿Qué beneficios y/o inconvenientes puede tener la convivencia entre alumnos/as de diferente cultura y/o religión?*
- *¿Por qué crees que son importantes los inmigrantes dentro de una sociedad?"*
(Grupo 15 EP, curso 2011-12)

Estas actividades se organizan en una secuencia flexible conformando el proceso de enseñanza/aprendizaje en torno a cuatro fases: planificación, donde se realizan actividades y tareas de presentación del problema a investigar y exploración de concepciones de los alumnos en relación con el mismo, delimitando *qué sabemos* y *qué queremos saber* sobre dicha problemática; una segunda fase que denominamos de búsqueda, en la que se trata de obtener información de distintas fuentes para encontrar soluciones o respuestas a la problemática objeto de estudio; el propósito de las actividades de la fase de estructuración es organizar, reelaborar y sintetizar la información obtenida en orden a recapitular sobre los aprendizajes adquiridos; por último, en la fase de evaluación se trata, por una parte, de valorar el aprendizaje del alumnado, de otra, el proceso seguido en el desarrollo de la investigación escolar con el fin de dar lugar a los ajustes necesarios. Es lo que puede observarse en el siguiente ejemplo extraído de las producciones de nuestros estudiantes:

La investigación escolar va a establecerse en torno al problema *¿Por qué hay guerras?* Y a los subproblemas: *¿Por qué existe violencia infantil, juvenil, y violencia en las aulas?* Los estudiantes al cuestionarse *¿Qué sabemos y qué queremos saber sobre las guerras?* obtienen una red de preguntas sobre las que diseñarán las actividades de clase. Veamos la red de preguntas:

- *“¿Por qué y para qué existen las guerras? ¿Qué valores nos transmiten?*
- *¿Cómo han evolucionado las guerras a lo largo del tiempo?*
- *¿Cómo se vivían y cómo se viven las guerras en la actualidad?*
- *¿Qué relación existe entre las guerras y el dinero?*
- *¿Qué sabemos y qué queremos saber sobre la violencia?*
- *¿Qué sabemos y qué queremos saber sobre la violencia psíquica?*
- *¿Qué entendemos por violencia en las aulas?*
- *¿Qué diferencias existen entre la violencia infantil y la juvenil? ¿Son provocadas por causas similares?*
- *¿Qué hemos aprendido de la violencia? ¿Cómo la podríamos evitar?"* (Grupo 11 EP, 2010-11).

6. Propuesta de unidades didácticas

El AI se concreta finalmente en el curriculum de aula por medio del diseño, desarrollo y evaluación de unidades didácticas. Se pretende que los contenidos relacionados con la organización política, las relaciones sociales y las manifestaciones culturales de las sociedades actuales e históricas estén presentes en todos y cada uno de los tres ciclos de la Educación Primaria, de forma recurrente y progresiva, junto al resto de los contenidos que se trabajan en otros AI. La opción de un tratamiento cíclico permite que los conceptos, procedimientos y actitudes se vayan retomando con diferente nivel de complejidad en función de la progresión del conocimiento escolar

deseable. En cada ciclo se abordan unidades didácticas con temáticas diferentes, pero a través de todas ellas se busca una misma finalidad: la construcción progresiva de las sociedades actuales e históricas como dimensión integrada en *Investigando Nuestro Mundo*.

Los datos del análisis de las carpetas de investigación (tabla 1), confirman las dificultades que encuentran los estudiantes de maestro cuando se enfrentan al reto de la elaboración de unidades didácticas por investigación (Travé, 2003). Así la mayoría de la muestra (54,4%) se ubica en un segundo nivel de elaboración, que hemos denominado “*superficial*”, mientras dos partes compuestas cada una de 18,1% se localizan, en un caso, en el tercer nivel de complejidad “*sistémico*”; y, el otro, en el estadio menos desarrollado o “*asistemático*”

En la mayoría de las unidades, los estudiantes establecen contrastes temporales y se trabaja la educación para la ciudadanía, como en el siguiente ejemplo:

“El problema principal que hemos establecido es De Al-Ándalus a Andalucía, ¿cómo hemos cambiado?, el cual lo hemos estructurado en torno a los siguientes sub-problemas:

- ¿Qué sabemos y qué queremos saber sobre la sociedad andaluza? ¿Y sobre la del Al-Ándalus?*
- ¿Qué rasgos culturales se dan en nuestra sociedad y en la del Al-Ándalus?*
- La confluencia de dos culturas (Salida a la Mezquita de Córdoba)*
- Los objetos cotidianos, ¿Cambian a lo largo del tiempo?*
- ¿Cómo nos organizamos y cómo se organizaban en la sociedad del Al-Ándalus?*
- Taller: “Feria gastronómica multicultural”.*
- ¿Qué hemos aprendido sobre la sociedad andaluza y la del Al-Ándalus?”*
(Grupo 15 EP, curso 2010-11).

Los estudiantes pueden seleccionar unidades didácticas propuestas en el ámbito de investigación, además de optar por sus intereses y decantarse por elaborar nuevas propuestas. En el primer ciclo se trabaja fundamentalmente el tiempo personal (¿Cambian las personas... ¿Quién soy yo...) y el tiempo primordial o más lejano comparándolo con la actualidad (¿vivían como nosotros...); en el segundo ciclo se trata más detenidamente el tiempo familiar y los procedimientos para la elaboración del conocimiento histórico (¿Cómo se vivía en la época...), así como la historia local y el patrimonio (¿Qué huellas nos han dejado...). De este modo, la propuesta de unidades didácticas elaborada por los estudiantes para el segundo ciclo de primaria, contenía importantes contrastes temporales y espaciales.

- “¿Cómo vivimos y cómo vivían los romanos?*
- ¿Qué nos ha legado la cultura de Al-Ándalus?*
- ¿Por qué emigran las personas?*
- ¿Cómo vivimos aquí y en Marruecos?*
- ¿Cómo vivían nuestro abuelos y nosotros?*
- Vivir y convivir: nuestra pequeña sociedad*
- ¿Cómo será el futuro de nuestra sociedad?*
- ¿Cómo se ha desarrollado el patrimonio onubense?”*

(Títulos de las unidades didácticas elaboradas. Curso 2010-11 EM).

Mientras que en el tercer ciclo en el AI se proponen, entre otras, diversas unidades didácticas sobre el pasado como genealogía del presente (¿De dónde vienen nuestras..., Al-Ándalus... y Un ejemplo de cambio...) y una que se centra en el futuro para trabajar la globalidad temporal y la historia que está por construir (¿Cómo será el futuro...).

Esta propuesta, como puede observarse, rompe con la tradicional perspectiva disciplinar y el criterio de secuenciación cronológico, acercándonos en unos casos al denominado enfoque comparativo y en otros al de historia retrospectiva, pero pretendiendo en cualquier caso poner de relieve el lugar que para nosotros ocupa la historia en la Educación Primaria, un conocimiento de alto valor social y formativo al estar al servicio de la comprensión del presente, de nuestro mundo, y de la configuración de posibles futuros.

Recapitulando, comenzamos afirmando que los proyectos curriculares facilitan la relación teoría y práctica, establecida entre formación inicial del profesorado y diseño del currículum. La experiencia desarrollada a través del Proyecto Investigando Nuestro Mundo (6-12) así lo corrobora. La experimentación curricular nos ha demostrado que las propuestas de investigación en el aula de educación superior y primaria que promuevan el diseño, desarrollo y evaluación del currículo, contribuyen en gran medida al desarrollo profesional, la transformación didáctica y social, así como a la mejora del marco escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- BORGHI, B. (2010). "El patrimonio de la historia y su uso didáctico". *Investigación en la Escuela*, 70, 89-100.
- CAÑAL, P., POZUELOS, F.J. y TRAVÉ, G. (2005). *Descripción General y Fundamentos. Proyecto Curricular INM (6-12)*. Sevilla: Díada.
- ESTEPA, J. (2003). "Investigando las sociedades actuales e históricas". *Investigación en la Escuela*, 51, 71-82.
- ESTEPA, J. (2007). *Investigando las sociedades actuales e históricas. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Sevilla: Díada.
- ESTEPA, J. (2009). "Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las ciencias sociales". *Investigación en la escuela*, 69, 19-30.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2003). "Investigando los asentamientos humanos: la problemática del medio urbano". *Investigación en la Escuela*, 51, 55-69.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y PORLÁN, R. (2000). "El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar)". *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 205 (16 de febrero de 2000). (URL: <http://www.ub.es/geocrit/sn-205.htm>).
- SHEMILT, D. (1987). "El proyecto Historia 13-16 del Schools Council: pasado, presente y futuro". En AA VV. *La Geografía e la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid: MEC.
- SOUTO, X.M. (2011). "La construcción del conocimiento escolar en la sociedad de las comunicaciones. Una propuesta del Proyecto Gea-Clío". *Investigación en la Escuela*, 75, 7-19.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- TRAVÉ, G. (2003). "¿Qué sucede cuando los estudiantes de Magisterio utilizan "Investigando las actividades económicas"?"". *Investigación en la Escuela*, 51, 101-114.
- TRAVÉ, G. (2006). *Investigando las actividades económicas. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Sevilla: Díada.

TRAVÉ, G., CAÑAL, P. y POZUELOS, F.J. (2003). “Aportaciones del Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12) al cambio en la educación primaria”. *Investigación en la Escuela*, 51, 5-14.

REFERENCIA: Colmenares, Ana M. (2012). Los aprendizajes en entornos virtuales evaluados bajo la concepción formadora. *REIFOP*, 15 (1), 125-134. (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

Los aprendizajes en entornos virtuales evaluados bajo la concepción formadora

Ana M. COLMENARES

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Venezuela*

Correspondencia:
Ana M. Colmenares
Universidad Pedagógica
Experimental Libertador
Av. Los Horcones con c/64.
Sector Oeste
Pueblo Nuevo
Barquisimeto – Venezuela

Teléf.: 0251-4423887

Email:
anamercedesc@gmail.com

Recibido: 21/01/2012
Aceptado: 02/03/2012

RESUMEN

Este artículo reporta una experiencia investigativa relacionada con la evaluación formadora. La metodología usada fue la Investigación Acción Participativa. Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron las entrevistas en profundidad, observación participante, análisis de testimonios, grupos de discusión y reflexión; los instrumentos utilizados fueron los diarios de campo, registros descriptivos, registros de grupos de discusión y de autorreflexión. La ruta investigativa nos orientó hacia la consolidación de una nueva visión de la evaluación de los aprendizajes y a la concreción de estrategias de evaluación y procesos de participación congruentes con los entornos virtuales.

PALABRAS CLAVE: Evaluación formadora, investigación acción participativa, entornos virtuales, autonomía.

Former evaluation: an alternative in virtual learning environments

ABSTRACT

This article reports a research experience related to the formative evaluation. The methodology used was the Participatory Action Research. The data collection techniques used were in-depth interviews, participant observation, analysis of testimony, discussion and reflection and the instruments used were the field notes, descriptive records, records of discussion groups and self-reflection. The research route directed us towards the consolidation of a new vision of learning assessment and evaluation strategies concrete and participatory processes consistent with the virtual environments.

KEY WORDS: formative assessment, participatory action research, virtual environments, autonomy.

La evaluación constituye un componente esencial de la actividad humana que se hace presente en la vida cotidiana, ya sea de manera espontánea o bien con poca o ninguna planificación. A lo largo de los siglos, este concepto ha venido evolucionando; desde los tiempos ancestrales hasta nuestros días las prácticas evaluativas han cambiado de acuerdo al contexto histórico, social, cultural y político.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje han transitado por múltiples escenarios orientados por las diferentes teorías y enfoques de la enseñanza y del aprendizaje que han prevalecido en a lo largo de la historia de la educación. Entre las teorías del aprendizaje que más destaca la bibliografía se pueden señalar: teoría conductista, cognoscitivista y el enfoque constructivista en sus dos variantes. Algunos tipos de aprendizaje que actualmente prevalecen en la bibliografía se encuentran el aprendizaje autónomo, estratégico, colaborativo, situado y autorregulado, entre otros.

En relación al aprendizaje autónomo, “la esencia de la autonomía es que las personas lleguen a ser capaces de tomar sus propias decisiones, considerando la mejor acción a seguir que concierna a todos”. Agrega que es vital reconocer la importancia de los otros en este proceso de construcción de la autonomía intelectual, a través de la interacción, el intercambio y el contraste de nuestros puntos de vista. (Manrique, 2004:3).

Mientras que el aprendizaje autorregulado es “un proceso de aprendizaje en que el propio sujeto establece sus metas y luego supervisa, regula y controla los pasos que conducen a esas metas y la motivación que sostiene la marcha”. (Vásquez, 2006:14). Esta definición clarifica aún más, la conexión que existe entre la metacognición como proceso interno, consciente y propio de cada estudiante y el aprendizaje autorregulado que implica asumir los compromisos y procesos de aprendizaje y consecuentemente los de evaluación.

Los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje han incidido de manera directa en cómo deben desarrollarse las prácticas evaluativas; en la medida que cambia la manera de entender los procesos de aprendizaje, a través de las teorías psicológicas, es lógico pensar que deben generarse cambios sustantivos en la manera cómo el docente debe llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes.

Evaluación Formadora

Esta concepción emergió en las últimas dos décadas del siglo pasado y ha sido poco divulgada; los aportes teóricos provienen de dos investigadores franceses, (Bonnol, 1981) y (Nunziatti, 1990) autores citados por (Sanmartí y Jorba, 2002). El planteamiento central de los referidos autores en relación a esta concepción es interpretado por investigadores españoles quienes han practicado algunas experiencias en la formación de formadores en la enseñanza de las ciencias naturales, tal es el caso de las investigaciones reportadas entre las que destacan a Jorba y Sanmartí (1995), Hugo y Sanmartí (2003).

Sanmartí y Jorba (2001:303). consideran que la evaluación formadora: “se trata de una propuesta de dispositivo pedagógico en el que se pretende que la regulación de los aprendizajes vaya siendo de manera progresiva responsabilidad del alumnado. Se presenta como una superación de la evaluación formativa, en la que dicha función es esencialmente responsabilidad del profesorado”. Esta concepción de la evaluación se vincula con la teoría de la actividad (Leontiev, 1989; Wertsh, 1981), en cuanto se plantea la evaluación-regulación de los componentes de toda actividad de aprender: los objetivos y motivos, los planes de acción y los objetivos y criterios de evaluación (Hugo y Sanmartí, (2003).

Por su parte esta concepción “pretende formar al alumno en sus procesos de pensamiento y de aprendizaje ayudándole a construir su propio sistema personal de aprendizaje” (Sanmartí, Jorba e Ibáñez, 2002:303). Destacan más adelante, los referidos autores “el aspecto más importante es promover que los alumnos aprendan, junto con los contenidos de las disciplinas, los saberes metacognitivos necesarios que les permitan autorregular sus aprendizajes”

Bonnol citado por Sanmartí, Jorba e Ibáñez (2002) sostiene que la responsabilidad de la regulación debe estar en poder del que aprende, quien debe

construir su modelo personal de acción y para ello aporta los elementos que él considera esenciales para que este planteamiento se pueda concretar y son los siguientes: la elaboración de una representación de los objetivos, la anticipación y planificación de la acción, la apropiación de los criterios e instrumentos de evaluación y en relación con ellos, la autogestión de las dificultades y errores surgidos a lo largo del proceso de aprendizaje. El referido autor, orienta sobre las condiciones básicas que deben estar presentes en los ambientes educativos para hacer realidad la concepción formadora de la evaluación.

En relación a esta **concepción formadora** de la evaluación, Monereo ya diferenció entre evaluación formativa, la que ofrece indicadores al profesor para optimizar su enseñanza y la **evaluación formadora**, la que ofrece indicadores al alumno para que interiorice criterios de auto-evaluación y auto-regulación de su propio aprendizaje, desde esta perspectiva la evaluación debe ser favorecedora de la autonomía del aprendizaje del alumno, es decir, que potencie la autorreflexión sobre sus propios procesos de construcción de aprendizaje.

Este autor clarifica las diferencias entre la **evaluación formativa y la formadora**, aspecto que permite comprender que no son términos equivalentes, por cuanto en la primera de ellas el protagonismo lo tiene el profesor mientras en la segunda lo posee el estudiante. La evaluación formativa constituye un avance con respecto a las tendencias cuantitativas de la evaluación, es asumida de manera unilateral por el docente cuando identifica las debilidades que debe reconocer y mejorar el estudiante, a la vez que le dictamina el camino a seguir para lograr superar las dificultades en la construcción del conocimiento.

En consecuencia, es responsabilidad ineludible del docente que propicie prácticas evaluativas bajo esta concepción formadora, impulsar el fortalecimiento de las competencias adecuadas para que el estudiante logre detectar sus errores, debilidades y aciertos; habilidades que le permitirán a su vez desarrollar comportamientos anticipatorios y preventivos de las dificultades susceptibles de convertirse en obstáculos para el avance y consolidación de sus propósitos académicos.

El desarrollo de prácticas evaluativas bajo la concepción de la **evaluación formadora**, amerita favorecer espacios áulicos en los cuales abunden procesos de autoobservación, autoevaluación y autocorrección. Ello implica también conferirle al estudiante la responsabilidad de sus procesos de aprendizaje y promover condiciones adecuadas para que logre progresivamente la autonomía intelectual, características que se alcanzan “cuando contrastamos nuestros puntos de vista, damos sentido a nuestras construcciones, fundamentamos nuestros razonamientos y opiniones, negociamos soluciones a determinados problemas”. (Manrique, 2004:3).

En aras de conservar la coherencia de los procesos antes mencionados, considero como investigadora que el planteamiento de la **evaluación formadora** se conjuga para dar sentido y significado a una nueva visión de la evaluación, ya que como lo planteó uno de sus proponentes Bonniol (en Pozo y Monereo, 2002:305). “La responsabilidad de la regulación se pretende que sea del que aprende, que es quien ha de llegar a reconocer las principales características de su propia lógica y cómo revisarla, por ello ha de formar parte de la evaluación todo lo que se refiere a la construcción de un modelo personal de acción”

Por su parte, Nunziatti citado por Pozo y Monereo (2002), destaca que: “el problema del aprendizaje y más en general, el de formación, se presentan más en términos de la lógica del que aprende y de acceso a la autonomía que en términos de la lógica del experto y de guía pedagógica” (p. 240).

A partir de los planteamientos hechos por Bonniol (1981) y Nunziatti (1990), considerados pioneros de la **evaluación formadora** comprendo que esta nueva concepción pone la evaluación al servicio del estudiante quien en definitiva sabe cómo está aprendiendo, cuáles son los aciertos y logros, así como las limitaciones a que debe enfrentarse en su proceso de aprendizaje; esta toma de conciencia la propicia el hecho de activar la metacognición y ello por supuesto lo conduce a lograr un aprendizaje autorregulado.

Los aportes de los investigadores que preceden a estas líneas, implican que la evaluación de los aprendizajes bajo esta concepción, debe constituirse en un acto

informado, transparente y consensuado. El docente debe dar a conocer, con suficiente antelación y de manera bien clara a sus estudiantes, los objetivos o propósitos que pretende lograr con las diferentes acciones que planean en conjunto cotidianamente, esto permitirá al estudiante participar activamente en el logro de sus metas, profundizar sus procesos de autorregulación y como consecuencia ser cada vez más autónomo académicamente.

En la **evaluación formadora**, están sustentadas categorías como: autoevaluación, autorregulación, autonomía, metacognición, protagonismo del estudiante, entre otras, la misma ha sido propuesta para evaluar en modalidades presenciales, pero dadas las características de autonomía en el aprendizaje que pregonan los estudios en entornos virtuales resulta interesante acercarse a las prácticas evaluativas en entornos virtuales de aprendizaje, bajo las premisas de esta novedosa manera de evaluar los aprendizajes.

Para llevar a la concreción las prácticas evaluativas bajo esta concepción formadora, los autores antes mencionados, recomiendan fundamentalmente propiciar procesos de autoevaluación y coevaluación de pares, coevaluación por parte del facilitador, es decir, una triangulación de la evaluación. La triangulación “desempeña un importante papel para garantizar el ejercicio justo de la evaluación, en el que cada sujeto interesado puede hacer valer su propia palabra, su propio argumento” (Álvarez, 2005:16).

Esta nueva postura frente a la evaluación de los aprendizajes propicia el desarrollo de un individuo con una educación de calidad en la que el conocimiento no es el único activo importante, este debe desarrollarse un conjunto de competencias que le permitan incorporarse efectivamente a la sociedad, por lo tanto, las concepciones actuales de la evaluación implican un trabajo mancomunado entre los docentes, entre estos y los estudiantes, esta dinámica permite compartir responsabilidades durante todo el proceso educativo y de manera especial la práctica evaluativa.

Todo este corolario, sirve de base para señalar que esta nueva concepción de la **evaluación formadora** se erige sobre nuevas maneras de concebir la construcción de los aprendizajes, la enseñanza y por ende la evaluación de dichos aprendizajes, por lo tanto, para su puesta en acción requiere nuevos escenarios y estos deben incluir a docentes y estudiantes con una amplia apertura al cambio, un alto nivel de compromiso frente a sus responsabilidades educativas y una formación o capacitación que involucre a todos los actores del hecho educativo.

Entonces, no se trata sólo de un cambio en las técnicas e instrumentos de evaluación, ni la sustitución de un término por otro más novedoso o para estar a tono con los últimos descubrimientos o avances que aparece en los textos más recientes; por el contrario, la **evaluación formadora** implica un cambio en el pensamiento de los docentes y los estudiantes, una forma distinta de vislumbrar la construcción de los aprendizajes, una manera radicalmente opuesta a las anteriores de realizar las prácticas evaluativas, es decir, una nueva visión epistemológica del conocimiento.

Evaluación formadora en los entornos virtuales de aprendizaje (EVA)

Los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje han incidido de manera directa en cómo deben desarrollarse las acciones evaluativas, en la medida que cambia la manera de entender los procesos de aprendizaje, es lógico pensar que deben generarse cambios sustanciales en la manera cómo el docente debe llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, algunos de estos enfoques están relacionados con la aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

El surgimiento y aplicación de las TIC en las aulas de clase ha traído como consecuencia el redimensionamiento de las concepciones de evaluación y por ende las prácticas que realizan los docentes en los entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Existen actualmente varias concepciones de evaluación que proponen algunos autores con denominaciones diferentes y matices tanto coincidentes como divergentes, entre ellas se destacan: la evaluación auténtica, la evaluación alternativa y la evaluación formadora.

Estas concepciones propuestas, coinciden en que el referente central del proceso de evaluación es potenciar el protagonismo del estudiante, de manera que pueda desarrollar mayor autonomía académica, avanzar a su propio ritmo y atenuar

progresivamente la dependencia que tiene del docente para que éste identifique las debilidades y aciertos en su aprendizaje. El dominio de la metacognición y la autorregulación orientarán al individuo por una senda de logros que le permitirá desarrollar procesos bien fundamentados y pertinentes de autoevaluación y co-evaluación, que son en definitiva los que permiten la concreción de la **evaluación formadora**.

Ahora bien, esta concepción constituye una excelente alternativa para trabajar en modalidades presenciales, debido a que en estos ambientes, el profesor interactúa de manera física y directa con los estudiantes; sin embargo, en los entornos virtuales, el docente o facilitador hace uso de las TIC para apoyarse y mediar los procesos de aprendizajes de los estudiantes y en los cuales no es posible el encuentro cara a cara y la presencia física de ambos, cabe entonces preguntarse ¿Cómo se evalúan los aprendizajes en los entornos virtuales? ¿Será posible el uso de la **evaluación formadora** en este tipo de entorno de aprendizaje?

La incorporación de las TIC, como un nuevo componente del modelo pedagógico exige a la teoría educativa umbrales particulares de análisis y comprensión de la eficacia de estos nuevos instrumentos mediadores en el aprendizaje; determinar este alcance educativo es imponderable en la actualidad, ya que no todo lo tecnológicamente viable es educativamente pertinente, necesitando añadir a este mundo de oportunidades, una dimensión pedagógica apropiada.

Producto de estas y otras reflexiones en el campo educativo se conforman lo que se ha denominado Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), que “no sólo debe ser considerado como un artilugio infovirtual, sino como un instrumento de mediación que propone una estructura de acción específica para aprender y desde donde, cada alumno representa sus oportunidades y estrategias para el aprendizaje tecnológicamente mediado”. (Suárez, 2005:2). Agrega además que las tecnologías que participan en un proceso educativo pueden considerarse como sistemas de actuación (acción externa), pero también, como fuente para la generación de nuevos modelos cognitivos o marcos de pensamiento (representación interna).

Por lo señalado anteriormente, al docente que le corresponda asumir roles de diseñador y administrador de cursos en línea, debe situarse en el nuevo espacio formativo sabiéndose guía y compañero de viaje del estudiante quien es el verdadero protagonista del proceso de aprendizaje. El rol de este docente cambia de manera radical y entonces se fundamenta en el acompañamiento, en la orientación y en la interacción, “hablamos de un marco en el que la construcción del conocimiento compartido es la base del aprendizaje” (Duart, 2000:2).

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales, esta “debe estar apoyada en procesos autoinstructivos, para ello se requiere una atención especial a la autoevaluación, ya que en la enseñanza presencial es el profesor quien tradicionalmente se ha encargado de evaluar al alumno durante las infinitas interacciones cara a cara”. (Cebrián 2003:3).

Los relatos precedentes y las posturas asumidas por los autores citados, revelan que dadas las características tan disímiles de los entornos virtuales de aprendizaje, existe una diferencia sustantiva entre desarrollar procesos evaluativos en estos escenarios y hacerlo en los ambientes de aula con carácter presencial; tal diferencia podría residir en la manera en que se concibe la evaluación de los aprendizajes en los espacios virtuales.

Una revisión preliminar relacionada con los antecedentes sobre la evaluación de los aprendizajes en estudios en línea, revela que esta temática ha sido escasamente abordada, no obstante, existen algunas propuestas que vale la pena destacar, entre ellas la aportada por (Góngora, 2003:116), referida a la evaluación formativa a través de Internet, en la cual se asoman algunas sugerencias para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes a través de la red. Al respecto señala: “Los profesores obtienen información de sus alumnos de un modo sencillo y rápido, descargando la tarea automática de corrección y administración de comentarios en manos del ordenador... los alumnos obtienen una herramienta de aprendizaje ya que tienen la oportunidad de medir sus conocimientos a lo largo del curso conociendo sus fallos y el por qué de los mismos”.

Según lo expresado por el autor, el cambio significativo se ha generado sólo en el medio a través del cual se evalúa al estudiante, más no en la concepción de la evaluación que practica este autor, ya que en ésta subyace una visión mecanicista, medicinal y reproductora de la manera cómo se concibe la evaluación de los aprendizajes en los estudios en línea.

Este panorama, apunta a la necesidad de descubrir, proponer y practicar nuevas alternativas para hacer que la evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales sea una actividad radicalmente diferente a la realizada en el aula de clase tradicional, sin que ello signifique trasladar los modelos de evaluación presencial hacia los escenarios virtuales. Por supuesto, implica un cambio o desplazamiento en la concepción de la evaluación, por parte del docente que se desempeña en estos nuevos espacios de enseñanza, ello le permitirá dar a sus prácticas evaluativas una orientación más consona con los avances que se vienen suscitando en el campo educativo, con el apoyo de las TIC.

Las voces de los actores sociales consultados y los planteamientos teóricos que sostienen algunos autores con respecto a los cambios que se deben propiciar en los procesos evaluativos, aunado a las experiencias que he venido acumulando a lo largo de mi trayectoria como docente al desarrollar cursos de evaluación de los aprendizajes, constituyeron fuente de inspiración y motivación, que me invitaron a descubrir junto con los co-investigadores esta temática de investigación y profundizar en la búsqueda de experiencias más enriquecedoras para los actores que hacen vida en las instituciones educativas especialmente cuando el escenario compartido está centrado en comunidades de aprendizaje en entornos virtuales.

Experiencia investigativa sobre la evaluación formadora en entornos virtuales

La investigación se desarrolló a través de un curso en línea denominado “Evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales”, administrado a un grupo de docentes co-investigadores de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Barquisimeto. Este estudio estuvo enmarcado dentro de la perspectiva cualitativa y el paradigma socio-crítico. En la dimensión ontológica, la realidad social se asumió como la interacción dialógica y dialéctica que se fue generando a través de los procesos de reflexión-acción-reflexión. En relación a la dimensión epistemológica, se concibió el conocimiento como una construcción humana compartida entre la investigadora y los co-investigadores, quienes al involucrarse y comprometerse en la realidad social estudiada, pudieron comprenderla y transformarla.

La metodología estuvo orientada bajo el enfoque de investigación-acción participativa. Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron: entrevistas en profundidad, observación participante, análisis de testimonios, grupos de discusión y reflexión; los instrumentos utilizados fueron los diarios de campo, registros descriptivos, registros de grupos de discusión y de autorreflexión. La información recolectada se analizó siguiendo el proceso de categorización distintivo de los estudios cualitativos, para lo cual se recurrió a la triangulación de fuentes, de técnicas y de teorías a los fines de ampliar la visión del fenómeno que se estudió.

La ruta investigativa nos orientó hacia la consolidación de una nueva visión de la evaluación de los aprendizajes bajo la perspectiva formadora y por ende a la concreción de estrategias de evaluación y procesos de participación congruentes con los entornos virtuales, caracterizada por el énfasis que se le otorga al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje y la preponderancia de procesos autoevaluación y coevaluación, sustentados en mecanismos de metacognición, autorregulación y autonomía.

Estrategias propuestas para evaluar aprendizajes en entornos virtuales

Entre las actividades que se proponen se encuentran las interactivas *asincrónicas*, tales como los *foros*, *weblogs* y *webquest*. En este tipo de interacción ocurre que entre varias comunicaciones consecutivas que se producen en un contexto virtual, exista un período de aplazamiento de respuestas que normalmente no se da en las aulas presenciales.

“ En una conversación virtual asincrónica con objetivos educativos, los interlocutores, que se comunican preferentemente de forma escrita (con todas las implicaciones que esto conlleva), no tienen marcadores visuales que vayan indicando los turnos de la conversación. Puede producirse fácilmente un solapamiento de participaciones... Al tener un ritmo más lento, lo que se dice puede reflexionarse mucho más. Incluso es posible que se haga una búsqueda de documentación suplementaria entre una intervención y la siguiente”.(Barberá, Badia y Mominó, 2001:175).

Entre las actividades sincrónicas se encuentra **el chat**, este tipo de actividad según los autores precitados en una conversación presencial sincrónica con objetivos educativos, los interlocutores, que se comunican en forma verbal, tienen marcadores visuales que van indicando los turnos de conversación. Esto permite por una parte, que las interacciones progresivas se vayan ajustando en función de la percepción de comprensión que se tiene de las participaciones del grupo y por la otra facilita los procesos de realimentación instantánea. Por supuesto, que puede generar consecuencias un tanto desfavorables cuando se realicen intervenciones poco reflexionadas y con escaso fundamento teórico.

El **chat** constituye un procedimiento o actividad de alta significancia para evaluar los aprendizajes en los entornos virtuales de aprendizaje, este constituye una herramienta interactiva por excelencia, que permite establecer diálogos de discusión, reflexión y realimentación inmediata por parte del facilitador o de cualquier miembro del grupo de discusión. El **chat** con fines pedagógico debe ser planificado, orientado y normado de acuerdo a los propósitos que se pretenden alcanzar, igualmente se deben establecer los criterios e indicadores bajo los cuales se basará la evaluación de los aprendizajes en dicha actividad.

Para garantizar el éxito de esta actividad sincrónica, es de vital importancia que el docente oriente cuidadosamente a los participantes en relación a: número de participaciones, condiciones de dichas participaciones, número de estudiantes por sesión, duración de la actividad, objetivos a lograr, temática específica que se tratará en el mismo. Estos acuerdos permitirán que la actividad se desarrolle de la manera más adecuada y que los participantes logren los propósitos establecidos en el curso. Igualmente, al finalizar el chat el docente debe hacer un buen resumen de los hallazgos, una realimentación bien adecuada y una valoración de los logros alcanzados por cada participante.

Los diarios electrónicos o **weblogs** constituyen una actividad o procedimiento bastante útil para desarrollar prácticas evaluativas en los entornos virtuales, bajo la concepción formadora, a través de ellos el alumno puede ir monitoreando sus progresos, participaciones, avances en la temática en estudio. Igualmente sus compañeros y el facilitador del curso, pueden acceder a los aportes que haga cada uno de ellos, esto facilitará la toma de decisiones acertada en el momento de coevaluar la participación de los participantes.

Para el aprovechamiento máximo de esta actividad es imprescindible establecer previamente por consenso y negociación, los criterios que todos los participantes tomarán como referencia para autoevaluarse y coevaluar a sus compañeros. En los weblogs se pueden evaluar la participación activa, las competencias lingüísticas escritas, la profundidad y pertinencia y calidad de los aportes y comentarios, el enfoque que se le esté dando a la temática, el trabajo colaborativo, entre otros.

El **foro** representa otra actividad o procedimiento muy utilizado para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes en los entornos virtuales, este constituye una herramienta valiosa y permite desarrollar un aspecto o tema específico, en él los estudiantes y el facilitador irán nutriendo y generando el debate con el apoyo de los planteamientos e intervenciones que se van produciendo.

El foro en línea permite enviar mensajes, recibir respuestas y realimentación, además leer los aportes de los miembros de la comunidad virtual. Entendida ésta como un grupo de miembros que permanecen reunidos con un compromiso intencional y colectivo, para intercambiar información y/o construir conocimientos. “Los foros virtuales representan una extraordinaria estrategia para favorecer el aprendizaje colaborativo en estudiantes de niveles medio y superior, en tanto que estimulan su

participación. Por supuesto, tomando en consideración las competencias tutoriales del mediador de estas actividades” (Colmenares y Castillo, 2009:58).

Las Webquest resultan ser una interesante estrategia de uso de contenidos digitales, puesto que permite el aprendizaje por descubrimiento guiado, significativo y colaborativo. Consta de un conjunto de pasos fundamentales: introducción, tarea, recursos, evaluación y conclusión. Webquest significa indagación, exploración, investigación a través de la web. ¿En qué consiste una Webquest? En presentarle a los estudiantes un problema, una guía del proceso de trabajo y un conjunto de recursos preestablecidos accesibles a través de la WWW. ¿Cómo se trabaja? En grupos pequeños, los estudiantes deben elaborar un trabajo (en papel o en formato digital), utilizando los recursos ofrecidos en la Internet. Una webquest es una actividad didáctica atractiva para los estudiantes, que les permite desarrollar un proceso de pensamiento de alto nivel. El objetivo de es trabajar con información: analizarla, sintetizarla, comprenderla, transformarla, juzgarla, valorarla, etcétera, para crear nuevo conocimiento y socializarlo.

Entre las técnicas más convenientes para evaluar aprendizajes en los entornos virtuales se sugieren las siguientes: interacción dialógica virtual, análisis del discurso escrito y el monitoreo. La **interacción** es la relación de intercambio entre dos o más individuos. La interacción en la comunicación es intencional, funciona con base en el lenguaje consensuado y es instrumental. Representa uno de los procesos más relevantes en la participación en cursos en línea, es un término intensamente discutido en los escenarios educativos asistidos por las tecnologías, como consecuencia ha recibido diferentes acepciones y clasificaciones. En este espacio me referiré a la interacción en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, la cual es analizada desde dos puntos de vista quienes la plantean en los términos mencionados a continuación:

“ En primer lugar, la interacción social debe ser considerada como un conjunto de acciones interconectadas entre los miembros que participan en un determinado contexto educativo, en el que la actividad cognitiva humana se desarrollará en función de los elementos que determinan la naturaleza de este contexto, en nuestro caso virtual. En segundo lugar, la interacción social también debe ser considerada como la utilización del discurso en un medio virtual con fines educacionales”. (Barberá, Badia y Mominó, 2001:164).

Ahora bien, producto de profundas discusiones en relación a la técnica de evaluación conocida como interacción, en los distintos encuentros presenciales y virtuales, emerge una propuesta por el grupo de co-investigadores, la cual fue denominada “**Interacción Dialógica Virtual**” y fue definida como: “... la participación activa, permanente a través del diálogo que se realiza entre los participantes de una comunidad de aprendizaje, que hacen uso de un entorno virtual, estas interacciones se cumplen por medio de las distintas actividades que se programan en los cursos, tales como: chat, foros, debates, weblogs, wikis, entre otros”. (Barberá, Badia y Mominó, 2001:164).

Dentro de la interacción educativa virtual, los autores citados incluyen dos sub-grupos de interacción a saber: **interacción instruccional virtual e interacción dialógica virtual**. La primera remite a la idea que “el estudiante construye conocimiento cuando entre en interacción virtual con un emisor más experto en un contenido específico que le transmite información, en definitiva, que le instruye”. (Barberá, Badia y Mominó, 2001:164).

Mientras que la segunda se refiere al “tipo de comunicación que se produce entre todos los miembros de un grupo dentro del contexto virtual que avanzan en la comprensión compartida de unos determinados significados que otorgan a una parcela de una disciplina académica o práctica social” (Barberá, Badia y Mominó, 2001:183).

Por lo tanto, la técnica de evaluación propuesta por el grupo de investigación tiene un asidero teórico, fundamentado en un tipo específico de interacción educativa virtual, con su respectivo soporte psicológico y pedagógico. Supera la visión

constructivista social para posicionarse en la concepción del aprendizaje bajo la concepción comunicativa y el aprendizaje dialógico ya que considera la realidad social como una construcción humana y los significados que se construyen dependen de las interacciones entre los individuos.

En definitiva, el estudiante construye sus aprendizajes por medio de las distintas interacciones que se establecen en la comunidad de aprendizaje a la cual se adscribe, gracias a la ayuda de todos los integrantes, tanto facilitadores como otros estudiantes; el proceso de enseñanza y aprendizaje es considerado como un tipo de actividad dialógica.

Otra técnica consensuada en las discusiones socializadas sostenidas por el grupo de co-investigadores la denominamos “**análisis del discurso escrito**”, mediante esta técnica de evaluación de la actividad discursiva escrita, que tiene un elevado predominio en las interacciones que se desarrollan en los entornos virtuales de aprendizaje, el facilitador y el alumno pueden valorar la calidad de los mensajes, las distintas formas de conceptualizar la realidad, los significados compartidos y las negociaciones que se dan en esas interacciones humanas. Por lo tanto, las discusiones, disquisiciones, diferencias, opiniones quedan plasmadas en el texto escrito, que luego constituye un recurso de una riqueza incalculable para ser analizado por los distintos actores educativos.

En resumen, las tecnologías de la información y la comunicación constituyen unas herramientas altamente eficaces para resolver múltiples necesidades en el campo educativo, sin embargo, es necesario que los docentes tomemos conciencia que ella por sí sola no generan milagros, por lo tanto, se requiere con urgencia de una amplia formación del profesorado en este campo, para que identifiquen y reconozcan el verdadero valor de las mismas, esto permitirá que ni se endiosen ni se sacralicen ya que ellas requieren una adecuada aplicación, con soportes pedagógicos adecuados para que se generen los resultados esperados, es decir, para alcanzar el éxito en las acciones educativas que se planifiquen.

En particular el proceso evaluativo ha de ser orientado hacia las nuevas tendencias que privilegien la metacognición y la autorregulación como mecanismos que propendan a dar autonomía intelectual a los estudiantes. Es por ello que se somete a la consideración de la comunidad académica presente y a los lectores de esta ponencia, la propuesta de evaluar los aprendizajes bajo la concepción formadora, para discutirla y enriquecerla con miras a consolidar un aporte significativo que contribuya en la conformación de un nuevo pensamiento evaluativo, especialmente en los entornos virtuales de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. (2a. Ed.). Madrid: Morata.
- Barberá, E. (Coord.). Badia, A. y Mominó, J. M. (2001). *La Incógnita de la Educación a Distancia*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Cebrián, M. (Coord.). (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.
- Colmenares, A. y Castillo, N. (2009). Aproximación a un modelo metodológico para el análisis de las interacciones discursivas en línea. *Revista Apertura*, 1(1).Duart, J. (2000). *Educación en valores en entornos virtuales de aprendizaje: realidades y mitos*. Recuperado el 22 de julio de 2006, de <http://www.uoc.edu/dt/20173/20173.pdf>
- Góngora, A. (2003). El Diseño de documentos Web. En M. Cebrián (Coord.). *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria*. Madrid: Narcea.
- Hugo, D y Sanmartí, J. (2003). *Intentando consensuar con futuras profesoras de ciencias los objetos y criterios de su evaluación*. Recuperado el 18 de diciembre de 2006, de <http://enciencias.uab.es/revistes/21-3/445-462.pdf>
- Jorba, J y Sanmartí, N. (2002). *Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos*. Barcelona: Alambique.

- Manrique, L. (2004). *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia*. Recuperado el 28 de abril de 2006, de http://www.ateneonline.net/datos/55_03_Manrique_Lileya.pdf
- Pozo, J. y Monereo, C. (Comp.). (2002). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Barcelona: Santillana.
- Sanmartí, N., Jorba, J. e Ibáñez, V. (2002). Aprender a regular y autorregularse. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coord.). *El aprendizaje Estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Suárez, C. (2005). *Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación*. Recuperado el 28 de septiembre de 2007, de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_suarez.htm
- Vásquez, S.M. (2006). Aprendizaje autorregulado y teoría de las metas de logro. En M. Z. Lanz (Comp.). *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*. Buenos Aires: Noveduc.

REFERENCIA: Escarbajal Frutos, Andrés; Mirete Ruiz, Ana Belén; Maquilón Sánchez, Javier J.; Izquierdo Rus, Tomás; López Hidalgo, Juana Isabel; Orcajada Sánchez, Noelia; Sánchez Martín, Micaela. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *REIFOP*, 15 (1), 135-144. (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

La atención a la diversidad: la educación inclusiva

Andrés ESCARBAJAL FRUTOS¹, Ana Belén MIRETE RUIZ²,
Javier J. MAQUILÓN SÁNCHEZ², Tomás IZQUIERDO RUS², Juana Isabel LÓPEZ HIDALGO³,
Noelia ORCAJADA SÁNCHEZ², Micaela SÁNCHEZ MARTÍN²

¹*Departamento de Didáctica y Orientación Escolar (UMU)*

²*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (UMU)*

³*Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad*

Correspondencia:
Andrés Escarbajal Frutos
Departamento de Didáctica
y Orientación Escolar
Facultad de Educación
Universidad de Murcia

Tel.: 868-888025

Email: andreses@um.es

Recibido: 17/02/2012
Aceptado: 22/03/2012

RESUMEN

En este artículo planteamos los aspectos teóricos relacionados con el reto de construir una escuela inclusiva, que tenga como filosofía teórica y prioridad práctica, la normalización de la diversidad y la creación de una escuela para todos. Este tema es un antiguo reto educativo y social, pero que sigue perviviendo en la actualidad. Es un complejo planteamiento que requiere del trabajo de muchos, pero con el amparo de las instituciones educativas y políticas y una legislación que aborde la realidad del problema y que no pretenda poner "paños calientes" a un problema que día a día sigue sin solución, esta situación utópica puede llegar a ser una realidad. Como conclusión, planteamos que la necesidad urgente de sobrepasar el marco de lo educativo para que las escuelas tengan el apoyo sociopolítico necesario y realizar políticas de inclusión es la meta, una sociedad para todos.

PALABRAS CLAVE: Inclusión, diversidad, innovación educativa, investigación educativa.

Attention to diversity: inclusive education

ABSTRACT

In this paper we establish the theoretical aspects related to the challenge of building an inclusive school, which has the theoretical philosophy and practical priority, standardization of diversity and the creation of a school for everyone. This issue is a former social and educational challenge, but still be scented today. It is a complex approach that requires the work of many, but with the protection of educational institutions and policies and legislation that addresses the reality of the problem and did not intend to "band-aids" to a problem that every day is still unresolved, utopian situation can become a reality. In conclusion, we affirm the urgent need to exceed the educational framework for schools to have the support necessary, and sociopolitical policy of inclusion is the goal, a society for all.

KEY WORDS: Inclusion, diversity, educational innovation, educational research.

INTRODUCCIÓN

Es indudable que la diversidad en todas sus manifestaciones representa un importante desafío para los sistemas educativos, y difícilmente éstos harán que se pueda desarrollar una interacción positiva entre el alumnado que genere conocimiento, aceptación y valoración de los otros si se antepone asimilación a inclusión (Arnaiz & De Haro, 2004). La asimilación defiende un único modelo educativo y cultural cuyo objetivo es que todos los grupos y minorías adopten ese modelo, con los contenidos, las metodologías, los valores y las normas, las señas de identidad de la cultura dominante. Este planteamiento no reconoce que la sociedad es diversa, que en el ser humano habita como característica primordial la diferencia.

Por ello, creemos que uno de los mayores retos para el sistema educativo es “entender y promover políticas y prácticas de inclusión que permitan alcanzar los aprendizajes básicos de la educación obligatoria a todo el alumnado” (Martínez Domínguez, 2011:165), aunque este objetivo es muy difícil de alcanzar si en la sociedad no se dan las mínimas condiciones de igualdad y justicia social. En ese sentido, somos también conscientes de que no se puede pretender que el sistema educativo acabe con la discriminación social y cultural. No por sí sólo, sino que exige el desarrollo y cumplimiento de políticas que mejoren las relaciones entre la educación en la escuela y el entorno (Levinson, Sutton & Winstead, 2010).

En consecuencia, dada la situación de diversidad en la sociedad, apostamos por la educación inclusiva, porque supone una filosofía de actuación que sobrepasa el marco de lo educativo y hace hincapié en la construcción de políticas no segregadoras, evitando procesos de exclusión y apostando por la inclusión de todos los ciudadanos. Estamos convencidos de que la inclusión es un proceso de reestructuración escolar, un proceso de cambio que lleva su tiempo y que España tiene una responsabilidad inclusiva histórica que debe solucionar. Por eso, compartimos la propuesta que va en la línea de construir una escuela inclusiva entendida en términos de comunidad de aprendizaje (Flecha, 2010), es decir, que el proyecto curricular de centro se haga no desde una perspectiva técnica o administrativa, sino fundamentalmente crítica y transformadora, con la participación activa e implicación crítica de alumnos, familias, entidades y agentes sociales.

Naturalmente, para conseguir ese gran objetivo socioeducativo se hace indispensable una profunda reflexión pedagógico-educativa que conduzca a una formación intensa como educación para toda la vida (Portera, 2009). Una formación-educación que encuentra su máxima expresión en la oferta de la escuela y de la propia Universidad, pero que tiene que consolidarse también en las instituciones educativas extraescolares, en el mundo del trabajo, en la sociedad civil, partiendo de análisis críticos de los fenómenos educativos (Genovese, 2003).

1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Se ha querido ver los orígenes del movimiento inclusivo en los años setenta, en la Ley de 1975 sobre Education for All Handicapped Children ACt de Estados Unidos (Esteve *et al.*, 2010). Otros autores sitúan los orígenes de lo que se conoce hoy como educación inclusiva en el movimiento REI (Regular Education Initiative) surgido en Estados Unidos en los años ochenta como una forma de incluir el sistema de educación especial en el sistema de educación general para educar a los alumnos compartiendo las mismas oportunidades y recursos de aprendizaje (Jiménez, 2010). Actualmente, el desarrollo de teorías y prácticas educativas ha llegado a distinguir entre integración e inclusión. La finalidad de la inclusión es mucho más amplia que la de la integración. Mientras que ésta pretende asegurar el derecho de las personas (fundamentalmente las que presentan alguna discapacidad) a educarse en los centros ordinarios, la inclusión aspira a hacer efectivo el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos los alumnos, ocupándose sobre todo de aquellos que se encuentran excluidos o en riesgo de exclusión, para que puedan convertirse en ciudadanos activos y participativos, críticos y solidarios (López-Aznaga, 2011). En definitiva, como afirma Jiménez (2010), la integración es una manera de entender la diferencia, la inclusión es una manera de entender la igualdad.

En la actualidad parece aceptarse que, si realmente queremos construir un sistema educativo democrático, justo, igualitario y eficaz, no debemos dejar de lado a unos alumnos para centrarnos o dar prioridad a los otros; una escuela que apuesta por la inclusión debe centrarse en todos los alumnos y procurar que todos alcancen el éxito escolar según las peculiaridades sociopersonales de cada uno. Contamos para ello con el marco legislativo adecuado, una ley de Educación (LOE) y normativas, órdenes y decretos regionales para responder a la diversidad y convertir los sistemas educativos en centros inclusivos. Debemos recordar que la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006) se inspira en principios tendentes a proporcionar una educación de calidad para todos los alumnos, sin exclusión y en todos los niveles, conseguir que todos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, prestando los apoyos necesarios, que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir una educación de calidad y equidad como garantía de igualdad de oportunidades. Es más, en su Título II llamado “Equidad en la Educación”, la LOE establece los recursos precisos para lograr la *inclusión e integración* de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria. Y nos recuerda que la adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, favoreciendo la equidad y la cohesión social.

En nuestro contexto más próximo, la Consejería de Educación de la Región de Murcia publicó el Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece en currículo en educación primaria, así como el Decreto 291/2007, de 14 de septiembre, para la Educación Secundaria Obligatoria, que ponen el acento en una atención educativa individualizada, en la prevención de dificultades y en la atención a la diversidad. Estos dos Decretos abrieron el camino a lo que sería “la joya de la corona regional” en materia inclusiva: el Decreto 359/2009, de 30 de octubre, que junto con la Orden del 4 de julio de 2010, regulan el Plan de Atención a la Diversidad en los centros y de los cuales, los alumnos, se están beneficiando para conseguir su éxito escolar.

Como se puede comprobar, a nivel legislativo la inclusión está presente y debería impregnar tanto las decisiones de la política educativa como caracterizar la organización y la respuesta educativa de las escuelas de educación primaria y secundaria para atender las características de la diversidad del alumnado. Lo que sucede es que comprobamos que frecuentemente la práctica pedagógica no tiene nada que ver con los principios y normativa que la regulan, unas veces por falta de medios, otras por falta de formación del profesorado, las más por falta de voluntad política y despreocupación de padres y madres... Cuestión que se confirmó en la Conferencia Internacional sobre Educación Inclusiva, celebrada en Madrid (2010) donde hubo unas conclusiones en las que se dice que la educación inclusiva es un derecho universal que requiere de políticas tendentes a que todos los ciudadanos reciban una educación de calidad, con equidad y excelencia, por los que los centros deben disponer de los recursos necesarios para ofrecer respuestas que garanticen esos buenos propósitos. Sin embargo, a continuación se remarca que la educación inclusiva sigue siendo una meta a conseguir. Hemos avanzado pero no olvidemos que la meta está aún lejana.

Para que esa meta no sea tan lejana, la educación inclusiva ha de implicar al conjunto de una sociedad, porque resulta imposible pensar en una sociedad inclusiva si se trabaja únicamente desde las escuelas, por muy eficaces que éstas pudieran ser en sus prácticas educativas. Por ello afirmamos que, con ser fundamental, el papel que ha de desempeñar la escuela, no puede considerarse como el único elemento a tener en cuenta, y ello por dos razones fundamentales:

- a) El proceso educativo no se limita a los años de escolarización, sino que se trata de un proceso que continúa a lo largo de la vida.
- b) Los procesos educativos alcanzan y se producen, cada vez en mayor medida, en los ámbitos no escolarizados, no formales, de la educación, siendo incluso determinantes en la puesta en pie de muchos mecanismos educativos sociales.

Además, cada vez es más difícil establecer una distinción tajante entre marcos formales y no formales en el espacio educativo, dada la interconexión existente entre

ellos. Y, por otra parte, los alumnos desarrollan una parte importante de sus vidas en un marco ajeno al escolar. Por tanto, debemos educar a todos los ciudadanos (y no sólo a los alumnos) en el convencimiento de que la diversidad no da lugar a situaciones de aprendizaje que se contraponen sino que se complementan y se enriquecen mutuamente, por lo que el sistema educativo debe jugar un papel crucial para colaborar en la lucha contra cualquier tipo de discriminación. Y, jugar ese papel implica que la escuela puede y debe contribuir a promover y desarrollar una ciudadanía inclusiva. Así lo proclamó, en la 48^o Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), celebrada en Ginebra en 2008, su Director General, Koichiro Matsuura en el discurso de apertura: *El desafío fundamental consiste entonces en construir sociedades más inclusivas, justas e igualitarias, a través del desarrollo de sistemas educativos de calidad, más inclusivos y más sensibles a la enorme diversidad de las necesidades de aprendizaje que surgen a lo largo de toda la vida.*

De todas formas, según los autores que tengamos de referencia, la educación inclusiva será entendida remarcando algunos aspectos más que otros. Por ejemplo, para Echeita (2008) si algo debe estar claro en el concepto de inclusión educativa es que se trata de un proceso para la mejora de las prácticas docentes en todos los sentidos, fomentando la mejora e innovación de éstas, promoviendo la participación de la comunidad educativa para propiciar el cambio, la mejora y la eficacia de la educación, fundamentalmente en las escuelas, pero, sobre todo, *“aspira a darles sentido y orientación..., a dotarles de un para qué”* (Echeita, 2008:13). Para Susinos (2005:5) *“... la inclusión es un modelo teórico y práctico de alcance mundial que defiende la necesidad de promover el cambio en las aulas de forma que éstas se conviertan en escuelas para todos, escuelas en las que todos puedan participar y sean recibidos como miembros valiosos de las mismas”*. Para otros la educación inclusiva, al ser relacionada con otros ámbitos de la diversidad, se puede considerar como *“una filosofía y un proyecto de amplio espectro capaz de aglutinar a toda la comunidad educativa en una línea común”* (Barrio, 2009:13). Por nuestra parte creemos que la educación inclusiva debe ser considerada como un gran proyecto educativo y democrático, más que una práctica educativa para desarrollar en el aula, aunque también esto sea muy importante.

2. LA REALIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

El último informe de la OCDE (*Panorama de la Educación, 2011*) muestra que la calidad del sistema educativo español está por debajo de su potencial, y señala los déficit de nuestro sistema educativo; pero, lo sorprendente de este informe es que nos indica que la inversión en educación (en porcentaje del PIB) en España está por encima de la media europea y de la OCDE, que nuestros docentes tienen sueldos también superiores a la media, imparten un mayor número de clases y la ratio de alumnos por clase es menor que el de nuestros colegas europeos. Por lo tanto, en un principio parece que el problema de nuestros déficits educativos no se encuentra en las carencias económicas, sino que habrá de ser buscado en otros condicionamientos sociopolíticos y profesionales a la hora de generar una educación inclusiva de calidad.

Sin embargo, aunque el problema no sea de dotación económica, si ésta disminuye se acrecientan las dificultades para conseguir una escuela inclusiva eficaz. Y esto es lo que está sucediendo actualmente, porque, por primera vez en los últimos 30 años, España ha rebajado su gasto público en materia educativa, sobre todo en las comunidades autónomas, olvidando que la educación no es gasto sino inversión de futuro. Las actuales dificultades económicas y el plan de austeridad generalizado no pueden ser una excusa para recortar el gasto público en educación (Campos, 2011), sobre todo cuando este año académico 2011-2012 los alumnos de secundaria obligatoria se incrementan por primera vez en una década (fundamentalmente debido a la vuelta a las aulas de los desempleados jóvenes) y los indicadores de abandono y fracaso escolar bajan por primera vez en diez años (aunque sigue siendo de los más altos de Europa).

De este modo, y como describe Campos (2011:3) *“con buena parte de los objetivos educativos europeos para 2010 pendientes de conseguir, nos vemos abocados a encarar ya los objetivos educativos de la Estrategia Europa 2020 bajo el signo de estos recortes que en España este año rondarán los 1.800 millones de euros”*. Por eso, sindicatos de todo color político (CCOO, ANPE, UGT, CSIF, STES) piden medidas más eficaces para mejorar las plantillas necesarias para la atención a la

diversidad del alumnado actual (Álvarez & Aunión, 2011), ya que el aumento del alumnado sin el incremento de profesorado deriva en sobrecarga para este colectivo y perjudica la calidad educativa que se imparta en los centros.

El problema se agudiza si tenemos en cuenta que hay centros que segregan a los alumnos diferentes, otros que los rechazan y otros que están masificados, porque así es muy difícil que podamos conseguir no sólo un centro educativo inclusivo, sino una sociedad inclusiva. Quizá podamos ver más claramente este tenor con la tabla que insertamos a continuación:

TABLA 1. Evolución del alumnado extranjero en los centros educativos

	1999-2000	2004-05	2008-09	2009-10
TOTAL	107.303	460.518	755.587	762.746
Enseñanzas de Régimen General	103.717	449.936	730.118	733.993
E. Infantil	17.148	85.834	126.920	126.422
E. Primaria	43.943	199.023	308.896	296.327
Educación Especial	330	1.588	3.312	3.430
E.S.O.	29.644	124.878	216.585	216.792
Bachillerato	6.235	19.202	33.493	37.826
Formación Profesional	3.640	19.411	40.912	53.196

Fuentes: Datos y Cifras del curso escolar 2010/2011. Ministerio de Educación. Gobierno de España.

De estos alumnos, es importante señalar que los centros públicos escolarizan casi el triple del alumnado con necesidad de apoyo educativo, bien a causa de sus necesidades educativas especiales o por ser extranjeros. Los centros concertados (también subvencionados por el dinero público) y los centros privados ponen todas las trabas posibles para no acoger en ellos a estos alumnos.

Además de la desigual distribución de alumnos extranjeros en centros públicos y centros privados y/o concertados, es evidente que lo que sucede en el aula afecta a la equidad, a las relaciones de la escuela con el entorno y con las familias. La intervención en el aula es insuficiente y se hace patente que la escolaridad no garantiza necesariamente la equidad y la inclusión en educación (Calero, 2006). Por eso es necesario contar con las familias, porque éstas ven en la educación el gran instrumento para la inclusión y la promoción social de sus hijos. Así lo concluye una investigación llevada a cabo en la Región de Murcia (Escarbajal-Frutos, 2009), como lo corrobora otra investigación de Santos, Lorenzo y Priegue (2011), de la Universidad de Santiago de Compostela, en la que contaron con una muestra de 111 familias inmigrantes cuyos hijos cursaban la enseñanza obligatoria. Además, y frente a algunos estereotipos y prejuicios existentes en la sociedad, los resultados de ambos trabajos confirmaron que la procedencia étnico-cultural no constituye una variable relevante para conceder a la educación más o menos importancia.

Por tanto, se debería aprovechar este interés de las familias y obtener su colaboración en la educación de sus hijos. Como nos recuerdan García y Sola (2010), actualmente se hace imprescindible la participación de la familia en la escuela para que todos los alumnos, pero fundamentalmente aquellos portadores de diversidad, puedan desarrollarse de forma integral, atendiendo a todas sus capacidades y de la forma más armónica posible.

3. LA ESCUELA INCLUSIVA

La atención a la diversidad y el logro de una igualdad de oportunidades real debe ser un reto permanente para las instituciones educativas, fundamentalmente la escuela y los docentes que ejercen su trabajo en los niveles de enseñanza obligatoria (Aguado, 2009). Por ello, se impone la necesidad de revisar la idea misma de inclusión y sus implicaciones en la escolaridad obligatoria. Como ha expresado Gairín (2009:23) *“Supone, asimismo, un compromiso real con la democratización educativa, al explicitar las intenciones formativas y extender los beneficios de una propuesta a todos los estudiantes. Es aquí donde tiene sentido hablar de implicación personal y de*

entusiasmo colectivo, del centro educativo como unidad básica de cambio o del reto de las innovaciones como referencias para un cambio más global”.

Estas son las razones por las que estamos convencidos de que construir una escuela inclusiva es un gran reto si queremos de verdad que las relaciones de empatía en el aula acaben con los fenómenos de insolidaridad y discriminación. La escuela inclusiva es el marco para el desarrollo de un conjunto de valores y creencias democráticas, porque no sólo respeta el hecho de las diferencias sino que las valora como algo positivo porque la diferencia es un principio de complementariedad. Educar desde una perspectiva inclusiva supone preparar a las personas para vivir en una sociedad donde la diversidad no sólo es legítima, sino que es apreciada como un valor (Escarbajal-Frutos, 2009). Así, la escuela inclusiva debe plantearse como una de sus finalidades esenciales que todos los alumnos se formen como ciudadanos, “*unos ciudadanos libres, críticos, iguales, justos y solidarios, desarrollando la ciudadanía ética, política, cívica, ecológica e intercultural*” (Domínguez & Feito, 2007:14). A este respecto, Domínguez (2007) resume las características de una escuela inclusiva y democrática:

- a) Es una escuela abierta a todos los alumnos, independientemente de sus características sociopersonales. Es una escuela que no discrimina a nadie.
- b) Es una escuela gestionada desde la comunidad que busca la autogestión y el autogobierno. Ello implica el reconocimiento de la plena autonomía de las comunidades locales.
- c) Los fines generales deben estar diseñados en función del respeto a todos los alumnos como sujetos libres y autónomos, como ciudadanos del mundo, capaces de desarrollar competencias de manera crítica y autocrítica.
- d) Es una escuela con una gestión democrática y con un currículum integrador y respetuoso con la diversidad.
- e) Es, finalmente, una escuela con una metodología y unos procedimientos didácticos que fomentan la participación de todos los alumnos y el trabajo colaborativo porque cree en el alumno como protagonista en los procesos de aprendizaje-enseñanza.

Convertir un centro educativo en una escuela inclusiva eficaz es crear las condiciones que faciliten los procesos de mejora y dar la oportunidad a los docentes de innovar en sus prácticas diarias para construir una educación para todos, es hacer realidad algunos de los supuestos sobre los que se asienta el proyecto IQEA (mejora de la calidad de la educación para todos) de Ainscow, Hopkins, Southworth y West (2001):

- La mejora de los resultados del profesorado y del alumnado será consecuencia de la mejora de la eficacia escolar.
- Crear un clima abierto, adecuado que propicie una cultura escolar basada en la eficacia y la calidad.
- Los procesos de planificación y organización.
- Ofrecer y crear los espacios para reflexionar conjuntamente.
- Fomentar la participación activa de la comunidad escolar.
- Ofrecer una mayor probabilidad de éxito académico y social.
- Participación activa y comprometida de los servicios de apoyo.
- Formación permanente del profesorado.

La eficacia escolar, la búsqueda del rendimiento académico y el éxito en los alumnos, empieza a formar parte de un modelo educativo que apuesta por la inclusión y la calidad en un mundo cada vez más mercantilizado. La experiencia ha demostrado que sólo es eficaz el proyecto inclusivo que vaya acompañado del pleno disfrute de los derechos humanos y civiles. Además, se ha de tener en cuenta que la escuela inclusiva, cuando tiene que ver con condiciones sociales concretas, no puede realizarse sin que surjan conflictos, puesto que las necesidades y los intereses, que difieren según las personas y los grupos, y en función de su origen sociocultural, deben negociarse y, en su caso, ser objeto de un acuerdo, a causa de las múltiples diferencias existentes entre unos y otros, teniendo en cuenta que el objetivo es encontrar una base sólida para una convivencia en la cooperación. Conflicto, interés y solidaridad son, por lo tanto, categorías políticas que deben ser objeto de una escuela inclusiva. En estas circunstancias, la escuela inclusiva es un entrenamiento para la democracia.

4. LA FORMACIÓN DOCENTE: INVESTIGACIONES SOBRE LA TEMÁTICA

Conscientes de la importancia que tiene la formación docente de cara a lograr herramientas con las que abordar de manera adecuada la diversidad del alumnado y la construcción de prácticas inclusivas, son muchos los estudios que se están desarrollando bajo esta línea. Tal vez la pregunta que les guía sea “¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?”. Bajo esta cuestión encuentra fundamento el trabajo realizado por Moriña (2008), centrado en evaluar el diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo que busca la mejora de la respuesta ofrecida a la diversidad del alumnado desde el marco del modelo de educación inclusiva.

Para la realización de esta investigación, se ha analizado la evaluación realizada del programa formativo implementado durante dos cursos escolares, cuyos contenidos giran en torno a la posible respuesta institucional e inclusiva a todo el alumnado. El programa se desarrolla por un grupo de ocho docentes entre los que se encuentran representantes de diferentes ciclos y la maestra de pedagogía terapéutica de un centro de Educación Primaria, de los cuales se obtuvo información a través de entrevistas, tanto individuales como grupales, observaciones de las reuniones formativas, autoinformes, hojas de valoración cualitativas de cada actividad de formación, etc. Este estudio concluye que, no es suficiente el proceso de formación desarrollado en este caso para lograr que en un centro sea inclusivo, aunque sí se muestra como un adecuado punto de partida en la construcción de prácticas inclusivas. También constatan la necesidad de avanzar hacia la inclusión contemplándolo como un proyecto a largo plazo, donde habrá que ir mejorando condiciones básicas como es la participación activa de todo el alumnado o fomentar el compromiso de las familias con el centro.

Otro trabajo a destacar es la investigación realizada por Lledó y Arnáiz (2010), cuyo objetivo consiste en constatar cómo las prácticas educativas del profesorado pueden depender en gran parte de su formación, analizando la manera en que éstas inciden en la organización y planificación de su trabajo en el aula. En la realización del estudio contaron con la participación de 545 profesores y profesoras, de los cuales 462 pertenecen a centros públicos y 83 a centros privados/concertados de la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria en la provincia de Alicante. Se les aplicó un cuestionario compuesto por 30 ítems, de los cuales una tercera parte estaban referidas a aspectos de la formación del profesorado del aula ordinaria en el ámbito de las necesidades educativas especiales, y otras 10 cuestiones se referían a las estrategias de organización del aula ordinaria y su relación con prácticas inclusivas.

En cuanto a los resultados obtenidos, destaca que, aunque existe una evidente evolución del conocimiento, comprensión y aceptación del concepto de inclusión como derecho a la educación del alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias, tanto los profesores especialistas como los tutores, afirman que el profesorado tutor no tiene formación suficiente para abordar la atención inclusiva del alumnado diverso. Opinan que es necesaria una mayor formación inicial por parte de las Facultades de Educación en las Universidades.

Arnáiz (2009), por su parte, presenta una investigación centrada en el análisis de la aplicación de las medidas de atención a la diversidad en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia. Este trabajo tiene como propósito el conocer si dichas medidas son herramientas propiciadoras de la inclusión o de la

exclusión del alumnado. Con esta finalidad se recabó información de cinco centros de Educación Secundaria a través de la realización de entrevistas semiestructuradas dirigidas al Equipo Directivo, Departamento de Orientación y Profesorado (tutores de 4º de la ESO), presentando los resultados obtenidos en uno de ellos. De esta forma se obtuvo información relacionada con las medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad tales como: organización del centro, diseño del currículo, utilización de los recursos, apoyos, coordinación y colaboración entre el profesorado, participación de la comunidad educativa en la vida del centro, y práctica educativa del profesorado.

Una de las conclusiones extraídas en este trabajo apunta que es fundamental, de cara a la generación de contextos educativos más inclusivos, prestar una especial atención a aspectos como la formación del profesorado, las condiciones bajo las que se desarrolla, el número de profesores por aula y los apoyos con los que cuenta, así como su organización, aplicación de medidas específicas, entre otros. Todo ello, sin olvidar que las características del alumnado de esta etapa requiere una respuesta educativa muy exigente y difícil de llevar a cabo.

La relevancia otorgada por los docentes participantes en este trabajo a cuestiones formativas viene a coincidir con los resultados del trabajo de Parrilla (2003) ya que, en este estudio se concluye que los profesionales de los centros educativos manifiestan la necesidad de una formación adecuada sobre atención a la diversidad desde el modelo de educación inclusiva. Así mismo, demandan que esta formación se desarrolle en sus propios centros y que suponga una mayor coordinación y comunicación pedagógica entre el profesorado, permitiendo la implicación de las familias en el centro.

Como conclusión de estos trabajos podemos extraer, en la línea de Lledó y Arnáiz (2010), que queda un largo camino por recorrer en la consecución de una verdadera educación inclusiva que parta de los planes de formación docente, los cuales, por otra parte, presentan grandes carencias ya que no están dando cobertura a las necesidades del profesorado de los centros de la educación obligatoria.

Opinamos que es bastante ingenuo creer que la escuela, por sí sola, pueda conseguir la inclusión socioeducativa. Ello, sin duda, debe contemplarse desde plataformas más amplias y complejas. La educación igualitaria que busca la equidad y la inclusión de todos los alumnos supone plantear mucho más que estrategias educativas escolares, supone sacar a la luz los conflictos que subyacen en nuestra sociedad, vinculados a situaciones que van más allá del sistema educativo, y que es necesario abordar, sobre todo cuando estamos constatando la falta de equidad, la explotación y las desigualdades (Martínez i Castells, 2011).

5. CONSIDERACIONES FINALES

No vivimos en un mundo homogéneo ni igualitario. Debemos ser conscientes de que hay diferencias no sólo culturales, sino económicas, sociales y políticas, y que éstas son las que verdaderamente separan a las personas, no el color de la piel, ni la religión, ni el idioma. Al menos no tanto como las condiciones en las que se vive. Por eso, muchos retos nos presenta la sociedad plural en la que vivimos, pero sin duda el mayor de ellos, como señala Benhabib (2006), es profundizar en el proyecto democrático de cada país. De ahí que, en el ámbito educativo, la inclusión nace como una apuesta decidida por la valoración positiva de la diversidad en nuestra sociedad y el reconocimiento de que la educación inclusiva es para todos, por lo que necesitamos escuelas eficaces que hagan realidad ese propósito. Esta es una premisa ineludible de cualquier política que se precie de defender los valores democráticos. Sólo sobre la doble base de la igualdad jurídica y de la educación inclusiva es posible hacer realidad un reconocimiento social que acepte sin miedos la diversidad en todas sus manifestaciones sociales y personales.

Por todo ello, cada vez más, estamos convencidos de la necesidad y el compromiso entre los profesionales de la educación de ofrecer prácticas educativas inclusivas para todos, construir centros eficaces, centros que favorezcan el éxito académico; pero, para ello, también se comparte la necesidad de que la escuela tenga el apoyo sociopolítico necesario. Pero quizá lo que resulte difícil de comprender y asumir para algunos es que la inclusión, como proceso, es interminable, está siempre

en constante construcción y continuamente se alimenta de nuevas experiencias de todo tipo (Barrio, 2009).

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, T. (2009). Pedagogía intercultural. En A. García y A. Escarbajal de Haro (Coords.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad* (pp. 167-182). Badajoz: Abecedario.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. & West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Álvarez, P. & Aunión, J.A. (2011). El gasto público en educación cae por primera vez en 30 años. En www.elpais.com/articulos/sociedad/fasto/publico/educacion. [Consultado el 14 de septiembre, 2011].
- Arnaiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 203-233.
- Arnaiz, P. & De Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, 22, 19-27.
- Barrio, J.L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 1 (20), 13-31.
- Benhabib, S. (2006). *Los derechos de los otros*. Barcelona: Gedisa.
- Calero, J. (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y CIDE.
- Campos, J. (2011). Por un cambio de políticas educativas y la renovación democrática. *T.E.*, 325, 3.
- Domínguez, J. (2007). Una escuela democrática para una sociedad democrática. En J. Domínguez, y R. Feito, *Finalidades de la educación en una sociedad democrática* (pp. 7-128). Madrid: Octaedro.
- Domínguez, J. & Feito, R. (2007). *Finalidades de la educación en una sociedad democrática*. Madrid: Octaedro.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “voz y quebranto”. *REICE*, 2, (6), 9-18.
- Escarbajal Frutos, A. (2009). *Educadores, trabajadores sociales e interculturalidad*. Madrid: Dykinson.
- Esteve, F.M. et al. (2010). La escuela inclusiva. *Jornadas de fomento de la investigación*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Flecha, R. (2010). Prácticas educativas que fomentan la inclusión. Conclusiones del Proyecto Includ-ed. *Actas del Simposio Diversidad Cultural y Escuela: El desarrollo de la competencia intercultural*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Gairín, J. (2009) Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y centro. En J. Paredes y A. de la Herrán. (Coords): *La práctica de la innovación educativa* (pp. 21-48). Madrid: Síntesis.
- García, M. & Sola, T. (2010). La importancia de la participación de las familias en la escuela para la mejora de la calidad educativa. En A. MANZANARES, (Eds.), *Organizar y Dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. Capítulo XXIII, 49. Madrid: Wolters Kluwer.
- Genovese, A. (2003). *Per una pedagogía interculturale*. Bolonia: Università degli Studi.
- Jiménez, I. (2010). *La visión de la escuela inclusiva en la sociedad*. Jaén: Ittakus.
- Levison, B.A.U., Sutton, M. & Winstead, T. (2009) Education Policy as a practice of Power. Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options. *Educational Policy*, 23(6), 767-795.

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (Boletín Oficial del Estado número 238, de 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 4 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado de 04/05/2006).
- Lledó, A. & Arnáiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 96-109. Disponible On-Line en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art6.pdf> [Consultado en marzo, 2012]
- López Aznaga, R. (2011). Bases conceptuales de la educación inclusiva. *Avances en Supervisión Educativa*, 14 (versión electrónica).
- Martínez Domínguez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, (25.1), 165-184.
- Martínez i Castells, A. (2011). Las estafas cotidianas que conmocionan nuestras vidas. Privatizaciones, corrupción, invisibilidad de los cuidados y economía sumergida. En J.L. Sanpedro *et al.* (Coords.), *Reacciona*. (pp. 45-60). Madrid: Aguilar.
- MEC (2010). Conclusiones. Conferencia Internacional La Educación Inclusiva: vía para favorecer la cohesión social. Madrid: EU.
- MEC (2010). *Evaluación General de Diagnóstico 2010*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio.
- Moriña, A. (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 521-538.
- Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de innovación educativa*, 121, 43-48.
- Portera, A. (2009). Educación intercultural en Europa: aspectos epistemológicos y semánticos. En A. García y A. Escarbajal de Haro (Coords.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad* (pp. 243-266). Badajoz: Abecedario.
- Santos, M. A., Lorenzo, M. & Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 97-110.
- Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Temáticas Escuela*, 13, 4-6.

REFERENCIA: Espiñeira Bellón, Eva María; Muñoz Cantero, Jesús Miguel; Zeimer, Marcos Fernando. (2012). La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria. *REIFOP*, 15 (1), 145-155. (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria

Eva María ESPIÑEIRA BELLÓN¹
Jesús Miguel MUÑOZ CANTERO¹
Marcos Fernando ZIEMER²

¹ Universidad de A Coruña

² Universidad Luterana de Brasil

Correspondencia:
Eva María Espiñeira Bellón
Universidad de A Coruña
Facultad de Ciencias de la
Educación
Campus de Elvira, s/n.

Email:
eva.espineira@udc.es
jesus.miguel.munoz@udc.es
marcosziemer@gmail.com

Recibido: 28/01/2012
Aceptado: 05/03/2012

RESUMEN

La mejora de la calidad de la educación constituye uno de los pilares de la Ley orgánica de educación que debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios al alumnado que lo requiera y al centro en que está escolarizado, con una permanente vocación de mejora.

En el presente artículo, después de realizar un desarrollo de la temática de la mejora escolar en contextos de diversidad, se justifica la importancia que tiene en la actualidad el desarrollo de sistemas de autoevaluación en los centros de Educación Infantil y Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia.

PALABRAS CLAVE: Autoevaluación, calidad, diversidad, mejora.

Self-assessment and design of plans of improvement for educational institutions as a research and innovation process in pre-school and primary education

ABSTRACT

The improvement of the quality of the education constitutes one of the pillars of the Statutory law of education that must guarantee an effective equality of opportunities, rendering the necessary supports to the pupils requires that it and the center in which it is sent to school, with a permanent vocation of improvement.

In the present article, after realising a development of the thematic on the scholastic improvement in diversity contexts, the importance is justified that at present has the development of systems of self-evaluation in the centers of Infantile and Primary Education in the Independent Community of Galicia.

KEY WORDS: Self-evaluation, quality, diversity, improvement.

INTRODUCCIÓN

En las dos últimas décadas, la calidad ha adquirido una gran importancia como estrategia para obtener una posición competitiva ventajosa, debido a las nuevas condiciones del entorno. La enseñanza, debido a la cada vez mayor exigencia de calidad y eficacia, también ha sufrido en nuestro país, en los últimos años, cambios importantes. Por ello, últimamente se han emprendido numerosas iniciativas relacionadas con su evaluación institucional. Como nos indica Murillo (2008), la sociedad actual se mueve dentro de una pluralidad ideológica que origina diversas perspectivas para comprender el cambio en educación, pero también sobre la forma de evaluarlo con vistas a la consecución de su mejora.

Si analizamos la bibliografía relativa a investigaciones orientadas a esta temática, nos encontramos que la mayoría de las investigaciones efectuadas sobre calidad, se han orientado hacia las grandes organizaciones y las pequeñas y medianas empresas (PYMES) tal como indican autores como Cajide (2004) o Hernández Pina *et al.* (2000); así, notamos un vacío de investigaciones en el apartado dedicado al desarrollo de la calidad de la educación y más en concreto, como afirman Álvarez Rojo *et al.* (2002), a la atención a la diversidad junto con las herramientas aplicables para ello, lo que puede deberse a la falta de una estructura conceptual consensuada o a la novedad del tema. Aspecto éste señalado también por Casar (2007) y Espiñeira (2008).

El término calidad debe integrar todas esas visiones; se trata de un concepto en permanente evolución que sigue perfilándose y que probablemente continúe en el futuro; sin embargo, las principales temáticas debatidas en revistas de investigación se refieren principalmente a la calidad docente o del profesorado universitario (Casero, 2008) o a la calidad educativa o de la enseñanza.

Si nos centramos en atención a la diversidad, podemos destacar que la mayoría de las investigaciones se centran en educación intercultural, diversidad cultural o multiculturalidad (Aguado, *et al.*, 1999; Buendía e Hidalgo, 2006), cuestiones de género (Anguita, 2011; García Pérez *et al.*, 2010), inmigración (Soriano y González Jiménez, 2010), discapacidad (Novo, Muñoz Cantero y Calvo, 2011; Pallisera, 2011), inclusión (Barton, 2011; Moriña, 2008; López Torrijo, 2009), atención a la diversidad (Domínguez y Pino, 2009; Martínez Domínguez, 2011; Muñoz Cantero y Espiñeira, 2010) e integración (Barrios y García Mata, 2009).

Alberte (2004) indica que el alto porcentaje de los libros sobre atención a la diversidad, tratan como eje principal la integración escolar. Tema suficientemente desarrollado sobre todo en lo que atiende a la legislación y a la escolarización. No obstante, también destaca que ello no debe ser impedimento para que se pueda volver a retomar esa temática desde nuevas posiciones de cara a la mejora de la calidad en la enseñanza.

Santos Rego (2004) destaca que, en referencia a la evaluación de centros, es deseable ampliar la investigación a otras dimensiones, ya sean las etapas educativas diferentes de la universitaria, como las de Educación Infantil o Educación Primaria (para dar a conocer, tanto a nivel teórico como práctico, las realidades que los configuran y las evaluaciones que se hacen o deben hacer para su mejora) o bien los diferentes medios que configuran la realidad educativa en la que se emplaza el centro educativo (familiar, laboral, sociocultural etc.) así como la evaluación de la integración y la utilidad del entorno en el centro. Señala la importancia de la evaluación de la estructura organizativa y el funcionamiento interno de los centros, la investigación de la metaevaluación aplicada a los centros o la realización de investigaciones en las que se analicen experiencias de evaluación en el contexto gallego, con la finalidad de elaborar manuales prácticos sobre autoevaluación de instituciones educativas.

La mejora de la calidad de sus actividades es uno de los retos pedagógicos que debe afrontar la escuela en estos momentos y todos los agentes implicados en la educación, lo que incluye el diseño de un modelo de currículo que se adapte a la diversidad. Para ello es necesario tener en cuenta la situación natural de los centros educativos, su heterogeneidad y su diversidad, entendiendo, de antemano, que su calidad depende del entorno y de la propia comunidad educativa y sus características; es decir, de su contexto.

LA EVALUACIÓN Y LA CALIDAD EN EDUCACIÓN

El movimiento de la calidad, como señalan Casadesús *et al.* (2005), ha tenido una vida relativamente longeva. Surgió en Japón a mediados de los años 50 del siglo pasado, desde el ámbito empresarial, y sigue atrayendo gran atención más de medio siglo después.

Las empresas españolas no han permanecido ni permanecen ajenas a este movimiento. España es el tercer país en el ranking mundial de crecimiento de los certificados ISO, y junto con el Reino Unido, Alemania e Italia es uno de los estados europeos con mayor intensidad certificadora en relación a su PIB.

Además, ya son muchas las empresas españolas premiadas por la EFQM, y son muchos también los premios a la calidad instaurados, existiendo una creciente diversidad de aproximaciones en la implantación de mejoras organizativas y de gestión basadas en la gestión de la calidad.

Se detecta, en definitiva, un gran interés sobre la gestión de la calidad y sobre las distintas iniciativas de mejora relacionadas con ella en el ámbito empresarial y académico.

Hay que tener en cuenta, además, que la calidad se está volviendo más permeable a todas las funciones empresariales de una organización y que se está integrando de forma creciente en la actividad empresarial. Cada vez más organizaciones de sectores muy diversos (manufactura, educación, sector sanitario, servicios sociales, organizaciones no gubernamentales etc.) han comenzado a utilizar herramientas, técnicas, sistemas e ideas relacionados con el movimiento de la calidad para mejorar su actividad empresarial. En suma, existe una mayor convergencia entre la gestión de la calidad y la gestión empresarial.

En el momento actual, el concepto de evaluación ha sido sustituido por el de gestión de la calidad educativa; como señala Mateo (2000:10) “la nueva cultura de la evaluación ya no se orienta tanto hacia la sanción, la clasificación y la selección, como hacia aportar una información razonada y razonable dirigida a la orientación de la gestión de la mejora educativa”.

Este cambio de concepción ha surgido porque en el contexto político, económico, social, cultural y científico en el que se tienen que desarrollar los centros educativos ha sufrido un gran cambio. Vivimos en una sociedad cambiante y en ella la formación y la educación se convierten en un objetivo fundamental de todos los países desarrollados.

Así, en la actualidad, la evaluación ha cobrado un nuevo sentido, traduciéndose en una múltiple diversificación: se crean centros especializados en la formación de profesionales, se confeccionan listados de estándares de calidad (Arias *et al.*, 1995), la evaluación se hace extensiva a diferentes campos (educativo, económico, institucional etc.)...

En lo que respecta a la evaluación educativa se tienen en cuenta todos los niveles; es decir, se evalúan personas, instalaciones, contexto etc., todo aquello que influye directamente en el desarrollo del proceso educativo.

LA EVALUACIÓN EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD

El recorrido histórico que se ha ido ofreciendo al alumnado considerado “diferente” ha estado rodeado de marginación y discriminación. La homogeneidad reinante en el sistema educativo hacía que el alumnado que presentaba características diferentes tuviera un trato “diferente”, aislado del sistema educativo general, y así, la institucionalización temprana, infantil, de personas deficientes se ha convertido hasta hace poco, para muchas de ellas en institucionalización permanente para toda la vida, materializando así en la práctica cotidiana un principio de segregación más o menos admitido a nivel teórico.

El proceso de desinstitucionalización, que empieza a surgir posteriormente, va en la línea del principio de normalización, que exige para todos/as la posibilidad de unas formas de vida acordes con los usos generales y la no exclusión de la persona

diferente, de determinadas esferas o ámbitos sociales por el mero hecho de su deficiencia.

La preocupación para la investigación ahora es, como señalan Domínguez y Pino (2009), conocer cómo producir ese cambio, cómo hacerlo posible y cómo desarrollar estrategias válidas para reestructurar los centros educativos de forma que puedan responder a las necesidades de todo el alumnado.

Refiriéndonos a la situación de España, debemos decir que desde los antecedentes hasta el siglo XIX, sigue la misma evolución que acabamos de comentar, aunque se puede destacar que fue pionera en las primeras experiencias educativas con alumnado sordo en el siglo XVI (Ponce de León y Juan Pablo Bonet). Posteriormente, desde el siglo XIX hasta el XX, sufre un retraso evolutivo ya que, los principios de normalización e integración de la Educación Especial que propugnan un gran cambio en Europa y Norte de América, no surgen en España legislativamente hasta los años 70 y no son llevados a la práctica hasta la década de los 80, concretamente de forma experimental con programas de integración en el curso 85-86.

En la actualidad, emerge una visión del centro atento a su función social y educativa de formar el desarrollo integral de todo el alumnado, sean cuales sean sus características individuales y las del entorno; en definitiva, una concepción de centro docente que responde diferencialmente a la diversidad presente en todo grupo humano.

La atención a la diversidad debería plantearse como algo relacionado con todo el alumnado, más aún, con toda la comunidad educativa (centro, profesorado, personal administrativo, familias y contexto social), tal y como manifiesta Alegre (2004).

Atender a la diversidad del aprendiz es el mejor indicador de la calidad de la enseñanza (Martín y Mauri, 1996) puesto que la capacidad de un centro para dar respuesta satisfactoria a la diversidad, a las diferencias y peculiaridades del alumnado individual y colectivamente considerado, es una medida de excelencia docente. Es imprescindible, por tanto, que el futuro profesorado llegue a comprender en profundidad que su alumnado es diferente en muchos sentidos y que sólo si es capaz de ajustar su enseñanza a sus peculiaridades, podrá ayudarle en su aprendizaje.

Educar con y para la diversidad significa desarrollar actitudes y comportamientos cooperativos, plurales y respetuosos, con independencia de la procedencia del alumnado o sus condiciones físicas, psicológicas o sociales. La diversidad es, por tanto, punto de partida y punto de llegada.

Todo ello provocará, como señalan González López y De León y Huertas (2009), una serie de cambios que darán lugar a una enseñanza basada en el aprendizaje del alumnado, en torno a problemas, casos y proyectos, a un trabajo personalizado y a una evaluación centrada en la realización y demostración de competencias.

LOS PLANES DE MEJORA COMO ESTRATEGIA

Introducción a los planes de mejora

El uso de modelos de valor añadido que intentan evaluar los procesos educativos, de acuerdo con Martínez Arias (2009), es cada vez más frecuente.

Hoy en día, resulta imprescindible que los centros educativos se autoevalúen y den cuenta de sus resultados y de sus procesos, de tal manera que su camino a seguir sea mejorar día a día; es decir, que integren la evaluación institucional como parte de su cultura propia. Considerar la autoevaluación como instrumento o vehículo de mejora supone abordarla como instrumento de reflexión y análisis de la práctica así como de desarrollo profesional e institucional. La autoevaluación, por tanto, debe estar orientada a la mejora efectiva de la práctica educativa.

Para mejorar, como indican Mañú y Goyarrola (2011), es preciso proponérselo y concretar un plan de mejora. Además, como señalan Adell y García García (2010), una de las principales herramientas de gestión de la calidad, es el reconocimiento público de las actuaciones de mejora y, en este ámbito, los Premios a la Calidad son uno de sus elementos característicos.

Los planes de mejora se basan en una nueva filosofía de gestión que destaca el papel de las personas, como eje de las organizaciones, pone el acento en los procesos y en los resultados, revaloriza el gusto por el trabajo bien hecho, asume la ética de la responsabilidad ante los ciudadanos y ante la sociedad y promueve un dinamismo de las organizaciones e instituciones públicas orientado a su mejora continua.

Características más relevantes de los planes de mejora

Las características más relevantes en un plan de mejora, que ayudan a obtener una idea más completa sobre su esencia, son las siguientes:

- Es una actividad voluntaria de los centros.
- Debe contemplarse como un compromiso entre el centro educativo y todas sus partes interesadas; es decir, se establece un compromiso del centro consigo mismo.
- De su desarrollo cabe esperar, junto a sus resultados sustantivos, una mejora en la gestión educativa y en el conocimiento del centro como organización; sus condiciones fundamentales tienen que ver con la necesidad manifiesta de introducir mejoras en la dinámica del centro, para lo que resulta casi imprescindible una actitud positiva hacia los cambios, así como la creencia de que éstos son posibles.
- Debe estar precedido de un diagnóstico explícito de la situación de partida del centro con relación al área o áreas prioritarias, relativas tanto a los aspectos de gestión como a los estrictamente educativos, sobre los que se centrará el plan.
- La identificación de las áreas de mejora ha de ser objetiva y apoyarse en hechos o en resultados, mediante la utilización de los instrumentos adecuados.
- Los objetivos de mejora han de ser realistas, concretos, evaluables y alcanzables en un curso escolar, sin perjuicio de que puedan integrarse como parte de un plan de carácter plurianual.
- Debe explicitar los objetivos, los procedimientos y las actuaciones previstos, las personas responsables de su ejecución, los recursos y apoyos necesarios, un calendario para su cumplimiento y un plan para su seguimiento y evaluación.
- Debe implicar a las personas, desde una orientación participativa y bajo el impulso asociado a un liderazgo efectivo por parte de la dirección del centro; es decir, la actuación es compartida y es de destacar la importancia de un adecuado liderazgo.
- Suele provocar la satisfacción colectiva de formar parte de un equipo humano comprometido, capaz de convertir los desafíos en oportunidades; así, los procesos de coordinación son fundamentales.
- Requiere que intervengan en él todas o algunas de las instancias del centro educativo: equipo directivo, equipo de mejora, Claustro, Consejo Escolar, asesores externos, área de inspección educativa, área de programas, dirección general competente ...; así es de destacar el asesoramiento y seguimiento interno y externo.
- Debe obtener un reconocimiento interno y de la Administración educativa, proporcional a la voluntad y el esfuerzo puestos en juego y a los resultados obtenidos.

Etapas de diseño y desarrollo de los planes de mejora

A continuación se establece una propuesta de etapas para el diseño de un plan de mejoras; no obstante, hemos de matizar que los centros, deberán realizarla basándose en sus características y en su experiencia.

~ Constitución del equipo de mejora

En ocasiones, todavía se asocia el trabajo en equipo con el proceso mediante el cual una persona elabora el trabajo, otra lo pasa a ordenador, otra realiza alguna gestión y siempre hay alguien a quien, sin hacer nada, se le permite incluir su firma. Actualmente, las cosas han cambiado y el trabajo en equipo, como señalan Mañú y Goyarrola (2011), es necesario.

Conseguir redactar un buen plan de mejoras, exige trabajar en equipo con otros/as profesores/as, en departamentos académicos y con otros grupos de trabajo; por ello es beneficioso establecer un equipo de manera formal, con el objetivo de trabajar de forma armónica y en la misma dirección, teniendo una identidad y trabajando con pautas que facilitan el trabajo en común ya que el resultado final ha de ser superior a la mera suma de los esfuerzos individuales.

Teniendo en cuenta lo anterior, debe ser un conjunto de profesores/as, idealmente entre cuatro y diez, con formación suficiente en herramientas para la resolución de problemas/construcción de soluciones y con nociones de dinámica de grupos.

Formarán parte del equipo por voluntad propia, estarán convencidos/as de la posibilidad de la mejora continua y poseerán un deseo de superación personal y una motivación elevadas.

En ocasiones, y siempre en función del área sobre la que se trabaje, pueden integrarse en el equipo miembros del personal no docente, familias, miembros del alumnado etc.

Para que un equipo funcione, de acuerdo con Mañú y Goyarrola (2011), necesitamos normas básicas que regulen su funcionamiento. Así, una figura clave dentro del equipo es la de la persona coordinadora, que debe ejercer un cierto liderazgo sobre el grupo; su misión consiste en hacer avanzar al grupo hacia la solución del problema que se le haya planteado.

De esta forma, cuando compartimos un fin y trabajamos en equipo, lograremos los objetivos de un modo más fácil y rápido; es el fruto de trabajar en equipo.

- Selección de las áreas de mejora

El proceso de elaboración de Planes de Mejora, constituye la herramienta para priorizar las acciones de mejora detectadas. Como fases del proceso, de acuerdo con Adell y

García García (2010), se recomienda a los grupos de mejora su implantación y su evaluación y revisión.

A partir de las áreas de mejora identificadas en el proceso de diagnóstico, el equipo debe seleccionar una o varias áreas sobre las que desarrollar el plan de mejoras. Los recursos disponibles y la dificultad que a priori encierren las áreas, determinarán el número de éstas. Dichas áreas irán acompañadas de una priorización en función de la urgencia e importancia que el equipo les otorgue. Para lo que el equipo puede optar por ajustar la selección a la política y objetivos del centro, alcanzar una decisión por consenso entre los miembros del equipo o analizar las opciones bajo la óptica de unos criterios definidos de antemano.

Si la opción elegida es la última, el equipo se encontrará con gran probabilidad ante un problema de decisión y deberá identificar qué criterios debe tener en cuenta, cuál es la valoración relativa de esos criterios y cómo va a evaluar el grado en que son satisfechos por cada una de las áreas de mejora posibles. Esta situación permitirá al equipo establecer una prioridad entre las áreas y, lo que es más importante, le obligará a reflexionar sobre su alcance y dificultad.

- Redefinición de las áreas: formulación de objetivos

Un área de mejora es un aspecto de la organización (instalación, sistema, procedimiento, resultado etc.) cuya “imagen” no coincide con un modelo ideal que deseamos conseguir. El concepto es análogo al de “problema” por ello ha de estar basado en un punto débil detectado.

- Definición de indicadores. Un indicador puede definirse como un elemento informativo de un determinado aspecto de la realidad con el objetivo de servir de fundamento para elaborar juicios sobre él. Como complemento de la fase anterior, se ha de determinar qué medir y los indicadores a controlar. La tendencia general es buscar indicadores causales de calidad sobre los cuales se pueda incidir para mejorarla.

- Formulación de objetivos. El equipo de mejora, ya con un conocimiento más ajustado del problema, tendrá que formular los objetivos específicos de la acción.

- **Análisis de las áreas de mejora**

Un plan de mejoras genera una estructura provisional. No se puede disponer de sus recursos indefinidamente. El objetivo de la planificación es conducir al plan a su término, en los plazos acordados y con el uso de los recursos previstos.

Entendemos por planificación el proceso mediante el cual el plan de mejoras se descompone en actividades elementales y se organizan, en el tiempo y en el espacio, los recursos necesarios para la realización del proyecto. Los objetivos de esa planificación son los siguientes:

- analizar las actuaciones del plan de mejora, subdividir las en etapas, fases, tareas
- elaborar un plan de acción que permita realizar el plan de mejora teniendo en cuenta las restricciones: disponibilidad de recursos, vacaciones etc.
- preparar un marco que permita controlar el desarrollo del plan de mejoras

La tarea es la unidad de trabajo y control en un plan de mejoras: sólo tiene una persona responsable, aunque tenga varias ejecutoras; es preciso asegurarse de que cada tarea está completamente definida y que se conocen las modalidades de validación (cómo decidir si ha terminado o no).

Una tarea está definida cuando tiene identificación, duración, responsable, recursos y lugar en el plan de mejoras. En la mayoría de los casos, una tarea no puede ejecutarse en cualquier momento.

Se comprende que la planificación puede convertirse en un ejercicio particularmente complejo de establecer y de mantener, por lo que en ocasiones se recomienda el uso de una herramienta informática.

- **Ejecución y seguimiento del Plan**

A lo largo de la ejecución de las actuaciones previstas, debe ejercerse por el equipo de mejora un seguimiento del plan. Este control se articula en base a tres elementos fundamentales:

- Las reuniones de seguimiento. Con un calendario fijado de antemano, pero con la posibilidad de convocar alguna extraordinaria, si la evolución del plan así lo exige. Una frecuencia quincenal resulta recomendable para planes que deban desarrollarse en 3-6 meses. Con planes de mayor duración, y a criterio del equipo de mejora, puede llegarse a una frecuencia mensual.
- Las acciones correctivas. Responden a la necesidad de corregir las diferencias entre lo planificado y lo que se va realizando. Con frecuencia deben corregir retrasos en la ejecución de algunas tareas, organizándolas de otra manera (más recursos, vías alternativas etc.)
- Los procedimientos de comunicación. Contribuyen a mantener el interés y la "atmósfera de mejora" en el centro. Además de la comunicación casual, debe preverse una formal mediante reuniones informativas, boletines de seguimiento etc.

- **Informe final: conclusiones y propuestas**

La memoria es un relato de cómo se preparó el plan, cómo se seleccionaron las áreas de mejora y se definieron los objetivos, de los procedimientos utilizados para alcanzar los objetivos, de la implicación de las personas del centro en el trabajo que hubo que realizar y de los apoyos externos recibidos, así como de la satisfacción conseguida, del grado de consecución de los objetivos y del seguimiento y evaluación realizados.

- **Seguimiento y responsabilización**

La mejora no concluye con su implantación. La parte más difícil es, precisamente, que se mantenga en el tiempo y que se consolide hasta llegar a institucionalizarse. El

centro, pues, debe analizar y valorar la propia puesta en práctica tanto como sus efectos para ver si la mejora contribuye a resolver el problema que la motivó inicialmente.

Una vez determinado que la solución ha sido implantada y que, además, es efectiva, la atención puede pasar a estar concentrada en la institucionalización de la mejora, esto es, en su estabilización y mantenimiento (Van Velzen et. al, 1985; Ekholm y Trier, 1987). La institucionalización consiste en lograr que las nuevas acciones puestas en práctica formen parte del funcionamiento habitual del centro escolar de manera consistente y permanente.

Pero, ¿qué indicadores nos muestran que la mejora está o ha sido institucionalizada? Básicamente:

- la presencia continuada o la persistencia en el tiempo de las nuevas prácticas o modos de actuar
- la adecuación de las nuevas acciones porque son consistentes entre sí o se corresponden con lo deseado
- la habituación o conversión en pauta (no llaman la atención ni requieren esfuerzo añadido porque se han normalizado o automatizado)

Ahora bien, la institucionalización de la mejora tiene que ser deliberadamente apoyada, pues no siempre ni en su totalidad las acciones implementadas logran institucionalizarse de manera natural.

Algunas medidas contribuyen a consolidar las nuevas conductas en el centro escolar (Hodge, Anthony y Gales, 1996):

- formalización: se trata de tomar decisiones y emprender acciones que permitan acomodar la solución en la estructura organizativa, de modo que el cambio cuente con un apoyo formal o un reflejo normativo; o al revés, el centro escolar ajusta su estructura para asimilar de modo continuo y sistemático la mejora en su patrón de funcionamiento
- asimilación cultural: se trata de comunicar, reconocer y valorar positiva y públicamente la mejora, de forma que se favorezca su asimilación por los miembros del centro escolar en términos de valor compartido o norma social
- estabilización de los recursos: se trata de propiciar la estabilidad en el centro escolar de las personas involucradas en la mejora como garantía de su estabilización.

También la institucionalización de una mejora del centro escolar constituye un delicado proceso de adaptación y desarrollo, en el que confluyen, se negocian y cristalizan intereses, significados y comportamientos de naturaleza social.

Los planes de mejora de la calidad de la educación de centros educativos en la Comunidad Autónoma de Galicia

Como una acción encaminada a cumplir los objetivos de la Ley orgánica de educación, en la Comunidad Autónoma de Galicia, se convocaron como experiencia piloto para el curso 2006-2007, planes de mejora de la calidad de la educación de los centros educativos, con la finalidad de contribuir a que los centros incorporasen progresivamente una cultura de autoevaluación y mejora continua en la organización y en los planteamientos pedagógicos, a través del establecimiento de planes propios gestionados de manera autónoma. Los resultados alcanzados y el grado de satisfacción de los centros participantes aconsejaron propiciar la renovación de estos planes, en aquellos centros educativos interesados en profundizar en el trabajo emprendido, al tiempo que posibilitar a los otros centros la incorporación a este tipo de iniciativas y al desarrollo de nuevos planes. Es por eso una acción convocada anualmente por la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria*, mediante el Decreto 332/2009, de 11 de junio (anteriormente, en el Decreto 585/2005).

Así, la Administración educativa regula a través de una orden anual las condiciones y el procedimiento de participación de los centros educativos en estos planes, con la finalidad de fomentar prácticas de evaluación interna, la identificación de puntos

fuerzas y débiles de la institución y la puesta en marcha de medidas conducentes a su optimización o mejora.

Para ello, los centros participantes deberán realizar una evaluación interna sobre algún aspecto curricular u organizativo, proponiendo la puesta en marcha de un plan de mejora de la calidad de la educación coherente con ella.

Es de destacar que desde la primera convocatoria, una de las líneas prioritarias de trabajo y que tiene preferencia en la selección de los proyectos, se centra en la revisión de las medidas de atención a la diversidad.

CONCLUSIONES

Desde nuestro punto de vista, para que un centro educativo pueda responder ante los cambios que presenta su entorno, cumplir con los objetivos planificados y atender a la diversidad, se justifica la puesta en marcha de un Plan de Mejoras para detectar puntos débiles y, de esta manera, atacar debilidades y plantear posibles soluciones a los problemas que se detecten.

Desde un planteamiento comunitario, el Plan de Mejoras debe impulsar un marco socializador en el que se experimentan nuevas formas de compromiso y alianzas entre instituciones, profesorado, alumnado y familias. Así, para generar un Plan de Mejoras acorde a las necesidades de un centro educativo, es necesario involucrar a toda la comunidad educativa. Cuando se logre esa interacción, se lograrán identificar todos los elementos, situaciones y/o problemas que presenta el centro educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- ADELL RUÍZ DE LEÓN, E. y GARCÍA GARCÍA, S. (2010). *Gestión de calidad en la educación dentro de las administraciones públicas*. Melilla: Publidisa.
- AGUADO, T.; GIL, J.A.; JIMÉNEZ-FRÍAS, R.A.; SACRISTÁN, A.; BALLESTEROS, B.; MALIK, B. y SÁNCHEZ GARCÍA, M.F. (1999). "Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)". *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2, 471-475.
- ALBERTE CASTIÑEIRAS, J.R. (2004). "Educación Especial". En M.A. Santos Rego (Dir.). *A investigación educativa en Galicia (1989-2001)* (pp. 459-498). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- ALEGRE DE LA ROSA, O.M. (2004). "Atienda a la diversidad del aprendiz". En L.M. Villar Angulo (Dir.). *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria* (pp. 65-82). Madrid: McGraw-Hill.
- ANGUITA MARTÍNEZ, R. (2011). "El reto de la formación del profesorado para la igualdad". *REIFOP*, 14, 1, 43-51.
- ARIAS, B; VERDUGO, M.A. y RUBIO, V. (1995). *Evaluación de la actividad modelo local de Valladolid*. Madrid: MEC, CIDE.
- BARRIOS ESPINOSA, E. y GARCÍA MATA, J. (2009). "Las dificultades para la educación integradora desde la perspectiva de futuros maestros de inglés". *RELIEVE*, 15, 1.
- BARTON, LEN (2011). "La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad". *REIFOP*, 70, (25.1).
- BUENDÍA, L. e HIDALGO, V. (2006). "La mejora de un centro educativo de carácter multicultural en la ciudad autónoma de Ceuta". *Revista de Investigación Educativa*, 24, 1, 261-280.
- CAJIDE VAL, J. (Coord.) (2004). "Metodología e avaliación de programas, centros e profesores". En M.A. Santos Rego (Dir.). *A investigación educativa en Galicia (1989-2001)* (pp. 77-122). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

- CASADESÚS FA, M.; HERAS SAIZARBITORIA, I. y MERINO DÍAS DE CERIO, J. (2005). *Calidad práctica. Una guía para no perderse en el mundo de la calidad*. Madrid: Pearson Educación.
- CASAR DOMÍNGUEZ, L.S. (2007). *Tesis Doctoral Atención a la diversidad. Un estudio de su calidad en centros de la provincia de A Coruña*. Universidad de A Coruña (inédita).
- CASERO, A. (2008). "Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores". *Revista de Investigación Educativa*, 26, 1, 25-44.
- DOMÍNGUEZ ALONSO, J. y PINO JUSTE, M.R. (2009). "Evaluación de las medidas de atención a la diversidad en la educación primaria en Galicia: impacto escolar". *REOP*, 20, 2, 123-134.
- EKHOLM, M. y TRIER, U. (1987). "The concept of institutionalization: some remarks". En M. B. Miles, M. Ekholm y R. Vandenberghe (Eds.), *Lasting school improvement: exploring the process of institutionalization* (pp. 13-21). Leuven: Acco.
- ESPIÑEIRA BELLÓN, E.M. (2008). *Tesis Doctoral Evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo de Galicia. Plan de mejoras*. Universidad de A Coruña (inédita).
- GARCÍA PÉREZ, R.; REBOLLO, M.A.; BUZÓN, O.; GONZÁLEZ-PIÑAL, R.; BARRAGÁN, R. y RUIZ PINTO, E. (2010). "Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género". *Revista de Investigación Educativa*, 28, 1, 217-232.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, I. y DE LEÓN HUERTAS, C. (2009). "Iniciando los primeros pasos en la investigación en atención a la diversidad". En Carlota de León y Huertas e Ignacio González López (coords.). *La investigación en atención a la diversidad. Propuestas de trabajo* (35-55). Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- HERNÁNDEZ PINA, F.; MUÑOZ CANTERO, J.M. y VIDAL GONZÁLEZ, F. (2000). "Evaluación de centros educativos. Una aplicación del modelo europeo de gestión de calidad". *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 5, 4, 143-163.
- HODGE, B. J.; ANTHONY, W. P. y GALES, L. M. (1996). *Organization theory: a strategic approach* (5 ed.). UpperSaddleRiver: Prentice-Hall.
- LÓPEZ TORRIJO, M. (2009). "La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea". *RELIEVE*, 15, 1.
- MAÑÚ NOAIN, J.M. y GOYARROLA BELDA, I. (2011). *Docentes competentes. Por una educación de calidad*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.
- MARTÍN, E. y MAURI, T. (Coords.) (1996). *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- MARTÍNEZ ARIAS, R. (2009). "Usos, aplicaciones y problemas de los modelos de valor añadido en educación". *Revista de Educación*, 348, enero-abril, 217-250.
- MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. (2011). "Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa". *REIFOP*, 70, (25.1).
- MATEO ANDRÉS, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- MORIÑA, A. (2008). "¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo? Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo". *Revista de Investigación Educativa*, 26, 2, 521-538.
- MUÑOZ CANTERO, J.M. y ESPIÑEIRA BELLÓN, E.M. (2010). "Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo". *Revista de Investigación Educativa*, 28, 2, 245-264.
- MURILLO, P. (2008). "La autoevaluación institucional: un camino importante para la mejora de los centros educativos". *OGE. Organización y Gestión Educativa. Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación. Vol. 1*, 13-17.

- NOVO CORTI, I.; MUÑOZ CANTERO, J.M. y CALVO PORRAL, C. (2011). “Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada”. *RELIEVE*, 17, 2.
- FALLISERA DÍAZ, M. (2011). “La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual. El papel de la escuela”. *REIFOP*, 70, (25.1).
- SANTOS REGO, M.A. (Dir.). (2004). *A investigación educativa en Galicia (1989-2001)*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- SORIANO, E. y GONZÁLEZ JIMÉNEZ, A.J. (2010). “El poder educativo de las asociaciones de inmigrantes en las escuelas multiculturales”. *RELIEVE*, 16, 1.
- VAN VELZEN, W. G. y otros (Eds.) (1985). *Making school improvement work. A conceptual guide to practice*. Leuven: Acco.

REFERENCIA: Ochoa Cervantes, Azucena; Peiró i Gregòri, Salvador. (2012). La educación en valores en la formación inicial de los profesores de educación básica en México. *REIFOP*, 15 (1), 157-164. (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

La educación en valores en la formación inicial de los profesores de educación básica en México

Azucena OCHOA CERVANTES¹
Salvador PEIRÓ i GREGÒRI²

¹ Universidad Autónoma de Quétaro

² Universidad de Alicante

Correspondencia:
Salvador Peiró i Gregòri
Universidad de Alicante
Apartado nº 4
E-46780-OLIVA
(Valencia-Spain)

Telf: 0034-610811724

Email:
azus@uaq.mx
salvador.peiro@ua.es

Recibido: 12/01/2012
Aceptado: 02/03/2012

RESUMEN

El artículo comienza contextualizando teóricamente la educación en valores para docentes, con el fin de delimitar los criterios para enjuiciar el tema. Luego analiza el modelo mexicano de formación inicial del magisterio. Después de una exégesis de legislación y documentos técnicos, enumera las ocho competencias a desarrollar durante los seis grados de la educación primaria, a saber: 1) conocimiento y cuidado de sí mismo, 2) autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, 3) respeto y aprecio a la diversidad, 4) sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad, 5) manejo y resolución de conflictos, 6) participación social y política, 7) apego a la legalidad y 8) sentido de justicia, comprensión y aprecio por la democracia. Éstas con claves para plantear las exigencias para formar a docentes. Luego se efectúa una discusión intermedia, entre los dos apartados teóricos iniciales. Así se pasa a contrastar el deber-ser con la realidad. Esto se efectúa mediante un estudio de caso. Sigue a esto las conclusiones. Y finaliza con propuestas y referencias bibliográficas empleadas.

PALABRAS CLAVE: educación en valores, formación docente, educación básica.

Values education for the initial teachers' training of basic education in México

ABSTRACT

The article begins contextualizing theoretically the performance in values for teacher education, in order to define the criteria to make the analysis. Then analyzes the Mexican model of initial training of teachers. After an exegesis of legislation and technical documents, it lists the eight competencies to develop during the six grades of primary education, these are: 1) knowledge and care of himself, 2) self-regulation and responsible exercise of freedom, 3)

respect and appreciation for diversity 4) sense of belonging to the community, nation and humanity, 5) management and conflict resolution, 6) social participation and policy, 7) attachment to the legality and 8) sense of Justice, understanding and appreciation for democracy. These are the keys to raise demands to train teachers. Then is carried out a mid-term discussion, between the two theoretical sections initials. Thus becomes to contrast - ought to reality. This is done through a case study. The conclusions follow this. And ends with proposals and references used.

KEY WORDS: values education, teachers' training, basic education.

INTRODUCCION

Educación en valores implica crear condiciones para estimar los valores que permitan el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes propias para la convivencia pacífica. Para lograrlo es necesario guiar la labor docente a la comprensión de la dimensión individual (desarrollo de la autonomía personal, el cultivo de la voluntad y el desarrollo emocional de la persona) y de la dimensión social (cultivo de habilidades como el diálogo, aprecio por el conflicto como posibilidad de aprendizaje, la negociación y la regulación del bien común) de la ética. Es por ello necesario que la formación de los profesores debería estar orientada a la reflexión y análisis de estas dimensiones, así como de la formación ética del propio docente, pues “la importancia de que los profesores sean capaces de promover el desarrollo social y personal de los alumnos supone que ellos mismos dispongan de ese saber y que puedan llegar a ser referentes morales de sus alumnos” (Marchesi, 2008: 31).

1. Contexto teórico para delimitar criterios

La formación que desde nuestro punto de vista se debería promover es con respecto a la educación en valores. Siguiendo a Martínez (2001), educar en valores implica promover condiciones para aprender a construir los propios sistemas de valores, éstos se construyen a partir de los valores que nos rodean y que podemos dar cuenta de ellos por medio de las interacciones sociales que se dan en los diferentes espacios de educación: formales, no formales o informales. Esto hace que la escuela y el docente no sean las únicas fuentes de referencia para la construcción de valores; sin embargo, aún siguen siendo fuentes de gran incidencia para la educación de los futuros ciudadanos.

Partimos de la idea de que ninguna educación es aséptica, es decir, está acompañada implícita o explícitamente de valores. Si bien es cierto, como lo señala Barba (2005), los valores han estado siempre presentes en la práctica y en el pensamiento educativos, la relación entre educación y valores no siempre es unívoca. En este sentido Mérida (2009) nos plantea ciertas actitudes para dar coherencia a la labor docente: 1. Presentar una actitud de coherencia y compromiso personal y profesional; 2. Hacer evaluación de los aspectos actitudinales del futuro docente; 3. Practicar una actitud de respeto y tolerancia hacia el alumnado; 4. Atender a la singularidad de cada estudiante y 5. Explicitar el currículum. Según la autora, lo anterior, permitirá hacerles notar a los futuros maestros la importancia de valorar otras dimensiones fundamentales de las personas.

2. El modelo mexicano de formación inicial del magisterio.

La formación inicial del docente de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en México, se imparte en las denominadas escuelas normales. Esta formación está regida por los planes y programas de estudio de carácter nacional que proporciona la Secretaría de Educación Pública (SEP). El estudio de la licenciatura se hace durante ocho semestres en donde los primeros seis se realizan mediante actividades principalmente escolarizadas y los dos restantes en condiciones reales de trabajo. En este escrito nos centraremos en los planes de estudio de los niveles de preescolar y primaria y en el aspecto específico de educación en valores.

En los planes de estudio tanto de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 (SEP, 1997) como en el de la Licenciatura de Educación Preescolar 1999 (SEP, 1999) se propone un perfil de egreso del futuro profesor, este perfil está expresado en competencias agrupadas en cinco campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética y, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y las necesidades del entorno.

En el mismo documento se enuncia: “Todos los rasgos del perfil están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica: algunos, como el dominio de los contenidos de enseñanza, se identifican primordialmente con espacios delimitados en el plan de estudios; otros, como la consolidación de las habilidades intelectuales o *la formación valoral, corresponden a los estilos y las prácticas escolares que se promoverán en el conjunto de los estudios*; la disposición y la capacidad para aprender de manera permanente dependerá tanto del interés y la motivación que despierte el campo de estudios, como del desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, la comprensión de la estructura y la lógica de las disciplinas, y de los hábitos de estudio consolidados durante la educación normal” (SEP, 1997: 31).

Como se puede observar en el párrafo anterior, la formación valoral no tiene un espacio específico dentro del plan de estudios, es decir, queda supeditada a “los estilos y las prácticas escolares”. Es preocupante observar lo anterior, pues partimos de la idea de que el profesor no es un mero ejecutor del currículo sino que es una persona que decide, piensa y siente en relación con las situaciones de enseñanza; es por ello que se han de tener en cuenta sus creencias, conocimientos y preocupaciones en torno a la puesta en práctica del currículo, esto es, la formación valoral de los docentes depende justamente de las creencias y conocimientos que se entretengan a lo largo de todas las prácticas escolares a las que esté expuesto durante su formación. Algunas autoras afirman que la transmisión de valores se da mediante el comportamiento normativo, el afectivo y la conducción de procesos de enseñanza. Los valores están anclados en la forma como se trabaja en el aula, instalado en las declaraciones y normas que se plantean a los alumnos, así como en la consistencia con que se hacen cumplir; en el tipo de trato que se da a los alumnos, los vehículos que se utilizan y los juicios de valor (Fierro y Carbajal, 2003) y dado que, a decir de Torres (1996), el modelo pedagógico que predomina en el sistema escolar es autoritario, enciclopédico, pasivo y represivo, los alumnos-futuros maestros, en el contacto diario con ese modelo, internalizan dichos valores, métodos y prácticas, que luego se intentarán modificar en la formación docente. Consideramos entonces de suma importancia que la formación inicial y permanente de los profesores de educación básica incluya la educación en valores, no sólo como contenido sino como cuerpo crítico de reflexión teórico práctico.

A partir de una revisión del mapa curricular de ambas licenciaturas, observamos que algunas asignaturas podrían hacer explícitos algunos aspectos que se deben tener en cuenta para la educación en valores, tal es el caso de la materia denominada “Desarrollo infantil I” que se imparte durante el primer semestre en ambas licenciaturas. En esta asignatura “se estudian los vínculos afectivos que se desarrollan en la primera infancia, la formación de la identidad en los niños y las relaciones que establecen con el grupo de pares y con adultos. El análisis de los textos y las actividades propuestas servirán para conocer las formas de relación que favorecen o afectan la seguridad, la autoestima y los cambios emocionales que presentan los niños. Además, se revisan aspectos relacionados con el inicio de la formación de los criterios valorales y los factores que favorecen o dificultan la adaptación de los niños a la escuela” (SEP, 2002).

En el caso de la Licenciatura en Educación Preescolar los estudiantes cursan durante el 3° y 4° semestres la asignatura “Socialización y afectividad en el niño I y II”, en dicha asignatura se pretende que “los estudiantes conozcan los mecanismos y las formas principales a través de las cuales los niños desarrollan sus vínculos afectivos, aprenden a expresar sus estados emocionales y a percibir los de quienes les rodean, experimentan diversos vínculos personales más allá de los que establecen con sus padres y, a través de sus experiencias con el mundo físico y con el entorno social inmediato, van constituyendo su identidad propia y aprendiendo a entender diversos contextos de interrelaciones sociales y a ubicarse en ellos” (SEP, 1999: 56). Se revisan temas tales como: expresión y reconocimiento del entorno, autoconocimiento,

autoestima, autorregulación, intencionalidad, entre otros. Podemos observar que los temas mencionados hacen referencia a la dimensión individual de la formación ética.

Por su parte, en la Licenciatura en Educación Primaria es en la asignatura “Formación ética y cívica en la escuela primaria I y II”, la cual se cursa durante el 5° y 6° semestre de la formación en donde de manera explícita se abordan temas y aspectos relativos a la educación en valores.

Según el plan de estudios de esa asignatura... “La finalidad de estos cursos es que los futuros maestros adquieran la capacidad y la sensibilidad necesarias para fomentar en sus alumnos la formación de valores personales firmes y de normas de convivencia basadas en la responsabilidad, el respeto y la tolerancia, en el espíritu laico y nacionalista que expresa el artículo tercero constitucional. “ Los programas de estos cursos parten de la idea de que ni en la educación primaria ni en la preparación del maestro se ha dado a la formación ética de los niños la importancia que merece y que es mayor en épocas de intensos cambios culturales y sociales... Se estudia el desarrollo del juicio moral pues se busca que los estudiantes se den cuenta de que las expectativas y propósitos de la educación valoral deben adaptarse al desarrollo evolutivo de los niños. Se analizan también los vínculos que existen entre la apropiación de los valores éticos fundamentales por parte de los niños y los efectos educativos de las relaciones interpersonales y las prácticas que tienen lugar en la escuela. Se asume que los niños sólo pueden cumplir ciertas metas educativas esenciales, como la autoestima y la seguridad, el sentido de pertenencia nacional, la idea de la justicia como relación recíproca, así como incorporar a su conducta valores como la libertad, la tolerancia, la honestidad y el aprecio por la verdad, cuando esas metas y valores se manifiestan en las relaciones y las conductas reales del maestro y los alumnos. Los estudiantes reflexionan sobre el mensaje ético que realmente se comunica en las situaciones escolares y sobre la función que el maestro tiene, como conductor y como figura que los niños toman como ejemplo, en la creación de ambientes educativos favorables a una sana formación valoral. Asimismo, los estudiantes conocerán las influencias que otros ambientes y medios distintos a la escuela pueden ejercer sobre la formación valoral del niño.

“Se trabajará en torno a la propuesta de que la formación valoral y cívica puede realizarse en relación con temas y situaciones de muy diverso tipo, y no sólo con los destinados específicamente a ese fin” (SEP, 1997:89-91).

De acuerdo a lo expresado en el documento, es en estos dos cursos de la asignatura donde los futuros profesores (de nivel primario) estudiarán aspectos que hacen referencia a la formación en valores. Si bien es una importante contribución a la formación inicial de los profesores, se considera riesgoso que la educación en valores se concentre en sólo dos cursos de la formación de los futuros profesores, más aún, que no existe referencia acerca de las razones que justifican la educación en valores, por qué los valores, cuáles son las formas adecuadas de enseñanza y su evaluación.

3. Discusión

A partir de lo expuesto anteriormente nos resulta un tanto contradictoria la formación inicial de los profesores y las demandas de la educación básica pues en el marco del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012, planteado por el gobierno de México, se propuso la Reforma Integral para la Educación Básica, “cuyos propósitos se centran en atender los retos que enfrenta el país de cara al nuevo siglo, mediante el desarrollo de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial...” (SEP 2007). Una de las principales acciones de dicho plan fue la implementación de la asignatura *Formación cívica y ética* en los seis grados de primaria. Este programa plantea como propósito general: “*Brindar a niños y niñas una sólida formación ética que favorezca su capacidad de juicio y de acción moral, mediante la reflexión y el análisis críticos de su persona y del mundo en el que viven, con el apego a las leyes, los principios fundamentales de los derechos humanos y los valores de la democracia*” (SEP, 2007). Lo anterior, según el citado documento se articula a partir de ocho competencias a desarrollar durante los seis grados de la educación primaria: 1) conocimiento y cuidado de sí mismo, 2) autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, 3) respeto y aprecio a la diversidad, 4) sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad, 5) manejo y resolución de conflictos, 6) participación social y política, 7) apego a la legalidad y 8) sentido de justicia, comprensión y aprecio por la democracia. Se plantea también el trabajo de

estas ocho competencias en cuatro ámbitos de formación, a saber: ambiente escolar, vida cotidiana del alumnado, la asignatura y el trabajo transversal en conjunto con las demás asignaturas.

Consideramos que, para que se pudieran cumplir con los propósitos planteados en el documento, los docentes en servicio al igual que los futuros docentes deberían de contar con una sólida formación en *educación en valores* que de acuerdo a lo sugerido por el propio documento incrementa la formación ética y potencia el desarrollo moral de los futuros ciudadanos. Esto requiere una formación más compleja, pues se trata no sólo del desarrollo individual de los alumnos sino de, en términos ideales, del desarrollo de las comunidades y de la humanidad. A decir de Torres y Serrano (2007), la formación de los docentes debe responder a las necesidades siempre cambiantes de la sociedad. La formación involucra al sujeto como ente social y apela a la autonomía de ese sujeto, desde lo psíquico y lo social. Lo anterior tiene relación con el hecho de que los profesores generan prácticas significativas que conjugan historias personales y académicas, identidades construidas y significados compartidos por su historia institucional y/o personal.

Aunado a lo anterior, sería deseable que los profesores aprehendieran la distinción y la interrelación entre la formación cívica y la formación ética, pues consideramos que si los docentes no lo tienen claro, tanto en su formación personal como académica, difícilmente podrán formar a los niños y adolescentes como ciudadanos consientes, responsables y autónomos. La distinción y la interrelación de la formación cívica y ética, permitiría un equilibrio entre lo individual y lo social. A decir de Marina y Bernabeu (2007), entre autonomía y vinculación social.

4. Estudio de caso para contrastar la realidad

Las afirmaciones anteriores, las podemos confirmar a partir de un estudio realizado en la ciudad de Querétaro (México) con el objetivo de indagar qué acciones puntuales realizan los docentes de educación primaria en relación con la educación en valores.

4.1. Objetivos: a) Conocer si los docentes realizan actividades relacionadas con la educación en valores; b) Indagar cuál es el propósito de realizarlas; c) Relacionar los datos con la legislación vigente.

4.2. Metodología: Se partió de un diseño exploratorio descriptivo, utilizando técnicas cuantitativas para la recolección de los datos, a un nivel de confianza del 95%.

4.3. Población: Se trabajó con 54 docentes de nivel primaria de la ciudad de Querétaro (México). Las escuelas de donde procedían los docentes pertenecían al sector público y estaban ubicadas en un contexto urbano. La selección de los docentes fue aleatoria.

4.4. Instrumento: Se aplicó un cuestionario que contenía 12 reactivos (Peiró, 2009)¹. Estuvo diseñado de tal forma que pretendía conocer si se realizaban o no actividades de educación en valores, qué tipo de actividades se generaban, cuál era el objetivo, si eran programadas o no, las capacidades y habilidades que para el docente eran importantes desarrollar y el tipo de evaluación que realizaban. Todos los reactivos tenían las respuestas predeterminadas, por lo cual, los docentes elegían la que consideraban que reflejaba su práctica en relación con la educación en valores. Este cuestionario se aplicó durante los meses de marzo, abril y mayo del 2009 (ciclo escolar 2008-2009).

4.5. Procedimiento: Los cuestionarios fueron entregados personalmente a los docentes quienes lo respondieron en el momento y, una vez complementado fue regresado al investigador. Una vez aplicados los cuestionarios, se procedió a organizar la información en la base de datos *ex profeso* para ello. Posteriormente se obtuvieron las frecuencias de respuesta de cada reactivo y se calcularon porcentajes para conocer la proporción en cada una. Sin embargo, en el presente trabajo sólo se muestran los resultados de dos de los doce reactivos.

¹ El mencionado cuestionario puede consultarse en el sitio web <http://violencia.dste.ua.es>, dentro de la solapa "cuestionarios", abriendo la sección "estudio de la violencia escolar", y escribiendo como clave, sólo consultiva y no operativa, [p_estudio](#)

4.6. *Resultados e inferencias:* Una vez obtenidos los porcentajes se organizaron en tablas y gráficos. En el gráfico 1 se observan las respuestas acerca de la pregunta, ¿realiza actividades de educación en valores?

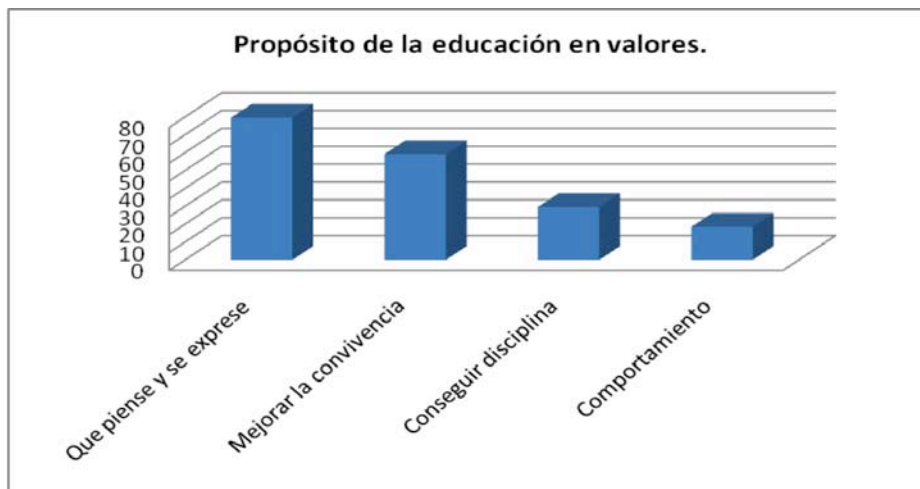
Gráfico 1 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿realiza en su aula alguna actividad relacionada con la educación en valores?



Como se observa, el 72% dice realizar actividades de educación en valores, el 4% contestó no realizar este tipo de actividades y el 24% no contestó.

A continuación se les cuestionó acerca del propósito que perseguían al realizar actividades de educación en valores. En el gráfico 2 se pueden observar las respuestas.

Gráfico 2. Porcentaje de frecuencia de respuesta acerca del propósito que persiguen los docentes al realizar actividades de educación en valores.



Como se observa en el gráfico 2, la mayor proporción de las respuestas se concentra en la respuesta de “Motivar al alumnado para piense, exprese y pueda decidir” (79.6%). La siguiente respuesta es la de “mejorar la convivencia en el aula” (59.2%), “mejorar la disciplina” (29.6%), “incidir en el comportamiento del alumno” (18.5%). Si bien, la “enseñanza” de valores implicaría una mejora en el clima de convivencia en los centros escolares, las respuestas nos sugieren la preocupación de los docentes por mantener el “control” dentro de sus aulas. Sería necesario confirmar la afirmación anterior con estudios en donde se indague acerca de las ideas de los maestros acerca de la disciplina, así como de las actitudes que desean cambiar o favorecer en el alumnado.

Si bien la mayoría de los docentes que participaron en este estudio realiza actividades de educación en valores y éstas tienen como propósito que el alumno piense, se exprese y aprenda a decidir; es decir, promover la autonomía moral de los estudiantes. Esto se puede explicar inicialmente por la reciente introducción en

México de la materia de “Formación cívica y ética” en donde se le solicita al docente que trabajen de manera sistemática actividades de educación en valores. Es necesario profundizar ya que estudios anteriores muestran que los profesores de educación primaria de la ciudad de Querétaro (México) cuentan con conocimientos poco precisos acerca de la asignatura y dan constancia de que no han tenido un proceso de formación que les apoye para implementar los nuevos programas, específicamente el de formación cívica y ética (Ochoa, 2011).

5. Conclusiones

De acuerdo a lo expuesto, a los propósitos que se pretenden alcanzar al finalizar la educación básica en México, y al perfil de egreso del futuro docente, resulta preocupante observar la falta de un espacio curricular específico en torno a la educación en valores pues el hecho de que por ejemplo en la signatura “Formación cívica y ética” de la educación primaria enuncie como propósito “*Brindar a niños y niñas una sólida formación ética que favorezca su capacidad de juicio y de acción moral, mediante la reflexión y el análisis críticos de su persona y del mundo en el que viven, con el apego a las leyes, los principios fundamentales de los derechos humanos y los valores de la democracia*” (SEP, 2007), implicaría como se apuntó líneas arriba de una preparación explícita acerca de la ética, el civismo y el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, una amplia y sólida formación de lo que Buxarrais (2003) denomina como formación moral, pues no se puede pensar que por el hecho de que en el documento oficial se enuncie que se deba hacer efectivamente se haga, en este sentido, nos parece importante retomar lo que la misma autora nos dice en cuanto a los dominios que se deberían asegurar que los docentes conozcan y comprendan para que su intervención educativa sea congruente con los propósitos de la asignatura, a saber: a) capacidad cognitiva; b) capacidad empática; c) juicio moral y d) capacidad de autorregulación. Consideramos también fundamental asegurar una formación ética individual en el docente que le permita reflexionar acerca de la importancia que tiene lo que hace y dice en el aula pero también lo que no hace y no dice, pues su rol implica la trasmisión de valores de manera explícita o implícita; debido a que a decir de Torres (1996), el currículo escolar reconoce la necesidad no solamente de instruir a los alumnos en los conocimientos sino también de “formar la personalidad”, el currículo de la formación docente se ha concebido tradicionalmente como un currículo basado en la transmisión de conceptos y teorías. Hoy en día, no obstante, se plantea la necesidad de enfatizar dentro de la formación docente no únicamente el desarrollo de los aspectos cognitivos sino también –y sobre todo- de los aspectos actitudinales y afectivos. El afecto, la comprensión, el saber escuchar a los alumnos, la sensibilidad y el respeto hacia lo diferente, son parte de la calidad de la educación y de la competencia profesional de todo buen docente.

6. Recomendaciones

Consideramos que en la formación inicial y perfeccionamiento de los docentes en ejercicio, no sólo habría que introducir la formación teórica al respecto del desarrollo cognitivo y afectivo-emocional de los niños y adolescentes sino que sería deseable que se les dotara de una sólida formación que tomara en cuenta tanto aspectos individuales como sociales de la adquisición de valores así como de una formación didáctica acerca de cómo hacerlo en el aula y en la escuela. Pues como señala ya desde 1997 Buxarrais, uno de los principales obstáculos para la formación de los profesores en cuanto a la educación en valores es la confusión de la materia y la propia función del docente pues éste no sólo enseña contenidos sino que trasmite valores, muchas veces contradictorios. Coincidimos con Torres (1996), al respecto de que el maestro -lo que es, lo que sabe, lo que puede hacer- es clave en la enseñanza y el aprendizaje, particularmente en los países en desarrollo y sobre todo para los sectores más pobres, para quienes la escuela y el maestro son a menudo el único contacto con el libro y la lectura, la única posibilidad de acceder a una educación sistemática y a un espacio organizado de socialización con otros niños o jóvenes. Los conocimientos, habilidades, valores y actitudes de los maestros tienen un papel definitorio en la clase de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que pueden llegar a tener sus alumnos.

El aspirante a la docencia y el profesor en activo deberían aprender los fundamentos antropológicos y axiológicos para saber ubicar los valores y los hábitos

en los procesos de educación, a fin de evitar lagunas, como la confusión del saber con el actuar. Esto es decisivo para el logro de la madurez y el desenvolvimiento en una vida cívica en libertad.

Para lograr lo anterior, Ibernón (2007) plantea las siguientes recomendaciones: La reflexión sobre y en la práctica mediante el análisis de la realidad. La potenciación del intercambio de experiencias entre iguales. Diseñar formas de colaboración en donde se conjuguen los proyectos docentes con los proyectos del centro educativo. Ver la formación docente que permita a los profesores ser críticos de su realidad laboral y de las prácticas sociales contrarias a la justicia e igualdad humana. Pensar la formación docente como una posibilidad de desarrollo personal y social del profesorado haciendo énfasis en el trabajo colaborativo para transformar la práctica en la práctica misma.

BIBLIOGRAFÍA

- BARBA, B. (2005). Educación y valores: una búsqueda para reconstruir la convivencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24), pp.9-14.
- BUXARRAIS, M.R. (2003). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales* (3ª. edición). Bilbao: Desclée.
- FIERRO C. Y CARBAJAL, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: GEDISA.
- IBERNÓN, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 5 (001), pp. 145-152, en: <http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art7.pdf>. Consultado el 28 de octubre de 2011.
- MARCHESI, A. (2008). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARINA, J. Y BERNABEU, R. (2007). *Competencia Social y Ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ, M. (2001). Educación y valores democráticos. *La educación en valores en Iberoamérica*, OEI, Papeles Iberoamericanos, pp. 17-36.
- MÉRIDA, R. (2009). Necesidades actuales en la formación inicial de las maestras y maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), pp.39-47, en: <http://www.aufop.com>. Consultado el 7 de noviembre de 2011.
- OCHOA, A. (2011). Los conocimientos y opiniones de los docentes de educación primaria acerca de la asignatura de formación cívica y ética. El caso de Querétaro, México. *Revista Perfiles Educativos*, XXXIII, (134), pp. 115-135.
- SEP (1997). Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP
- SEP (1999). Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Preescolar. México: SEP
- SEP (2002). Programas y materiales el estudio. Desarrollo Infantil I y II. México: SEP
- SEP (2007). Programa integral para la formación cívica y ética. México: SEP
- TORRES, R. (1996). "Formación docente. Clave de la reforma educativa". *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago: UNESCO-OREAL.
- TORRES, R. Y SERRANO, J. (2007), "Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, (33), pp. 513-537

REFERENCIA: Stringher, C.; Gallerani, M. (2012). Investigación e innovación en la formación del profesorado y de los coordinadores de los servicios para la infancia en Italia. *REIFOP*, 15 (1), 165-189. (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

Investigación e innovación en la formación del profesorado y de los coordinadores de los servicios para la infancia en Italia¹

Cristina STRINGHER*
Manuela GALLERANI**

* Universidad de Roma Tre

** Universidad de Bologna

Correspondencia:

Cristina Stringher
INVALSI - Instituto Nacional
para la Evaluación Educativa de
la Instrucción y de la Formación
Via Borromini, 5 00044 –
Frascati (RM) ITALIA

Manuela Gallerani
Universidad de Bologna
Departamento de Ciencias de
la Educación
Via Filippo Re, 6 40126 –
Bologna (BO) ITALIA

Email:

cristina.stringher@invalsi.it
manuela.gallerani@unibo.it

Recibido: 15/02/2012

Aceptado: 23/03/2012

RESUMEN

El artículo desarrolla el tema de la formación del profesorado y coordinadores de los servicios para la infancia en Italia, a través de dos partes principales: en la primera, después de la introducción al tema de la calidad en esas instituciones, se presentan los perfiles actuales de los educadores de guarderías (*asili nido*), educadores de escuela de la infancia y de los coordinadores de servicios 0-6; en la segunda parte, se presentan dos experiencias ejemplares de formación inicial conducidas en la Universidades de Bologna y de Roma Tre a partir de los nudos críticos emergentes en los perfiles analizados.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado, educación de la infancia, infancia, Sistema Educativo Italiano.

Research and innovation in the training of teachers' and coordinators of early childhood education and care services in Italy

ABSTRACT

In this article we discuss training of teachers and coordinators in early childhood education and care (ECEC) services in Italy, through two main parts: in the first one, after an introduction on the topic of ECEC quality, we give an account of present profiles of educators in baby centres (*asili nido*), educators in pre-schools and coordinators of 0-6 services; in the second part we present two exemplary experiences of initial training of teachers and coordinators carried out in the Universities of Bologna and of Roma Tre departing from critical issues emerging from the analysis of profiles.

KEY WORDS: Teacher training, pre-primary education, early childhood, Italian Educational System.

INTRODUCCIÓN

Ya desde hace años diversos autores sostienen la importancia que tiene la educación preescolar y la formación del relativo profesorado (OECD, 2006, 2001; Bennet, 2006; Istituto degli Innocenti, 2006; Trellle, 2006; Luzzatto, 2009; Cenerini, 2009; Hall et al, 2011; Frabboni & Pinto Minerva, 2008; Contini & Manini, 2007). La instrucción preescolar parece tener efectos positivos a largo plazo en todos los ámbitos del desarrollo de un individuo: físico, motor, intelectual, lingüístico; además del social, cívico y relacional (OECD, 2006; Montie, Xiang & Schweinhart 2006; Del Boca & Pasqua, 2010; Hall et al., 2011; Contini & Manini, 2007). Si se considera que en general la instrucción presenta rendimientos elevados de tipo económico, ya sea a nivel individual que social, especialmente en las regiones más desaventajadas culturalmente del Sur de Italia (Cingano & Cipollone, 2009), y que la educación pre-primaria en específico tiene un fuerte impacto en el futuro desempeño escolar (Montie, Xiang & Schweinhart 2006; INVALSI, 2009; Del Boca & Pasqua, 2010), se puede deducir que invertir en éste sector, en el desarrollo de estructuras de calidad y por lo tanto en la profesionalidad de sus operadores debería de ser uno de los objetivos principales de un País.

En Europa, la atención de la infancia se ha ido desplazado gradualmente partiendo de un enfoque principalmente basado en el cuidado de los niños hacia uno basado en la igualdad de oportunidades de instrucción para la cohesión social y para el cumplimiento de los derechos de la ciudadanía (EC communication, 2011; EC Communication 2010; Council of the European Union, 2010). En este marco, la profesionalidad del profesorado se considera como elemento central para asegurar la calidad en los servicios para la infancia, tema sobre el cual se debería insistir mayormente (Cafarsi, 2008; Oberhuemer, 2011; CoRe Study Report, 2011; CoRe Study Research Documents, 2011). En nuestro País, hay sin embargo una tendencia a dar por hecho que la calidad de los centros para la infancia es bastante elevada, incluso cuando no existen investigaciones específicas respecto a este argumento, aún considerando las excelentes experiencias exportadas en todo el mundo, como es el caso de Reggio Children (Del Boca & Pasqua, 2010); la elevada satisfacción de los usuarios finales consultados por medio de investigaciones que miden la complacencia de los padres (Zollino, 2008). Sin embargo, las excelencias, por cuanto sean importantes fuentes de inspiración, no son representativas de un sistema entero y las evaluaciones de los padres de familia pueden ser igualmente parciales. Entonces, ante la falta de evaluaciones científicas fiables en todo el territorio nacional, es necesario sacar a la luz algunos de los aspectos más relevantes que se distinguen en una oferta de calidad.¹

En éste artículo se discute la formación inicial del profesorado y de los coordinadores de los servicios para la infancia en Italia, a través de un análisis de los perfiles de los educadores de *asilo nido* (o *nido*, centros para la crianza de la primera infancia para niños de 0 a 3 años: guardería), educadores de la escuela de la infancia (para niños de 3 a 6 años) y de los coordinadores de los servicios 0-6.

La metodología está basada en un análisis de la legislación y en una reseña de la literatura italiana e internacional sobre el argumento, intentando representar de manera amplia y actual el estado del tema de la formación inicial de estas figuras profesionales y de como se está delineando en nuestro País. Lo anterior se realizará junto a un enfoque en dos realidades formativas, la Universidad de Bolonia y la Universidad de Roma Tre, como ejemplos de muchas otras experiencias de formación inicial de estas figuras, para describir la innovación y la investigación universitaria italiana en este campo.

1. La profesionalidad de los educadores y de los coordinadores en el sistema de cuidado e instrucción italiano

En Europa, la profesionalidad de los operadores del sistema Early Childhood Education and Care (ECEC) parece presentarse como un mosaico diferenciado con pluralidad de enfoques (CoRe Study Research Documents, 2011, 37). La formación inicial refleja el sistema de *governance* del ECEC, de modo que de un lado vemos países que tienen un sistema 0-6 integral, y del otro lado países en los que la

responsabilidad por el sistema 0-3 es diversa respecto a aquella del segmento 3-6 (Eurydice, 2009, 110).

El sistema de cuidado e instrucción preescolar en Italia no hace excepciones sino que confirma esta variedad a escala menor. De hecho, se cuenta con un sistema binario con dos segmentos distintos (*splits system*): el primero, manejado a nivel local, prevé el *nido* como un servicio socio-educativo prevalentemente de cuidado, a demanda individual, dedicado a niños entre seis y treinta y seis meses de edad, regido por el Ministerio del Trabajo y de las Políticas Sociales

² y por las Regiones de manera articulada con los Entes Locales (Municipios o asociaciones entre Municipios), que generalmente dirigen además a la oferta del *nido* privada convenionada; el segundo segmento por su parte, prevé la escuela de la infancia (estatal, pública y privada) como no obligatoria y es regida por el Ministerio de la Instrucción, de la Universidad y de la Investigación³.

Los dos sistemas no siempre dialogan entre ellos más que a nivel local o en la propia estructura. Además, sus finalidades son muy diferentes: el *nido* nace como servicio de cuidado y custodia para facilitar el ingreso de las mujeres en el mundo laboral, sin embargo con el tiempo se ha orientado con mayormente a aspectos educativos; la escuela de la infancia por otro lado, aún y no siendo un lugar de escolarización precoz, ya desde hace tiempo realiza acciones educativas y tiene como finalidad principal la formación del ciudadano (MIUR, Orientamenti 1991; MIUR, Indicazioni Nazionali per il curricolo, 2007). Los dos sistemas reflejan una atención diversa para los sujetos en cuestión: al centro del sistema del welfare se encuentran los padres (especialmente la madre) que necesita de ayuda para poder conciliar el tiempo destinado al trabajo y el cuidado de la prole (Belotti & Moretti, 2011)⁴, por el contrario, en el sistema de la instrucción es el niño y su desarrollo los que se encuentran al centro de las preocupaciones de los legisladores.

La estructura dual de un sistema de cuidado y de instrucción, y su relativa fragmentación, quiere decir sobretodo que no se puede hablar de un solo ‘modelo italiano’ de ECEC. Como consecuencia, se registran importantes diferencias en la formación de las figuras que con varios títulos se ocupan de la infancia en los dos segmentos: como veremos, aquellos que se encargan de la primera infancia cuentan con una preparación más limitada y por el otro lado, existe una mejor calificación para aquellos del segmento pre-primario, al cual le corresponde un mayor salario (Eurydice, 2009; CoRe Study Final Report, 2011; Bennett, 2005; Moss, 2005; Oberhuemer, 2005).

El ministerio de referencia (welfare o escolástico) y el tipo de gestión de las estructuras para la infancia (estatal, no estatal o privadas) son factores determinantes para la formación inicial de los operadores. Para comprender la impostación de la formación inicial, consideramos importante conocer las cifras, el perfil profesional y el rol concretamente actuado por parte de los educadores y de los coordinadores en servicio. Dar respuestas acertadas a estas preguntas básicas no es simple, sobre todo por esta fragmentación de los servicios 0-6 que existe en Italia. Considerando que no tenemos información sobre investigaciones científicas actuales efectuadas a nivel nacional sobre estas figuras y sobre sus características específicas, a continuación se presenta una breve descripción de los tres perfiles analizados a través la normativa correspondiente y de los datos rescatados en la literatura.

1.1 Educadores de asili nido

Para los *asili nido*, en Italia no existe una legislación nacional que defina el nivel de formación inicial de sus operadores. De hecho, la ley institutiva establecía que el *nido* fuera un servicio social, reconducía a la Región las decisiones de la articulación del servicio, incluida la formación de los operadores, mientras que asignaba al Ministerio de la Salud la distribución de las contribuciones a las Regiones y la vigilancia de los *nidi* (Ley 1044/1971). Por este motivo, el *nido* no forma parte del sistema de instrucción italiano, y su competencia ha pasado con el tiempo al Ministerio del Trabajo y de las Políticas Sociales. En éste pasaje se ha atenuado la connotación de servicio público: el *nido* actualmente se define “servicio público a demanda individual”.

El perfil de esta función resiente la discontinua atención reservada a los aspectos cualitativos de los servicios para la infancia. Entre éstos, la profesionalidad de los

educadores es seguramente un factor determinante pero poco estudiado (Catarsi, 2008)⁵.

Como resultado, la normativa actual no prevé el proceso de un título de estudio superior (ISCED 5)⁶ para los educadores del *nido*, aunque a nivel regional este requisito es generalmente considerado muy importante, al menos en algunas realidades (por ejemplo, en el caso de Emilia Romagna). Por este mismo motivo, no es fácil ofrecer una descripción detallada del rol y de las tareas que desempeña esta figura dentro del sistema italiano⁷.

Catarsi enlista las competencias que un educador debería poseer. Se trata de a) competencias culturales e psico-pedagógicas; b) competencias técnico-profesionales, entendidas como conocimientos “pre-disciplinarios” para promover en los niños; c) competencias metodológicas-didácticas (programación, verificación y evaluación, observación y documentación); d) competencias relacionales; e) competencias “reflexivas” (Catarsi, 2008).

De la información encontrada en la literatura, aún y siendo concientes de la escasez de datos, se puede calcular aproximadamente que los casi 32,000 educadores del *nido* italiano sean en su gran mayoría mujeres entre los 30 y los 40 años de edad, con un título de estudio medio o bajo, no superior al nivel ISCED 3 (Istituto Innocenti 2006; Zollino, 2008; RER Región Emilia Romagna, 2009; Istat, 2011a, 2011b). Sin embargo, parece que su acción profesional sea percibida como muy positiva por parte de los usuarios (Zollino, 2008)⁸.

1.2 Educadores de la escuela de la infancia

De los tres perfiles considerados, el docente de la escuela de la infancia es aquel mayormente delineado por la normativa italiana⁹. Para acceder al rol, la ley vigente prevé desde 1990 una formación de tipo universitario (Art. 3, coma 2, de la Ley 19 noviembre 1990, n. 341, Parlamento Italiano 1990). La licenciatura de ciencias de la formación primaria habilita el ejercicio de la profesión (Art. 6, coma 1, Decreto Ley 1 septiembre 2008, n. 137, Parlamento Italiano 2008; MIUR, DM 249/2010): lo cual significa que los docentes graduados no deben de sostener ningún otro examen de Estado.¹⁰

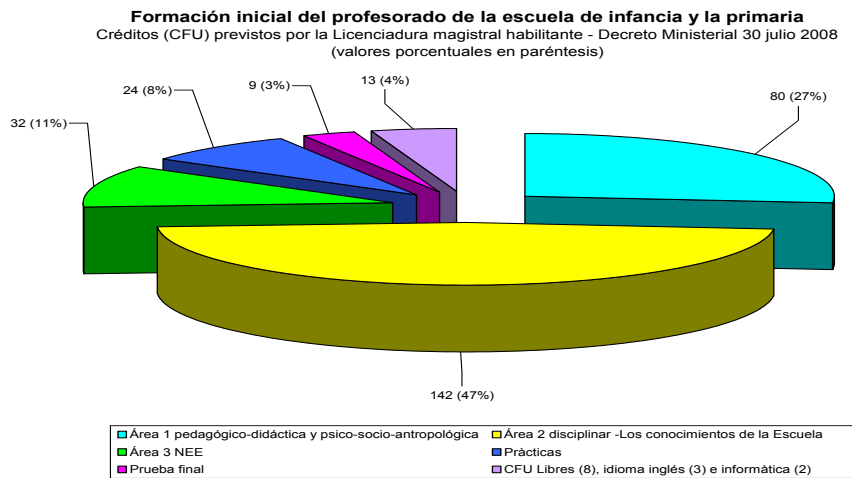
Cabe destacar que después de la ley que instituyó la formación universitaria para los docentes de cada uno de los grados y órdenes (MIUR, DM 249/2010) y su relativo reglamento (MIUR, DM 139/2011)¹¹ se ha tenido un impulso ulterior en la dirección de la formación inicial terciaria para los educadores de la escuela de la infancia.

Sin embargo, las dos normas no responden completamente a la pregunta fundamental: ¿qué cosa debería ser, saber y saber hacer el educador de la escuela de la infancia al culminar su formación inicial?¹² Entonces, para conocer cual es el perfil de la educadora al término de la formación inicial es necesario consultar los documentos provisorios del Grupo de Trabajo MIUR sobre la formación inicial¹³.

En la figura 1 se muestra una representación gráfica de la formación inicial del profesorado de la escuela de la infancia como es prevista en el documento del Grupo de Trabajo.

En la formación de los educadores, el documento hace hincapié en la realidad escolar sobre la inclusión de los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), por lo tanto, siendo ésta la situación, los futuros educadores deberían de poseer conocimientos de base en este campo para facilitar la inserción armónica de estos niños en las clases. Este elemento es seguramente significativo en el modelo escolástico italiano, basado en el principio de la inclusión de aquellos que presentan alguna dificultad. Se confirma también la importancia de las prácticas/pre-service internship para los futuros educadores, los cuales de este modo tienen la posibilidad de estar en contacto directo con las estructuras, no sólo para observar a los niños sino para que inclusive puedan aplicar algunas actividades que serán objeto de reflexión en el documento final. Los conocimientos de base de lenguas extranjeras y la informática completan el primer cuarto del currículum, necesario para realizar intercambios con otros países y para desarrollar sus competencias de investigación.

Fig. 1 Formación inicial de los docentes de la escuela de la infancia – Repartición de los Créditos Formativos Universitarios (CFU) por área de estudio. Fuente: Elaboración propia de la información del MIUR Grupo de Trabajo sobre la formación inicial y sobre el reclutamiento de los docentes - 2008



En cuanto concierne a los tres cuartos restantes del programa universitario, la figura muestra ya como desde el nivel de la escuela de la infancia se reproduce una inclinación de la formación inicial hacia contenidos estrechamente disciplinarios, que absorben alrededor de la mitad de los CFU previstos, con la evidente convicción de tener que compensar las lagunas que se pudieran encontrar en el profesorado que está actualmente en servicio. Aproximadamente solo un cuarto de la formación está dedicado al área pedagógico-didáctica y psico-socio-antropológica.

Esta impostación del curriculum se aproxima al curriculum EMETT de la formación primaria (Caena & Margiotta, 2010), sin mencionar las competencias reflexivas, las cuales son centrales en su modelo fractal.

No es claro todavía cual haya sido la base informativa sobre la cual se ha realizado la presente elección disciplinar que se supone mirar hacia una escolarización precoz de los niños. Es sabido desde hace ya tiempo atrás que para favorecer los aprendizajes de tipo cognitivo, es necesario abarcar los componentes socio-afectivo-relacional de los estudiantes y un conocimiento de tales aspectos parece ser aún mas necesario para el profesorado de la escuela de la infancia¹⁴. Lo anterior no excluye guiar a los niños a alcanzar altas metas de aprendizaje disciplinar, por el contrario, refuerza los supuestos. Sin contar que el conocimiento actualizado de las bases fisiológicas, psicológicas y sociológicas del desarrollo permite a los educadores constatar qué tanto están motivados los pequeños intrínsecamente para aprender (Deci & Ryan, 2002) y que solo necesiten que se les ayude a manifestarlo y a cultivar aquellos intereses que nosotros llamaremos “disciplinarios” (como ya sostenía Maria Montessori).

En el trayecto que se recorre desde la actual formulación legislativa pasando por los curriculums universitarios para terminar en las competencias de los nuevos docentes, se puede percibir el riesgo de un repliegue sobre las prácticas educativas tradicionales (clases frontales, inmovilidad física de los niños, autoritarismo) típicas del ciclo secundario de instrucción¹⁵. Es decir, el riesgo es el de comprometer la impostación positiva universitaria, basada en las disciplinas psico-socio-pedagógicas, y de perder la rica experiencia conducida en las escuelas de la infancia italianas a partir de los *Orientamenti* de 1991, que tanto interés han despertado, inclusive en el extranjero.

El reciente CoRe Study reporta todavía los *Orientamenti* como modelo fuertemente innovador para el desarrollo de la escuela de la infancia italiana (CoRe Study Research Documents, 2011). En particular, la colegialidad se define como valor central en la construcción de la propuesta educativa de las escuelas de la infancia en el propio interno, en diálogo con las familias y con los respectivos territorios. Tal aspecto ha sido determinante para el crecimiento profesional de los operadores y de manera general para compartir democráticamente la responsabilidad del crecimiento de los niños. Esta descripción del modelo italiano contrasta parcialmente con la legislación más reciente, sobre la cual se ha hablado previamente.

En síntesis, a través del tiempo, el educador de este nivel escolástico ha asumido un rol cada vez más dirigido hacia la educación e instrucción de los pequeños, a los cuales guía para adquirir competencias de tipo social y pre-escolar. El debate actual sobre la formación inicial de los educadores tiende a acentuar el aspecto disciplinario integrado a conocimientos de tipo psico-socio-pedagógico y antropológico, así como un enlace entre la teoría y la práctica realizado por medio de laboratorios y prácticas/internship (MIUR, Grupo de Trabajo 2008).

Veamos ahora el perfil de los educadores en servicio deducido a partir de los datos estructurales de los cuales se dispone. El género de las educadoras de la escuela de la infancia es casi en su totalidad femenino: es en este orden escolástico en donde en Italia se concentra el fenómeno de la feminización de la enseñanza: más del 99% del profesorado son mujeres (MIUR, 2009-2010, 25)¹⁶.

En cuanto a la edad, el cuerpo docente del segmento 3-6 resulta el más joven respecto a otros niveles escolares en Italia. La edad media de los educadores de la escuela de la infancia estatal es de aproximadamente 49 años en el año escolar 2009-10 (MIUR, 2009-2010). No obstante, si se considera la numerosidad de las educadoras (más de 80,000 en el año escolar 2007-08), solamente el 14% tiene una edad inferior a los 40 años (MIUR, Los números de la Escuela)¹⁷. Esto no quiere decir que la edad media de las nuevas contrataciones sea un problema de calidad en la enseñanza¹⁸; en todo caso, lo que causaría mayor preocupación sería el largo periodo de precariedad que se debería tener en consideración para una atenuación deseable y para las políticas de formación de las nuevas contrataciones ya durante los contratos a tiempo¹⁹.

En lo que concierne al título de estudio en posesión, el MIUR rescata los datos de todos los docentes italianos, pero recientemente no ha publicado información al respecto. Entonces, solamente se puede estimar cuantos educadores de la escuela de la infancia tienen en posesión un título de estudio superior y es eso lo que hemos hecho avalándonos de indicadores “proxi”²⁰. Confrontando las fuentes, se puede afirmar que menos del 25% de los educadores de la escuela de la infancia tiene un título de estudio superior (ISCED 5), aunque para las nuevas contrataciones la licenciatura tiende a ser el título con más difusión para ingresar al rol²¹.

1.3 Coordinadores educativos

El coordinador educativo es una figura profesional que ejerce la actividad de coordinamiento psicopedagógico y administrativo de los servicios dedicados a los niños de 0 a 6 años de edad, *asili nido* y escuelas de la infancia públicas y privadas, pero no estatales. Es un profesionalista que generalmente funge de cremallera entre el proveedor del servicio (en su mayoría el Municipio, o el propietario en el caso de los servicios privados) y los usuarios, es decir, las familias de los niños que se tienen a cargo. El coordinador es llamado a garantizar la calidad del servicio proporcionado a través del coordinamiento de los operadores (educadores y personal auxiliar) que efectúan la actividad de cuidado y educación de los niños.

De este modo, desempeña su rol mediante el ejercicio de funciones internas y externas al servicio. Entre las funciones internas se encuentra el coordinamiento del proyecto psico-pedagógico, la gestión organizativa y administrativa, la relación con los usuarios y el grupo educativo; por otra parte las funciones externas incluyen el enlace del servicio coordinado con otros servicios del territorio, el Municipio o los asesores (entre éstos, por ejemplo, la universidad o el servicio de sanidad al que se pertenece).

Los coordinadores educativos no desempeñan la misma función en todo el territorio nacional. Mas sin embargo, se puede trazar una tipología de las Regiones sobre la base de la orden institucional prevista en las respectivas legislaciones locales. Al primer grupo pertenecen las regiones (Abruzzo, Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Marche, Piemonte y para el *micro-nido*, Toscana y Umbria) para las cuales esta figura “no tiene una relación directa con los niños, sino que tiene la función específica de guía y apoyo técnico de los operadores y de su formación permanente, de ascenso y evaluación de la calidad, así como la vigilancia y documentación de las experiencias y de la experimentación”; en el segundo grupo (Basilicata, Calabria, Campania, Lazio, Lombardia, Liguria, Molise, Provincias Autónomas de Bolzano y Trento, Puglia, Sardegna, Valle d’Aosta y Veneto) el coordinador forma parte del

personal interno de la unidad y organiza internamente las actividades del *nido*; por su parte la Región de Sicilia parece optar por un sistema mixto, previendo que el coordinador sea externo al *nido*, pero interno en los *micro-nidi* inclusive en los sitios de trabajo (Benedetti, 2010).

En las regiones que optan por la segunda solución, parece que sea difundido el doble rol del coordinador, el cual desarrolla contemporáneamente el rol de educador²². Esta situación, si bien funcional en el plano económico, frecuentemente es fuente de incomodidad y no favorece el delineamiento de un perfil profesional claro, con la consecuente pérdida de identidad así como de la autoridad de los coordinadores.

Igualmente difundido es el fenómeno de la coordinación múltiple de servicios diversos, es decir, a un único coordinador le corresponden uno o más *asilo nido*, escuelas de la infancia y otros servicios socio-educativos territoriales. De esta manera, un coordinador puede dirigir de 3 a 4 estructuras con decenas y cientos de niños (RER, 2003). También es frecuente una inclinación del rol hacia aspectos más administrativos-burocráticos, tanto así que en algunas realidades significativas, como la romana, el rol es cubierto por “funcionarios” y no coordinadores educativos²³.

Para este cargo no siempre es requerido un título de estudio superior. Los datos disponibles sobre este aspecto son extremadamente escasos y fragmentarios²⁴. Sin embargo, solamente examinando aquellos datos disponibles en tres regiones (Emilia Romagna, Lazio y Toscana) es posible trazar un cuadro parcial y hasta inesperado.

En Emilia Romagna, el coordinamiento pedagógico ha sido introducido por la Ley Regional 1/2000. Los últimos datos estructurales disponibles sobre los coordinadores regionales remontan al 2001 y ya desde esa época el 95% de ellos estaban graduados (R-ER, 2003).

En Toscana, parece que hay una situación menos favorable respecto a la calificación de los coordinadores. Poseen un título superior (ISCED 5 o más) alrededor del 74% de los coordinadores que operan dentro el Municipio y alrededor del 64% de aquellos que se desempeñan en entes privados (Región Toscana & Istituto degli Innocenti, 2010, 86). De cualquier modo, es todavía amplia la proporción de los coordinadores con diploma de secundaria superior como máximo (ISCED 3).

Este nivel cultural (presente en 1 de cada 4 casos) se puede relacionar con la edad media de los coordinadores, la cual es considerada elevada, así como lo afirma el reporte del Istituto degli Innocenti: casi la mitad (48%) tiene más de 50 años, al menos en las estructuras públicas (Istituto degli Innocenti, 2010, 85)²⁵. De hecho, la baja calificación profesional requerida para trabajar con los niños, especialmente con aquellos más pequeños, ha llevado a la toma de conciencia de la necesidad de un trayecto formativo más apropiado para los coordinadores.

Una formación inicial específica para el coordinador es prácticamente inexistente, siendo que es una figura empleada por las Regiones y entes locales y no “reglamentada” a nivel nacional, como sucede con los dirigentes escolares de las escuelas estatales correspondientes.

La mayor parte de los coordinadores se han formado en el campo. Tal afirmación no es perentoria en cuanto que no nos resulta que se hayan efectuado investigaciones nacionales sobre los coordinadores educativos en los servicios para la infancia y sobre su formación específica²⁶. Sin embargo, existen algunos master en el mercado que han surgido desde hace algunos años. El perfil del coordinador al concluir un master presenta algunos elementos comunes entre las ofertas examinadas en línea con los roles actuados en algunas regiones-clave: conocimientos de tipo técnico psico-socio-pedagógico, habilidades de tipo relacional, competencias metodológicas para la planificación y evaluación de proyectos pedagógicos, competencias administrativo- gestional.

En síntesis, esta sección puede evidenciar tres tendencias claras: a) la carencia de datos nacionales confiables para conocer mejor estas profesiones; b) la existencia general de un bajo nivel de calificación actual poseído por quienes trabajan con los niños en los servicios 0-6; c) la escasa definición de los roles y sobretodo de los confines entre los educadores del *nido* y de la escuela de la infancia, así como entre éstos y los coordinadores emergentes ya sea por parte de la normativa, como de los datos disponibles. Parece ser que la formación inicial busca colmar algunas de estas lagunas, al menos por lo que concierne a los educadores de la escuela de la infancia.

2. Experiencias significativas de formación inicial de educadores y coordinadores

2.1 La formación de los educadores de la escuela de la infancia: el caso de la Licenciatura de la Universidad de Bolonia.

Un momento crucial en el largo itinerario teórico y práctico inherente a un *curriculum* profesional de calidad para el educador y basado en la investigación, así como en la *reflexividad*²⁷ del educador, pensado para la sección de la primera infancia puede hacerse coincidir, convencionalmente, con la emanación del Art. 4 de la Ley 477/73. Esta última confiaba a las universidades la formación de los educadores y de los docentes de cada orden y grado con la doble finalidad de calificarlos, dotándolos ya sea de *saberes* plurales y complejos, incluyendo estrategias didáctico-formativas más actuales y eficaces, como de competencias en grado de estimular la virtuosa conexión entre el mundo de la escuela y aquel de la universidad. La hipótesis de fondo supone la posibilidad que una formación de tipo universitario de los educadores y de los docentes pueda favorecer la eficacia y la eficiencia de las intervenciones escolástico-educativas. Es decir, de un lado esto habría podido causar un proceso dialéctico de renovación de los modelos tradicionales de socialización escolástica (indicando al mismo tiempo nuevas perspectivas de desarrollo y/o enfoques innovadores), por el otro lado habría podido introducir innovaciones y mejoramientos en la práctica educativa (con un aumento consecuente en el éxito formativo alcanzado por los estudiantes), con el intento alcanzar niveles más altos de eficacia en los éxitos producidos en los mismos procesos de enseñanza-aprendizaje. Tal proceso de renovación responde además a un principio heurístico-generativo que introduce una relación dialéctica y de interdependencia positiva de los tres elementos: la investigación de base, la experiencia en campo y la producción de un nuevo conocimiento (según el clásico principio popperiano que se resume en el triángulo “teoría-praxis-teoría;”). Desde los años Setenta hasta la fecha, el debate sobre la formación universitaria de los educadores y docentes ha continuado, a través de fases alternas, a desembocar en las disposiciones contenidas en el Decreto Ministerial n. 249 del 10 de septiembre del 2010 que establece ya sea las nuevas normas para el curso único (5 años) de Ciencias de la Formación Primaria para *educadores* (para la fase de edad de 3 a 5 años: escuela de la infancia) y *maestros* (para la fase de edad de 6 a 11 años: escuela primaria), como también las Licenciaturas magisteriales y para la enseñanza secundaria incluidas las Prácticas Formativas Activas postgrado (para la enseñanza en la escuelas superiores de primer y segundo grado).

En la presente contribución focalizaremos nuestra reflexión de manera particular en las experiencias relativas al enfoque o “modelo de Bolonia” para la formación de los educadores ya que ésta representa de alguna manera un ejemplo virtuoso y paradigmático de conexión entre servicios educativos, escuela militante y academia, como veremos al recorrer brevemente la arquitectura pedagógica y las articulaciones conceptuales sobre las cuales se ha basado y realizado la idea de promover y sostener la formación de los maestros y de los educadores de alto perfil: o sea, de tipo universitario y a través la institución de cursos apropiados en la Facultad de “Ciencias de la Formación” (cursos plurianuales de Ciencias de la Formación primaria, con dos direcciones específicas: una para la enseñanza en la escuela de la infancia y la otra para la escuela primaria. Además de los cursos específicos dedicados a los educadores de los *asili nido* los cuales en Bolonia son muy concurridos debido a que son bastante innovadores). Sin duda, la cuestión de una formación amplia, crítica y compleja, es decir, basada en competencias que permitan al educador ser un ‘investigador’ que considera a la escuela un lugar de inclusión y de integración (y no de exclusión), ha sido objeto de un largo debate que ha comprometido/involucrado a los pedagogos italianos, en particular, aquellos del ateneo de Bolonia. A ellos y a sus pedagogos se les debe un impulso significativo en el desarrollo del debate pedagógico, ya sea sobre los estudios teóricos como sobre la investigación-acción (Action-Research) así como sobre las “buenas prácticas” (best practices).

En este sentido se ha ido delineando progresivamente un “modelo pedagógico boloñese”²⁸ universitario y de profesionalidad (por el alto perfil cultural del educador y del maestro) que se ha podido realizar gracias a la colaboración con referentes y *stakeholder* territoriales y pertenecientes a varias instituciones entre escuelas y asociaciones, de la Región a los sindicatos. La universidad de esta manera se ha convertido en la sede privilegiada de la formación inicial de los educadores y de los

maestros, con el objetivo de superar los previos trayectos formativos, inadecuados a nivel cuantitativo y cualitativo²⁹. Mientras la hipótesis de realizar un “sistema formativo integrado” – o sea, la alianza formativa entre la escuela, la familia, la extra escuela, el asociacionismo religioso y laico, los entres locales – se actúa en el fondo de las grandes políticas formativas que puntan al enlace entre universidad y el mundo de la escuela, entendida esta última como “comunidad democrática” (para retomar un pensamiento agradable a John Dewey³⁰) en el cual desarrollar la “ciudadanía activa y democrática” a través de la instrucción y una socialización democrática. Un encuentro ineludible es aquel entre la universidad y el tejido social y cultural externo que representa para la universidad la concreta oportunidad de desempeñar un rol social propulsor y de renovación cultural a través de la investigación. Aquí se puede apreciar la doble función cultural y social desarrollada por la universidad, en cuanto propulsor de procesos de aculturación y de socialización, además de ser desarrollador de nuevas tendencias culturales, de nuevos enfoques de conocimiento, así como de metodologías innovadoras de investigación y de ideales éticos, estéticos y de planificación que se injertan con el tejido social y cultural de cada una de las comunidades contribuyendo a regenerarlo (Gallerani, 2011). Esta importante contribución al progreso científico y a la investigación es la expresión más evidente y eficaz de la construcción democrática del *saber* entre maestros y alumnos, que juntos superan concepciones pasadas basadas en simple reproducción/transmisión de saberes (de habilidades y de ideales para pasar *sic et simpliciter* a las nuevas generaciones). En una óptica de apertura y de valorización del territorio y de la comunidad universitaria tiene la tarea de promover los procesos participativos y de ciudadanía activa que tienden a involucrar y emancipar porciones siempre más vastas de ciudadanos adultos y niños y, en un cierto momento, a trasfigurar la vida de su contexto social y cultural al que pertenecen (Cavalli, 1992; Ead., 2000; Cavalli & Argentin 2010).

2.1.1 Hacia una calificación profesional compleja y de alto perfil: las etapas fundamentales de un itinerario y las líneas de proyecto para el futuro

Sobre el tema de una adecuada formación pedagógica inicial de educadores y maestros o, mejor dicho, sobre su preparación (o no preparación) en las ciencias de la educación, es necesario detener nuestra atención para localizar las líneas de tendencia que han influido en los nuevos cursos universitarios para la enseñanza. Analizando la situación, no hay más que una razón que desemboca en la fractura entre la teoría y la práctica educativa la cual de un lado refleja una didáctica poco eficaz que se manifiesta en éxitos formativos decepcionantes (como por ejemplo, drop-out, abandono escolar; bajo porcentaje del número comprensivo de los italianos graduados), mientras que del otro lado muestra una escasa relación entre proceso de enseñanza/aprendizaje y sus recaídas positivas en la realidad. Ahora bien, todo esto se puede atribuir también a las lagunas y a las carencias de la formación inicial y continua de los docentes. Cuando la formación de los maestros y educadores resulta fragmentada e insuficiente desde el punto de vista de los contenidos culturales que los docentes deben co-construir con los alumnos y cuando es carente su enfoque didáctico en los contenidos de la enseñanza, se percibe entonces una falta de enlace entre los saberes y los problemas reales, entre las exigencias y las expectativas de los niños o de sus familias o incluso del servicio educativo.

Pero ¿a qué nivel se destacan las mayores carencias en la formación de los educadores y maestros? En primer lugar en el plano psico-socio-pedagógico, por lo cual al educador le cuesta trabajo sostener la confrontación con el debate pedagógico y las elecciones políticas que conciernen las finalidades de la educación y las funciones de la escuela en una sociedad siempre más compleja y global. Dentro de un cuadro de complejidad multicultural que influye y modifica así mismo las exigencias, las motivaciones, los ideales y las expectativas de los niños, de sus familias y de los mismos educadores. En segundo lugar, las carencias de la formación inicial conciernen, por ley, el aspecto didáctico-formativo, la evaluación de los aprendizajes, como también la importancia de cultivar el “Aprender a Aprender” en el curso de la vida y de la formación permanente entendida como apoyo institucional a los procesos de innovación escolástico-educativa.

Para hablar del “modelo formativo boloñese” actual, es necesario hacer referencia al pasado. Solamente de esta manera se puede comprender el verdadero sentido de las innovaciones y de una pedagogía emancipativa y progresista. El periodo

de tiempo que comprende de los años setenta y el dos mil, marca el momento decisivo a una *temporada* crucial para los pedagógos de Bolonia, gracias también al impulso cultural impreso por G. M. Bertin y al *problematicismo pedagógico*³¹. En este panorama rico de estímulos culturales que cada vez más se van ampliando en dirección internacional e *glocal* emerge con fuerza, en el modelo boloñese, como núcleo conceptual adherido a la experiencia formativa, una concepción de la enseñanza no más connotada como “vocación” (legada a la cualidades personales como el espíritu de sacrificio o la sensibilidad frente a la infancia), pero más que nada atribuible a comportamientos y competencias profesionales adquiribles a través de un preciso proceso formativo y de profesionalidad. Es decir, caracterizado por competencias complejas construidas sobre la base de los *saberes* (conocimientos disciplinarios, pero también pedagógicos, psicológicos, socio-antropológicos, así como metodológicos-didácticos y evaluativos), del *saber hacer* (capacidad didáctica y organizativa), del *saber ser* (actitud problemática y crítica frente a aquello que se enseña, disponibilidad para confrontarse y a la colaboración con los demás; reflexividad) y del *saber comunicar* (ya sea con los alumnos que con los colegas y con las familias, sabiendo involucrar en el trabajo escolástico otras realidades externas a la escuela, a través un “trabajo en red”, abierto también a la posibilidad de intercambios culturales a nivel internacional: colaboraciones, viajes e intercambios de instrucción).

Los enfoques, los modelos y las experiencias de formación inicial para los educadores y los maestros propuestas por el ateneo boloñese tienden a responder a esta exigencia de una profesionalidad basada en las *competencias* plurales, complejas en grado de estimular en los alumnos las “competencias para la vida”. Paralelamente, se va desarrollando un “modelo boloñese”, inclusive en lo que concierne a la “cultura del cuidado/*caring*” en cuanto a la primera infancia que mira hacia la educación global del niño y que viene promovida ya a partir del *nido* (0-3 años) y de las escuelas de la infancia (comunales, estatales y/o privadas). Al respecto del desarrollo de una “cultura del *nido*”, este servicio actualmente se concibe como primera “comunidad educadora”, ya no solamente con funciones asistenciales y de custodia; se recuerda que los primeros *nidi* instituidos por parte de la Opera Nacional Maternidad y Infancia (ONMI surgida en el 1925) habían sido creados con el único objetivo de favorecer la natalidad y desempeñaban funciones de custodia, vigilancia y de cuidado higiénico-sanitario para la infancia, pero según un estilo estandarizado completamente y despersonalizado, dirigido a los usuarios de los ámbitos más pobres y marginados ya sea culturalmente que socialmente³². Por estos motivos, el primer *nido* boloñese comunal representa una experiencia pionera, que data del 1969: el llamado *Nido Patini*. Este último refleja plenamente el valor pedagógico del *nido*, con espacios y muebles predispuestos con intención educativa, donde las educadoras vienen preparadas de manera profesional con frecuentes cursos de actualización (llevados a cabo por profesores universitarios). La idea de fondo del *nido* propuesto por el modelo boloñese reside en el proponer un modelo del cuidado/*caring* que favorezca la continuidad educativa entre el ambiente familiar y el servicio-*nido*. Por otra parte, este tipo de cultura de la infancia representa el éxito de movimientos de emancipación femenina de los primeros años Sesenta que reclaman y tutelan el doble derecho de la mujer del trabajo y de la maternidad. En aquellos años aumenta la conciencia que el *nido* representa para muchas mujeres trabajadoras la única posibilidad para poder acceder al trabajo y a una vida pública activa, inclusive en el plano del compromiso social y político³³. Las peticiones femeninas de éstos movimientos en la realidad de Bolonia involucran a la universidad, las organizaciones sindicales y cooperativas, además de las fuerzas políticas y sociales progresistas. Bolonia fue en aquellos años al centro de un debate vivaz que ve el protagonismo de pedagógos, educadores, psicólogos, administradores, fuera del mundo del trabajo y de las asociaciones femeninas que trabajaban por el objetivo de un desarrollo cultural y comunitario que pasara a través de nuevas formas de “cultura de la educación”, retomando un famoso título de una obra de Jerome Bruner. Es de aquí de donde nace la idea de promover el “Febrero pedagógico”, es decir, la organización anual de una serie de eventos mirados a la discusión y al encuentro interdisciplinar de expertos (entre éstos, pedagógos, psicólogos, pediatras, abogados) que discuten sobre los problemas educativos y sobre las consecuencias políticas formativas.

No por nada el *Febrero* de 1963 se titula y se dirige al estudio de *el primer año de vida del niño*³⁴ y se enfoca en la función del *asilo nido* como apoyo educativo a la paternidad/maternidad. Este cuadro de profundos cambios, en un clima de grandes renovaciones culturales que involucra a la sociedad italiana en el curso de los años sesenta (que desemboca en el movimiento de sesenta y ocho), tiene una fuerte

incidencia inclusive en el equilibrio de la familia tradicional: por esta razón el *asilo nido* aparece inmediatamente como un servicio que puede responder a nuevas necesidades sociales emergentes. De hecho, además de ser funcionales a las exigencias de la mujer trabajadora, se pone al centro de un verdadero y propio proyecto pedagógico, político y cultural. En Bolonia se desarrolla el modelo de *nido-comunidad* que es fruto de un proyecto educativo creado de la sinergia entre el colectivo de las educadoras, la administración municipal, el barrio y la participación de los padres en la gestión del servicio: en fin, todos los actores sociales están invitados a empeñarse en la realización de la idea de un *nido* que es parte de una “sociedad educante”. La colaboración, la alianza y la relación de confianza recíproca entre las familias y el personal educativo es considerado crucial, ya que no se intercambian solo información metodológico-didáctica sobre la educación de los niños, teniendo fe en la petición original de saldar las tensiones ideales, o sea la indisolubilidad del binomio *educación/participación* (como instrumento para favorecer también el proceso de autonomía de los niños) con la práctica cotidiana. En la organización del *nido* se da siempre más atención al individuar las estrategias que favorezcan una *participación* activa de la comunidad siempre más amplia, en la cual evitar el riesgo de transformarse en un servicio *frío*, burocrático, repetitivo y rutinario, ya que debe representarse más bien como una oportunidad de crecimiento y emancipación para sus usuarios, para los operadores y para la colectividad en general. Un proyecto, en perspectiva de una “ciudad educante” y en función de un “sistema formativo integrado” (para retomar un tema desarrollado por F. Frabboni), favorecido inclusive por las políticas locales y por los experimentos promovidos por pedagogos *engagé* como Bruno Ciari y Loris Malaguzzi (Edwards, Gandini & Forman, 2010).

En particular, B. Ciari propone un modelo innovador de instrucción en el plano teórico se funda sobre la filosofía de la *Pedagogía popular* y en el *Movimiento de cooperación educativa* (MCE) dirigido al desarrollo de una ciudadanía activa, conciente y solidaria, creando un sistema de sinergia que todavía ahora es vital y vivo (entre los padres de familia, los administradores locales, sindicatos, asociaciones de maestros/docentes, privado social y parroquias). Y en el plano *didáctico-empírico* se basa sobre la reorganización del tiempo-escuela, o sea sobre la *Nueva dirección didáctica*. Entonces, tres son las características de su modelo: 1) finalidad y fuertes ideales educativos como opción para una cultura democrática y antidogmática; 2) propuestas formativas para una educación activa y antiautoritaria; 3) metodologías didácticas a favor de una enseñanza-aprendizaje de los fundamentos científicos y a partir del *nido* (Ciari, 1961; Catarsi, 1992, 2001, 2008).

Este modelo innovador boloñese de escuela de la infancia retoma el eficaz modelo de la “Escuela Diana” de Reggio Emilia (confluido en la experiencia de excelencia dirigida por L. Malaguzzi y hoy conocida como *Reggio Children*) basada en la organización de las actividades lúdico-didácticas en talleres/*atelier* especiales (o bien, centros-de-interés en su mayoría expresivos/creativos). Ciari introduce las escuelas a una *Nueva dirección Didáctica*: o sea, en lo que concierne a las escuelas de la infancia esto significa precisar y potencializar el rol que tienen las actividades realizadas en la *Sección* (didáctica) la cual es un lugar formativo irrenunciable para recuperación de los primeros retrasos lógico-lingüísticos de los niños. Mientras que por lo que respecta a las escuelas primarias significa remodelar el tiempo-escuela, de modo tal que en Bolonia se experimentan las primeras escuelas a tiempo-completo a tiempo-largo y a tiempo-prolongado (Ciari 1973a y 1973b).

Todo esto ocurre gracias al fructuoso diálogo entre administración comunal, escuela militante y universidad, hasta la fecha presente (como lo recuerda Frabboni: “[...] Con Milena [Manini], desde hace tiempo recitábamos el rol de embajadores del mundo académico en la asesoría de la instrucción pública de la ciudad [...]. En la conversación entre tres [Ciari, Frabboni, Manini], sentíamos compartir este proyecto pedagógico [la escuela con Nueva Dirección]”³⁵). En síntesis, los siguientes son los puntos/cualidades del modelo con *Nueva Dirección Didáctica*: la apertura de la escuela (de la infancia y primaria) entre el ambiente/territorio y la institución de las primeras “aulas didácticas descentralizadas” en diversos y específicos ámbitos (lógico-científicos, lúdico-expresivo, histórico-geográfico y antropológico); la inclusión-integración de la *diversidad* (incapacitados; provenientes de otras culturas); la rotación entre clase-interclase (institución de *laboratorios*: centros de interés, ángulos didácticos, talleres/*atelier* musicales-teatrales-pictóricos y otros); la práctica de la investigación y del trabajo de grupo (posible en una escuela activa en la cual se

aprende a aprender); la identidad de la escuela como comunidad educante (participación y co-gestión de los padres de familia en la vida escolar).

Para realizar este modelo se considera crucial el rol de la universidad en la *formación inicial* de los maestros (Luzzatto, 2001 y 2009; Corradini, 2008; CoRe 2011a y 2011b) y educadores, inclusive para el *asilo nido* (Bondioli & Mantovani, 2001; Contini & Manini, 2007; Becchi, 2010).

Hoy sabemos que la profesionalidad de los docentes (certificada a través el “portafolio” personal que tiene la tarea de documentarla) está en estrecha relación con el saber proyectar-construir-conducir colegialmente el *Plan de la oferta educativa* que es un indicador de la intencionalidad y la planificación de la acción educativa (sobre el doble vertiente de la socialización y de la alfabetización), de manera que representa un antídoto contra la casualidad o la improvisación de la intervención educativa (Frabboni & Minerva, 2008; Council of the European Union, 2009a, 2009b, 2010; European Commission, 2011; Eurydice, 2009).

En Bolonia el actual Curso universitario (3 años; D.M. 270/04) que prepara a los educadores de *nido* a responder a las exigencias de los niños de esta edad, focaliza la atención en la preparación ya sea *pedagógica* como *didáctica*, indispensables para proyectar: a) momentos significativos en los cuales es organizada la vida cotidiana, en particular las *routines* relativas a los momentos de la entrada, del “cambio”, de la comida, del sueño y de la salida; b) momentos de organización de las experiencias y de las actividades para proponer a los niños (Gallerani, 2012). Ofreciéndoles -desde lactantes a semi/destetados hasta los destetados- un amplio y rico repertorio de tipologías de formas de *juegos*, ya que el *juego* tiene un rol primario en los procesos educativos del *asilo nido*. Los puntos de calidad del *nido*, desde un punto de vista pedagógico, son: a) *Inserción*. Estructuración de los tiempos y de los modos de inserción; presencia calibrada del padre de familia; superación del ansia de la separación; pasaje de los hábitos-rituales presentes en la familia a los modelos de vida del *asilo nido*; b) *Relación con el educador*. Reconocimiento del educador y sucesivamente de los otros adultos; uso del material lúdico para activar la relación niño/educadora y niño/padre de familia en caso de que estuviera presente; c) *Integración familia-nido*. Entrevistas preventivas con la familia; presencia del padre de familia en el *asilo nido*: no solo en los momentos de entrada y de salida; participación en la gestión social del servicio-*nido*; d) *Reconocimiento-aceptación de los espacios*. Conocimiento de parte del niño de los espacios de la sección y de los otros ambientes del *asilo nido* (intersección); usar los espacios autónomamente y/o con la ayuda del adulto; preparación de espacios no-estereotipados para proveer experiencias capaces de satisfacer la entera gama de las motivaciones del niño; e) *Consolidación de las routines y de las actividades lúdico-didácticas*. Las *routines* no entendidas como regla rígida pero como forma de reaseguro para el niño; *routines* como adaptación a un ambiente social nuevo; libre elección de juego y de material; reconocimiento de los ángulos por actividad de juego; actividades guiadas y no guiadas, en el respeto del interés y de la posibilidad del aprendizaje del niño; f) *Integración con sus pares*. Superación del egocentrismo (aceptación de los “pares”); intercambio de comunicación; juegos de pareja, de pequeño-medio-grande grupo.

2.1.2 Las características y las finalidades de la formación inicial

Las problemáticas legadas a la formación de los educadores/las educadoras de las “escuelas de la infancia” (y no “materna”) constituyen un ulterior núcleo de investigación de gran compromiso e interés para la universidad boloñese. Es importante recordar que gracias a la iniciativa de Pierluigi Bertolini -quien es el ideador y el primer Director- es fundada en Bolonia competente revista *Infancia* la cual desde 1973 (año de su fundación) hasta ahora ha mantenido vivo el *diálogo* y el intercambio entre los operadores de los servicios (*nido* y escuelas de la infancia para la fase de edad de 0 a 5 años) y los profesores universitarios, favoreciendo la profundización -en cursos de actualización y de formación en servicio- de temáticas significativas focalizadas ya sea en lo que concierne a las cuestiones legadas a la educación global del niño (desde los primeros años de vida), como a las cuestiones inherentes a las políticas formativas y escolásticas (R-ER, 2009). A finales de los años noventa se realiza un paso considerable en la hipótesis de la formación inicial de los educadores de las escuelas de la infancia y maestros de la escuela elemental/primaria con el DPR 31 julio 1996 que instituye el curso de licenciatura para maestros (a número limitado): hoy en día sustituido por el DM 249 del 10/9/2010 que introduce

la Licenciatura Magisterial en un ciclo único (5 años; LM-85 bis) para la formación de los docentes: educadores de la escuela de la infancia y maestros de la escuela primaria.

Sobre este último punto en el ateneo de Bolonia se ha discutido demasiado para lograr contar con un trayecto curricular unitario para contribuir a promover la continuidad vertical entre un grado escolástico y otro, para valorizar la exigencia de una calificación sólida (para ambas secciones) y con esto, promover formas de educación para los docentes durante el trayecto y permanentemente. En éste punto, es particularmente interesante el trabajo realizado en Bolonia por parte de la licenciatura en “Ciencias de la formación primaria” para la formación de los docentes (de la escuela de la infancia y de la escuela primaria): se ha intentado pensar en un curriculum totalmente nuevo, en grado de permitir a los recién graduados proyectar y realizar intervenciones de enseñanza/aprendizaje para la fase de edad de 3 a 5 años y de 6 a 11 años, en específicos ámbitos disciplinarios (lingüísticos, matemáticos-científicos, expresivo-motor, histórico/geográfico/antropológico) sin descuidar el rol que juega la didáctica y las ciencias de la educación. El modelo formativo adoptado en Bolonia se basa en la convicción de que la formación (para educadores e maestros) no se puede desequilibrar ni poniendo mayor peso sobre un polo ni sobre el otro: por una parte (potencializando solamente el vertiente de las ciencias de la educación) se acentuaría en la escuela el rol del cuidado y de las relaciones (socialización) que aunque es un componente muy importante en el trabajo educativo, no puede opacar la función esencial de alfabetización primaria y secundaria, misión que compete a la escuela. Por otra parte, en el caso de un mayor peso sobre las disciplinas, se arriesgaría no tener en consideración el contexto socio-cultural y organizativo propuesto por el curriculum y el rol desempeñado por la didáctica general en la predisposición de experiencias oportunas de enseñanza/aprendizaje.

Hoy en día el DM 249 y *Reglamento* instituyente de curso delinea un perfil profesional explícito del docente e identifica una serie de rasgos profesionales, de roles y tareas que es llamado a asumir, entre éstas ser guía en la elección de contenidos de los cursos y de las metodologías didácticas. El número de los exámenes relativos a las disciplinas es alto, de un lado para suplir un nivel no tan elevado de la preparación secundaria (proveniencia principal: liceos socio-psico-pedagógicos), por otro lado, por la necesidad que existe de una preparación de amplio espectro curricular y disciplinar, considerados como exigencias cada vez más complejas de los niños. De esta manera, se le da mucha importancia a: 1) el apoyo y el tutorado a los estudiantes de este curso por parte de los *supervisores* (dirigentes escolásticos y docentes de rol de la escuela de la infancia y primaria) destacados total o parcialmente por parte de las universidades para asegurar la conexión entre universidad y escuela; 2) las *prácticas* obligatorias (600 h.), las cuales son una contribución esencial a la construcción de la formación entera (Galliani & Felisatti, 2005); 3) los numerosos *laboratorios* subdivididos por área (Ciencias de la Educación y demás disciplinas curriculares) organizadas en número limitado, las cuales representan para el estudiante el *trait d'union* entre los cursos teóricos y las prácticas (Gallerani, 2007). Permitiéndoles ponerse a prueba en experiencias de aprendizaje que pueden constituir ejemplos de actividades repetibles, con ajustes adecuados, inclusive en la futura realidad laboral y de enseñanza. Igualmente en este caso, en Bolonia se han realizado varias experimentaciones que han buscado conjugar o conectar estrechamente las actividades de los laboratorios a los cursos de enseñanza; otros laboratorios vienen desarrollados paralelamente a los cursos y son llevados a cabo por expertos del sector.

2.1.3 Las líneas de planificación para el futuro

La experiencia de realización del primero curso de licenciatura para docentes ha sido un reto para la universidad de Bolonia y en particular para la Facultad de Ciencias de la Formación que ha tenido que disponer de ofertas curriculares adecuadas. Un reto legado ya sea a la complejidad y a la problemática de la formación inicial (de los educadores y maestros), como a la tendencia que se ha querido dar a un curriculum bastante rico y articulado, para elevar el nivel de profesionalidad del perfil del docente. Veamos ahora el perfil. Se trata de un enfoque multidimensional que pone acento en el punto de unión e integración de cursos disciplinarios, de didáctica disciplinaria y general, de experiencias de laboratorio y prácticas/experiencias en el campo conjugadas en una óptica de *reflexividad*. El docente es un profesionalista y ya no se considera que éste haya elegido este trabajo para responder a una llamada

hipotética conocida como “vocacional”. Sin embargo, su contenido *expertise* no se debería de ejercitar de manera *fría*, en cuanto debe de ser primero que nada un profesionalista de la educación, capaz de comunicar a los alumnos, de construir *con* ellos y *para* ellos procesos de enseñanza/aprendizaje en grado de conjugar rigor científico y eficacia didáctica, a través la *personalización* y la *individualización* de los programas/propuestas de aprendizaje. En síntesis, los docentes preparados como profesionistas de la educación deberían estar en grado de operar de manera creativa en la escuela, siendo concientes de las finalidades previstas en la Constitución italiana: garantizar a todos la realización efectiva del derecho al estudio y a la ciudadanía activa (Artt. 2, 3 y 9; Art. 34). Siendo esta la situación, los docentes deben de estar en grado de imposter su propia acción educativa refiriéndose a al menos dos valores pedagógicos fundamentales: la promoción de la igualdad y la salvaguardia de la diversidad. Entonces, deberían de estar en grado de dominar un conjunto de metodologías didácticas y de instrumentos y criterios para su elección, lo cual promueve así mismo una actitud de evaluación crítica y constante (y de auto-evaluación) de los éxitos de las propias intervenciones además de la disponibilidad y la capacidad de ser promotores de innovaciones/experimentaciones educativas. En esta perspectiva, *ergo*, producir un conocimiento nuevo a través de la investigación significa hacer que la formación inicial (como también la permanente) de los educadores, sea un núcleo portador de las formativas de nuestro País; de manera tal de agregar recursos humanos (investigadores) y materiales de varios ámbitos (incluso disciplinarios) para poder incidir en la realidad del territorio: mejorando ésta promoviendo la experimentación y la Investigación-Acción (Action-Research).

2.2 La formación de los coordinadores educativos: el caso del Master de II nivel de Roma Tre³⁶

Para formar esta compleja figura profesional, el Cesmon (Centro de Estudios Montessorianos)³⁷, parte operante dentro de la Universidad Roma Tre, ha instituido el Master de II nivel en Coordinador Educativo en los servicios para la infancia, el cual ya ha llegado a la sexta edición³⁸.

El trayecto de formación, correspondiente a 60 créditos universitarios, es fuertemente innovador desde el punto de vista de los contenidos y de las metodologías: busca conjugar la sólida y la más que nunca actual pedagogía montessoriana con la competencia reflexiva del ‘Aprender a Aprender’³⁹, en un ambiente de aprendizaje que explota las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías para la adquisición de los conocimientos disciplinarios y las competencias múltiples.

El master se caracteriza por las actividades dirigidas a la construcción de un perfil multidimensional similar al presentado en el modelo EMETT (Caena & Margiotta, 2010) y orientado a la adquisición de competencias concretamente aplicables al mundo del trabajo: se trata en primer lugar de competencias reflexivas de investigación y evaluación, seguidas por aquellas más típicas, pero irrenunciables, de tipo relacional, psico-pedagógicas y de gestión. Las competencias se construyen de manera gradual, a partir del conocimiento de contenidos disciplinares que paulatinamente se aplican a situaciones simuladas, laboratorios y prácticas. Los contenidos del curso están articulados en los siguientes módulos:

1. Servicios socio-educativos para la infancia y funciones del coordinamiento
2. Psicología del desarrollo
3. Pedagogía montessoriana
4. Requisitos y organización del ambiente educativo
5. Planificación educativa
6. Metodología de la investigación
7. Comunicación y gestión del grupo
8. Evaluación y control de la calidad

Todas las actividades realizadas tienen como finalidad la construcción del perfil de egreso de un profesionalista capaz de:

- cuidar el enlace entre los diversos servicios para la infancia para niños de 0 a 6 años, y entre éstos y la administración local, con intervenciones coherentes y de calidad;
- apoyar el crecimiento profesional de los educadores y organizar la formación permanente sobre la base de necesidades formativas específicas;
- promover la cultura de la infancia inclusive en situaciones difíciles, de pobreza y de protección de la salud de los menores;
- cuidar las relaciones con la familia de manera constructiva y colaborativa;
- garantizar la calidad del servicio educativo y encargarse del monitoreo de las actividades educativas.

Para desarrollar las competencias del coordinador, el master adopta una metodología de trabajo impostada en el *blended learning*, con clases en presencia alternadas con actividades de enseñanza-aprendizaje conducidas on-line. Se incluyen actividades para profundizar los diversos temas, investigaciones y ejercitaciones, grupos de discusión, *role playing*, sesiones de verificación formativa y prácticas externas.

En ámbito educativo es particularmente necesario formar profesionistas reflexivos, en grado de actualizarse continuamente, de facilitar el aprendizaje de los niños inseridos en las estructuras coordinadas, de diagnosticar las propias necesidades formativas y aquellas de los demás, de perseguir y persistir en el aprendizaje aún en momentos o en situaciones críticas. Entonces, el hilo conductor de este recorrido es la metodología del Aprender a Aprender (Stringher, 2010).

Se ha decidido centrarse en esta meta-competencia debido a que el profesionista tendrá que estar listo para promover la actualización y la formación en servicio de los educadores que coordina, así mismo deberá enfrentarse a la posible resistencia al cambio que se presente para dirigir al grupo hacia la mejoría de la calidad del servicio que se ofrece. Es por esto que al interno del Master se ha previsto un espacio propiamente denominado *Meta-reflexión para el coordinador educativo*. Esencialmente se trata de un servicio de apoyo a los estudiantes mirado a acompañarlos por todo el año y finalizado a dos objetivos principales:

- a) crear conciencia de los propios mecanismos de aprendizaje;
- b) consentir una práctica de estudio reflexiva, capaz de individuar los posibles momentos de estancamiento para superarlos.

A partir de la compilación de un simple cuestionario, la actividad prevé que el estudiante por sí mismo delinee un perfil de la propia capacidad de aprender, sobre la base de las indicaciones proporcionadas por parte del tutor, lo comente y lo tome en cuenta durante el año para cuando se le presente una dificultad de aprendizaje. Una vez recibidos los perfiles individuales, el tutor provee una serie de consejos prácticos para poder potencializar cada una de las dimensiones de la capacidad de aprender.

Para concretizar la reflexión sobre lo realizado en el master, es igualmente prevista la compilación de diarios de aprendizaje para cada uno de los módulos de estudio, incluido el de las prácticas. A través de los diarios, se invita a los estudiantes a individuar las dificultades o las novedades que han encontrado en su propio aprendizaje y a aplicar los consejos recibidos. De este modo, se motiva gradualmente al estudiante a apropiarse de su aprendizaje y a manejar los obstáculos que se pudieran presentar durante el recorrido.

Los momentos de reflexión colectiva permiten identificar en sí mismo cuáles son las barreras para el cambio, como por ejemplo los prejuicios y las falsas creencias. Obstáculos similares probablemente resultarán también en las situaciones concretas de coordinación y en la formación en servicio de los educadores. Los docentes del Master tratan de ser explícitos con esta analogía cuando es posible, con el fin de promover el *transfer* del aprendizaje desde un contexto formativo hasta uno aplicativo en las situaciones de la vida real.

A partir de la co-construcción de un lenguaje común, el programa de estudio e investigación presenta una propuesta que tiende a valorizar la proveniencia de cada uno, la experiencia pasada de adultos que vuelven a formarse y que tienen en común fuertes motivaciones individuales. Los participantes se constituyen gradualmente como grupo unido, sinérgico y productivo, a través de momentos de estudio, ejercitación práctica, participación y discusión on-line, y de momentos intensos de prácticas e investigación en campo. No faltan los encuentros con coordinadores profesionistas ya en servicio, de los cuales los participantes pueden asumir experiencias vicarias significativas.

En síntesis, el recorrido formativo prevé una formación basada en una metodología transformativa (Mezirow, 2003), en grado de incidir profundamente y que consiente a los futuros coordinadores ser auto-regulados en el aprendizaje, es decir, capaz de diagnosticar las propias necesidades (in)formativas y de planificar el mejor modo para afrontarlas, superando las dificultades y cultivando al mismo tiempo la colaboración y las relaciones como base para el enriquecimiento de una profesionalidad compleja.

El comentario de una participante sintetiza esta transformación: *Me parece haber ampliado una vez mas mis propios horizontes, haber dado un mayor espesor a mi libertad interior basada en una mayor conciencia que de una base, todo se puede, a través de una continua reflexión, reelaboración, evaluación de las situaciones, de los conocimientos, de las experiencias y de los propios pensamientos (Anna, 51 años de edad).*

3. Conclusiones y direcciones de futura investigación

En este artículo hemos descrito la situación actual de la formación inicial de los educadores del *nido* y de la escuela de la infancia y de los coordinadores educativos en los servicios para niños de 0 a 6 años de edad en Italia mostrando incluso dos ejemplos de formación universitaria para estas figuras. Consideramos importante mencionar la no generalización de las experiencias descritas para todo el contexto italiano. Del análisis de los datos disponibles, parece posible afirmar que las tres figuras examinadas deberían ser mayormente calificadas, a partir de una formación inicial de tipo universitario.

De la investigación, se evidencian al menos tres nudos críticos en la formación inicial de los operadores considerados:

- a. para los educadores de *asili nido* la legislación nacional no prevé una calificación a nivel universitario;
- b. para los educadores de las escuelas de la infancia las experiencias de los centros de excelencia no logran todavía crear sistema, inclusive en cuanto la situación legislativa, hasta la fecha en vía de definición;
- c. falta una descripción nacional clara del perfil de los coordinadores educativos en los servicios educativos públicos y privados destinados a acoger niños de 0 a 6 años de edad (con diverso trato respecto a los dirigentes escolásticos de las escuelas estatales).

Frente a los elementos positivos, cabe destacar la fuerte integración entre disciplinas académicas y formación psico-socio-pedagógica para los educadores del *nido* y de la escuela de la infancia que se forman en la Universidad de Bolonia. Otras universidades italianas también están yendo en esta dirección, gracias a las indicaciones de la reciente reorganización legislativa sobre la formación inicial de los educadores.

Otro elemento digno de valorar para la formación universitaria de los coordinadores educativos es la formación reflexiva, basada en la competencia del aprender a aprender para la vida, la cual caracteriza la oferta formativa de la Universidad Roma Tre.

Hoy en día se ha alcanzado un punto alto en el recorrido hacia una formación inicial obligatoria de tipo universitario (para educadores y maestros), después de una lenta transformación, en el nuevo *Reglamento* por el DM 249/2010 que instituye la Licenciatura Magisterial de ciclo único para la formación de los docentes (de la escuela de la infancia y de la escuela primaria): confirmando la necesidad de una

formación universitaria inclusive para los educadores de la escuela de la infancia. El aspecto más relevante de este decreto está representado en el haber mantenido un tronco común y específico para la formación inicial. Lo anterior en el pleno respeto de la valorización de la instrucción y de la socialización para el desarrollo global del niño, así como se afirma ya sea en la Constitución italiana como en la ley sobre la Autonomía escolástica. Entonces, la escuela se considera como una “comunidad de pertenencia” en el interno de la cual la personalidad de todos los niños es plenamente acogida, reconocida y sostenida en su proceso de crecimiento. Dentro de este cuadro los educadores realizan un rol de dirección indispensable, en cuanto investigadores y “profesionistas reflexivos” (Schön, 1983), es decir, “director”, *coach* o facilitador de un proyecto educativo compartido con los alumnos, las familias y el territorio.

A los educadores se les pide superar el rol tradicional de cuidado y de volverse profesionistas del desarrollo, capaces de elaborar proyectos educativos para niños de diversas edades, teniendo en consideración el aspecto pluricultural, heterogéneo de las clases, tecnológico digital, así como las relaciones y las responsabilidades en los encuentros del instituto escolar, de la familia, de la colectividad.

En esta prospectiva se vuelve fundamental que los “educadores profesionistas” adquieran múltiples competencias, sepan utilizarlas en función de las circunstancias que se presenten y sobre todo que sepan actualizarlas e incrementarlas en el paso del tiempo, seguramente después del momento del acceso al rol. Se espera que al término de su formación inicial los docentes sepan reflexionar sobre sus propias experiencias, a través del uso de métodos de investigación y de análisis, para individuar soluciones adecuadas a las situaciones y a los contextos.

Por lo tanto, su rol no coincide con aquel de “técnicos de la instrucción” o “manager de la organización”, sino que es un profesionista del cuidado, de la educación y del aprendizaje que promueva una cultura de la infancia profunda, fundada científicamente, unida a los valores de la promoción de una ciudadanía activa.

Si estas características califican a un buen educador de *nido* y de escuela de la infancia, cada uno con sus propias peculiaridades legadas a la edad de los pequeños usuarios de los servicios, mas aún son fundamentales para el coordinador de los servicios 0-6. El coordinador educativo es llamado a desempeñar un rol de gestión, teniendo que conocer de manera profunda las modalidades del trabajo de los dos segmentos y de los aspectos que contribuyen a definir una oferta 0-6 de educación e instrucción, además del cuidado. Es un profesionista que debería tender hacia un rol de tipo directivo, similar en ciertos aspectos a aquel de los dirigentes escolares estatales, pero no puramente burocrático, sino que con una atención específica hacia las necesidades del crecimiento de la infancia y de la formación continua de los operadores que coordina. A esta figura clave del sistema 0-6 le corresponde la tarea de asegurar la calidad de las propuestas pedagógicas, para así lograr que el enlace con las familias y el territorio se realice de manera plena y satisfactoria.

Si se hace una síntesis de lo anterior que, como se ha mencionado anteriormente, no generalizando el modelo italiano en todo el territorio, se puede afirmar que el coordinador es la figura que asegura el rigor metodológico en un proyecto educativo fundado en el compartir y en la colegialidad, para alcanzar de modo transparente la intencionalidad pedagógica que pone en el centro las necesidades de los pequeños usuarios. A través del coordinador y del equipo de educadores, en una estructura para la infancia es posible concretizar estos valores, destilados de la experiencia de varios años de las mejores realidades italianas.

Estas consideraciones se deberían de poner en relación con los éxitos producidos por la formación inicial, para hacer que los futuros educadores y coordinadores conjuguen realmente el propio “hacer pedagógico reflexivo” con la facilitación del aprendizaje de los niños y la acogida de las necesidades de las familias.

REFERENCIAS

- BARBIERI, G., CIPOLLONE, P. & SESTITO, P. (2008). “Labour market for teachers: Demographic characteristics and allocative mechanisms.” *Banca d'Italia Working Papers*, 672. Roma: Banca d'Italia.

- BECCHI, E. (Ed.) (2010). *Una pedagogia del buon gusto*. Milano: Franco Angeli.
- BELOTTI, V. & MORETTI, E. (2011). *Italia Minore. Mappe di indicatori sulla condizione e le disuguaglianze nel benessere dei bambini e dei ragazzi*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- BENEDETTI, S. (2010). "Una figura necessaria." *Bambini*, Giugno, 27-29.
- BENNET, J. (2006). "New policy conclusions from Starting Strong II – An update on OECD early childhood policy reviews." *European Early Childhood Education Research Journal*, 14 (2) 141-156.
- BENNETT, J. (2005). "Democracy and autonomy get an early start." *Children in Europe*, 5(9), 2-3.
- BONDIOLI, A. y MANTOVANI, S. (Eds.) (2001). *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: Franco Angeli.
- CAENA, F. & MARGIOTTA, U. (2010). "European Teacher Education: a fractal perspective tackling complexity." *European Educational Research Journal*, 9 (3) 317-331.
- CATARSI, E. (1992). *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- CATARSI, E. (2001). *Bruno Ciari e il riordino dei cicli*. Tirrenia (Pisa): Edizioni del Cerro.
- CATARSI, E. (2008). Il nido e il sistema integrato dei servizi per l'infanzia in Italia. En Centro Nazionale di Documentazione e analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza (Ed.) *Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza*, 1, gen-mar. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- CAVALLI, A. & ARGENTIN, G. (Eds.) (2010). *Gli insegnanti italiani: Come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.
- CAVALLI, A. (2000). *Gli insegnanti in una scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.
- CAVALLI, A. (Ed.) (1992). *Insegnare oggi. Prima indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.
- CENERINI, A. (2009). *Insegnanti: per quale scuola?* En sitio web ADI (Asociación Docentes Italianos). Consultado el 13/02/2012 de: http://ospitiweb.indire.it/adi/InsegnantiScuola09/is9_frame.htm
- CIARI, B. (1961). *Le nuove tecniche didattiche*. Roma: Editori Riuniti.
- CIARI, B. (1973). *La Grande disadattata*. ALBERTI, A. (Ed.) (2011) (Introd. F. Frabboni). Bari: Palomar.
- CIARI, B. *I modi dell'insegnare*. (Ed. ALBERTI, A.) (1973). Roma: Editori Riuniti (opera riedita con il sottotitolo *Saggi scelti* con introduzione e cura di Laura Marchetti). Palomar, Bari 2010.
- CINGANO, F. & CIPOLLONE, P. (2009). "I rendimenti dell'istruzione." *Banca d'Italia Occasional Papers*, 53. Roma: Banca d'Italia.
- CONTINI, M. y MANINI, M. (Eds.) (2007). **La cura in educazione. Tra famiglie e servizi**. Roma: Carocci.
- CoRe COMPETENCE REQUIREMENTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE (2011a). *Final Report*. London-Ghent: University of East London – University of Ghent.
- CoRe COMPETENCE REQUIREMENTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE (2011b). *Research Documents*. London-Ghent: University of East London – University of Ghent.
- CORRADINI, L. (Ed.) (2004). *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni e valori di una professione difficile*. Roma: Armando.
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2009a). *Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training ("ET 2020")*.

- Consultado el 28/01/2011 de: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf.
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2009b). *Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders*. Consultado el 28/01/2011 de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EN:PDF>.
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2010). *Council conclusions of 11 May 2010 on the social dimension of education and training*. Consultado el 28/01/2011 de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:EN:PDF>.
- DECI, E. & RYAN, R. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University of Rochester Press.
- DEL BOCA, D. & PASQUA, S. (2010). “Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l’infanzia.” *FGA Working Paper n. 36*. Torino, Italy: Fondazione Giovanni Agnelli.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education*. [tr. *Democrazia e educazione*] Granese, A. (Ed.) (1992). Firenze: La Nuova Italia.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and Education*. [tr. *Esperienza e educazione*] (1955). Firenze: La Nuova Italia.
- DEWEY, J. (or. ed. 1929) (1951). *Le fonti di una scienza dell’educazione*. Firenze: La Nuova Italia
- EDWARDS, C., GANDINI, L. y FORMAN, G. (Eds.) (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L’approccio di Reggio Emilia all’educazione dell’infanzia*. Bergamo: Junior.
- EUROPEAN COMMISSION (2011). *An EU Agenda for the Rights of the Child*. Consultado el 28/01/2011 de: http://ec.europa.eu/justice/policies/children/docs/com_2011_60_en.pdf.
- EURYDICE (2009). *Tracking social and cultural inequalities through early childhood education and care in Europe*. Brussels: Author. Consultado el 13/02/2012 de: <http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/O98EN.pdf>.
- FRABBONI, F. y PINTO MINERVA, F. (2008). *Manuale di Scuola dell’infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- GALLERANI, M. (2007). *Il laboratorio una cornice per co-costruire la conoscenza*. En SACCHI, G. (Ed.). *Laboratori. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*. 45-61. Napoli: Tecnodid.
- GALLERANI, M. (2011). *L’abitare etico. Per un’etica problematicista dell’abitare*. Napoli: Loffredo.
- GALLERANI, M. (2012). *Dis-alleanza educativa versus alleanza. Una possibile ricomposizione degli opposti a partire dall’approccio montessoriano*. En CONTINI, M. (Ed.). *Le alleanze nei contesti educativi. Comprendere i conflitti per costruire legami*. 197-210. Roma: Carocci.
- GALLIANI, L. y FELISATTI, E. (Eds.) (2005). *Maestri all’Università. Curricolo, tirocinio e professione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- GIANFERRARI, L. (2010). “I docenti neo-assunti nella scuola che deve affrontare i mutamenti epocali - Esiti di una ricerca interregionale sul profilo professionale e le competenze dei docenti neoassunti nell’a.s. 2008/09.” *FGA working paper n. 23*, 02/2010. Torino, Italy: Fondazione Giovanni Agnelli. Consultado el 13/02/2012 de: <http://www.fga.it/home/i-documenti/working-papers/dettaglio-documento/article/gli-insegnanti-neoassunti-e-la-afaticaa-dellainsegnare-124.html>
- HALL, J., SYLVA, K., SAMMONS, P., MELHUIH, E., SIRAJ-BLATCHFORD, I. TAGGART, B. (2011). “Can pre-school protect young children’s cognitive and social

- development?: Variation by center quality and duration of attendance.” Paper submitted to *The Journal of School Improvement and School Effectiveness*.
- INVALSI (2009). *Le competenze in lettura, matematica e scienze dei quindicenni italiani – Rapporto Nazionale PISA 2009*. Consultado el 13/02/2012 de: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/RAPPORTO_PISA_2009.pdf
- ISTAT (2011a). *L’offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia*. Roma, Italy: Author. Consultado el 13/02/2012 de: <http://www.istat.it/it/archivio/33600>.
- ISTAT (2011b). *Infanzia e vita quotidiana*. Roma, Italy: Author. Consultado el 13/02/2012 de: <http://www.istat.it/it/archivio/45646>.
- ISTITUTO DEGLI INNOCENTI (2006). *I nidi e gli altri servizi educativi integrativi per la prima infanzia – Rassegna coordinata dei dati e delle normative nazionali e regionale al 31/12/2005*. Firenze: Autor.
- LUZZATTO, G. (2001). *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*. Roma: Carocci.
- LUZZATTO, G. (2009). “Futuri insegnanti: una (brutta) proposta sulla formazione, nulla sul reclutamento.” *Education 2.0*. Consultado el 13/02/2012 de: <http://www.educationduepuntozero.it/professione-docente/futuri-insegnanti-brutta-proposta-formazione-nulla-reclutamento-3055500546.shtml>.
- MACCIOCU, L., BONAROTA, G., & MAZZONI, C. (1998). “Gli atteggiamenti riguardanti la sicurezza sul lavoro e il livello di benessere psicofisico del personale educativo dei servizi all’infanzia (0-6 anni) del comune di Roma.” *Prevenzione Oggi* 2-3: 59-143. Roma: ISPESL.
- MEZIROW, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. [Transformative dimension of adult learning.]* Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MIUR (2006-07). *La scuola in cifre*. Roma: Autor.
- MIUR (2009-10). *La scuola in cifre*. Roma: Autor.
- MIUR (1991). *Decreto Ministeriale 3 giugno 1991 - Orientamenti dell’attività educativa nelle scuole materne statali*. Consultado el 13/02/2012 de: <http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm3691.html>
- MIUR (2007). *Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione*. Consultado el 13/02/2012 de: http://www.indire.it/indicazioni/templates/monitoraggio/dir_310707.pdf
- MIUR (2010). *Decreto 10 settembre 2010, n. 249*. Consultado el 13/02/2012 de: http://www.miur.it/Documenti/universita/Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_092010_n.249.pdf
- MIUR (2011). *Decreto Ministeriale 4 aprile 2011 n. 139*. Consultado el 13/02/2012 de: <http://attiministeriali.miur.it/anno-2011/aprile/dm-04042011.aspx>
- MIUR, GRUPO DE TRABAJO (2008). *Percorsi di Formazione degli Insegnanti della Scuola dell’infanzia, Primaria, Secondaria di Primo Grado e di Secondo Grado*. http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/c297c382-d8ae-4ea8-a0f9-66cd66441ce4/Relazione_generale%5B1%5D.pdf
- MONTIE, J.E., XIANG, Z. & SCHWEINHART L.J. (2006). “Preschool Experience in 10 Countries: Cognitive and Language Performance at Age 7.” *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 313–331.
- MOSS, P. (2005). *Learning from other countries* (Policy Papers. No 4). London.
- NESSE (2009). *Early childhood education and care. Key lessons from research for policy makers*. Consultado el 28/01/2011 de: http://ec.europa.eu/education/news/news1697_en.htm.
- OBERHUEMER, P. (2005). “Conceptualising the early childhood pedagogue: Policy approaches and issues of professionalism.” *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 5-16.

- OBERHUEMER, P. (2011). "The Early Childhood Education Workforce in Europe Between Divergencies and Emergencies?" *International Journal of Child Care and Education Policy*, 5, 1, 55-63.
- OECD (2001). *Country Note - Early Childhood Education and Care Policy in Italy*. Paris: Autor.
- OECD (2006). *Starting Strong II - Early Childhood Education and Care*. Paris: Autor.
- PARLAMENTO ITALIANO (1990). *Ley 19 noviembre 1990, n. 341*. Consultado el 13/02/2012 de: <http://www.cruis.it/data/allegati/links/409/Legge%20340-1990.pdf>
- PARLAMENTO ITALIANO (2008). *Decreto-ley 1 septiembre 2008, n. 137 - Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*. Consultado el 13/02/2012 de: <http://www.camera.it/parlam/leggi/decreti/08137d.htm>
- REGIONE TOSCANA & ISTITUTO DEGLI INNOCENTI (2010). *I servizi educativi per la prima infanzia in Toscana - Dati del triennio 2007/2008 - 2009/2010 e indagini di approfondimento*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- R-ER (Región Emilia Romagna) (2003). *Il coordinatore pedagogico per l'infanzia nei servizi pubblici e privati dell'Emilia-Romagna*. Bologna: Autor.
- R-ER (Región Emilia Romagna) (2009). *Lavorare per bambini e ragazzi nei servizi sociali territoriali - Un'indagine sugli operatori dell'Emilia-Romagna*. Bologna: Autor.
- RIGHI O. (1979). *Dall'asilo alla scuola dell'infanzia. Bologna 1840-1970*. Bologna: Cappelli.
- SCHÖN, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo* (1983). Bari: Dedalo.
- STRINGHER, C. (2010) *What is Learning to learn? An updated theoretical exploration*. Frascati, Italy: Invalsi WP 10. Consultado el 13/02/2012 en: http://www.invalsi.it/download/wn/wp10_Stringher.pdf.
- TREELLE (2007). *La scuola dell'infanzia - Presentazione del Rapporto OCSE 2006 - Il caso italiano - Seminario n. 7 - Settembre 2006*. Genova: Autor.
- ZOLLINO, F. (2008). "Il difficile accesso ai servizi di istruzione per la prima infanzia in Italia: i fattori di offerta e di domanda." *Banca d'Italia Occasional Papers*, 30. Roma: Banca d'Italia.

NOTAS

¹ El artículo ha sido pensado y proyectado por ambas autoras y es fruto de un trabajo común, sin embargo la introducción y los párrafos 1, 1.1, 1.2 1.3 y 2.2 han sido redactados por Cristina Stringher; mientras los párrafos 2.1, 2.1.1, 2.1.2 y 2.1.3 han sido redactados por Manuela Gallerani y las conclusiones son comunes. Se le agradece a María del Mar García Limón por su inestimable apoyo en la investigación bibliográfica europea y en la traducción del artículo en lengua española

² La última investigación extensa sobre la calidad de los servicios para la infancia es el estudio internacional IEA Pre-primary Project, realizado también en Italia en el periodo 1986-2003. Sin embargo aún no está disponible el reporte conclusivo nacional. Para un análisis ulterior sobre los aspectos que se reflejan en la vida de los niños, se pueden ver también los indicadores de la ISCI - International Society of Child Indicators <http://isci.chapinhall.org/> En italiano se puede consultar el volumen de Belotti & Moretti (2011). Todos los sistemas de indicadores examinados contienen la dimensión de la instrucción y cuidado de los niños (10).

Las competencias están descritas en el sitio del Ministerio del Trabajo (el cual en Italia se ocupa también del Welfare): http://www.lavoro.gov.it/Lavoro/Istituzionale/Ministero/AmmisnistrazioneCentrale/DG_Inclusione.htm

³ En la presentación del sistema italiano. Eurydice explica como “la educación y el cuidado de la primera infancia para la fase de edad inferior a los 3 años de edad está a cargo del nivel local y no forma parte del sistema educativo. La educación pre-primaria para los niños de 3 a 6 años forma parte del sistema educativo y no es obligatoria.” (Eurydice, Europedia, 2011) <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italia: Sintesi> - Último acceso: 02/12/2011.

⁴ Se concuerda con la posición de los escritores del reporte sobre los indicadores para el bienestar de la infancia: el cambio de la atención que va de los ámbitos y los ambientes del los niños a las necesidades de la infancia misma, lo cual hace aún más evidente la crucialidad de hacer dialogar los dos sistemas (Maggino en Bellotti & Moretti, 2011, VII).

⁵ El Instituto Italiano de Estadística (ISTAT) destaca anualmente a nivel censista la difusión, el costo y los usuarios de los *nidi* municipales públicos, pero no proporciona información que tenga que ver con el cuerpo docente. Surge la obligación de precisar que durante el paso del tiempo la investigación italiana ha desempeñado un trabajo muy intenso en cuanto a la documentación de experiencias, la promoción de una cultura de la infancia, la evaluación en dirección de la mejora continua de la calidad, como propiamente lo ha documentado la reseña de Musatti & Picchio (2010).

⁶ ISCED – International Standard Classification of Education – instrumento desarrollado por parte de la UNESCO en los años '70, el cual compara los niveles de los ámbitos educativos entre los diversos países. La versión actualizada del 2011 se puede descargar de: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>

⁷ Como nota metodológica, es necesario precisar que, a falta de datos nacionales, para delinear los tres perfiles decidimos tomar en consideración información “proxi” proveniente de diversas fuentes, y frecuentemente referida a diferentes años, con la noción de que acercar tales datos entre ellos es una operación forzosa. Sin embargo, nos parece que las proxi individuadas muestran un cuadro coherente que vale la pena considerar como base de futuros profundizaciones.

⁸ Es necesario resaltar que a los usuarios no se les pide poseer conocimientos ni competencias técnicas para evaluar la operación de los educadores: inclusive con la presencia de los padres de familia con título de estudio elevado, pero no específicamente dentro del campo de las ciencias de la educación, la razón puede ser la relación que se establece entre niño y educadoras y entre padres de familia y educadoras, mientras que en aspectos más especializados del desarrollo del niño la evaluación puede resultar intuitiva y *naïve*.

⁹ Las fuentes oficiales, más numerosas con respecto a los otros dos perfiles, ofrecen datos más sistemáticos y agregados a nivel nacional. Con excepción de algunas especificaciones, hemos preferido la información proveniente del Ministerio de la Instrucción, la Universidad y la Investigación (MIUR).

¹⁰ Es importante señalar que la formación inicial y el reclutamiento continúan a ser dos aspectos distintos en el panorama legislativo italiano.

¹¹ Para la actualización sobre la situación de la formación inicial, véase el sitio web MIUR:

<http://www.istruzione.it/web/universita/offerta-formativa/formazione-iniziale-degli-insegnanti-corsi-universitari>

¹² El artículo 2 del DM 249/2010 propone objetivos genéricos para todas las funciones de los docentes interesados, incluso aquellos de la escuela primaria y secundaria, con la intención de “calificar y valorizar la función docente a través la adquisición de competencias disciplinarias, psico-pedagógicas, metodológicas-didácticas, organizativas y relacionales necesarias para lograr que los alumnos alcancen los resultados de aprendizaje previstos en el ordenamiento vigente.” Del mismo modo, es necesario evidenciar que en Italia los resultados de aprendizaje no los fija un estándar nacional, sino que se

cuenta con indicaciones nacionales que resalen al 2004 y al 2007, en fase de “armonización” (Acto de dirección ministerial del septiembre del 2009) y objeto de monitoreo actual. Véase el sitio web Indire:

<http://www.indire.i/indicazioni/monitoraggio/index.php?action=login>

¹³ Los documentos del Grupo de Trabajo no contienen indicaciones para poder reconstruir el enfoque adoptado en la redacción de los decretos. El curso de licenciatura en ciencias de la formación primaria tiene un número limitado de participantes: las universidades reciben directamente del Estado la consistencia numérica que anualmente es posible reclutar entre los aspirantes docentes, los cuales tienen que sostener un examen de admisión a los cursos. Se indica que en el mismo periodo en Italia se ha realizado un proyecto PRIN 2007 (Proyecto de relevancia nacional coordinado por el Profesor Frattini de la Universidad de Florencia y co-financiado por el Ministerio) con título: *Investigación nacional para el reconocimiento de las profesiones educativas y formativas en el contexto europeo: cuáles profesiones con cuál perfil pedagógico y su relativa formación, para cuál trabajo*. Véase sitio web MIUR:

http://prin2007.miur.it/consuntivo/pdf.vis.modelo.php?db=MIUR9&modello=A&PREF_X_TABELLE=CE24_07&c=20&codice=156238654803W87XLC60841953748048095073. A la profesión de educador de asilo *nido* y de escuela de la infancia pueden acceder también los graduados en disciplinas afines y aquellos de ciencias de la formación. Tal situación está determinada localmente por efecto de la reglamentación municipal para acceder al rol, la cual varía notablemente: de esta manera se crea un doble binario que de un lado prevé una carrera en las escuelas de la infancia estatales (en donde la educadora tiene pocas posibilidades de avanzar, siendo estas escuelas dirigidas por dirigentes estatales) y del otro lado en las escuelas de la infancia municipales (en donde la educadora tiene la posibilidad de asumir el rol de coordinador). Un trayecto análogo a éste se encuentra en la escuela de la infancia privada con convención, en la que por cierto existe una mayor elasticidad en los requisitos para acceder a la profesión.

¹⁴ Trabajos de James et al., 2006, 2007 y Deakin Crick, 2008 solo por citar algunos de los autores que recientemente se han ocupado de Aprender a Aprender.

¹⁵ Por otra parte, en la escuela secundaria, que quizás quisieron tomarlo como modelo, se presenta una grave decadencia en los aprendizajes de los estudiantes: los docentes recientemente asumidos denuncian su falta de adecuación en campo psico-socio-pedagógico y relacional, los cuales son elementos carentes en la formación inicial pero que de hecho constituyen los puntos de fuerza propiamente declarados por los docentes de la escuela de la infancia y primaria (véase Gianferrari, 2010).

¹⁶ También la investigación conducida por la Fundación Giovanni Agnelli (FGA) sobre los docentes recién contratados en Italia en cada orden y grado ha evidenciado el mismo fenómeno, con el 98.5% de las educadoras sobre el total de la escuela de la infancia en el 2009 (Gianferrari, 2010).

¹⁷ Datos sólo disponibles en el sitio web MIUR: http://oc4jesedati.pubblica.istruzione.it/Sgcnss/reportiElenco.do?desTypMen=JAVA&codMen=PERS_D OCENTI&codiFunz_2=INIT&codiFunz_3=PERSONALE&codiFunz_4=PERS_DOCENTI&codiFunz_5=.

Consultado el 13 de febrero, 2012. El lento cambio generacional se debe a diversos factores: baja natalidad italiana; políticas de pensión que hacen más lenta la salida de los docentes más ancianos; contracción de los gastos públicos y disminución de las contrataciones del sector público; modalidad de contratación. Por este último motivo el cambio no es compensado ni con las nuevas contrataciones de rol: además, se trata de regularizaciones de los reportes de trabajo precarios y de educadoras recientemente contratadas que generalmente tienen ya alrededor de 10 años de trabajo a tiempo determinado (MIUR, 2009-2010). Un discurso análogo realiza también la Fundación Agnelli: la edad media de las nuevas personas contratadas de la escuela de la infancia es de 40-39 años y el 50% de los nuevos educadores supera los 40 años (Gianferrari, 2010,8).

¹⁸ De los datos de la FGA, parece que la motivación primaria para convertirse en maestro sea la vocación para más del 86% del profesorado de la escuela de la infancia recientemente contratado (Gianferrari, 2010,37). Este dato podría explicar la resiliencia de los educadores para enfrentar el largo periodo precario antes de el desempeño del rol.

¹⁹ Probablemente es necesario imaginar una formación durante el periodo precario que sea realmente destinada a neófitos, mientras que en los cursos para los recientemente contratados deberían quizás ser considerados los diversos niveles de experiencia de quienes ya han trabajado con niños.

²⁰ La primera proxi se puede recabar del título de estudio poseído por aquellos inscritos en los “rangos” (MIUR La escuela en cifras 2006-07). Otra proxi puede ser constituida del análisis de los perfiles de los docentes de la escuela primaria italiana, que cuentan con requisitos similares para el acceso al desempeño del rol en la escuela de la infancia (Istat – Investigación Fuerzas de Trabajo citada por Barbieri, Cipollone, Sestito, 2008). La tercera proxi es el título de estudio poseído por el profesorado de la infancia recientemente contratado, relevado por la investigación de la Fundación Agnelli en el 2009 (Gianferrari, 2010). En esta última investigación, es interesante notar que el porcentaje de los docentes de la infancia con licenciatura se acercan lentamente a aquella de la escuela primaria (el 24,4 % de los nuevos educadores es graduado respecto al 33% de los nuevos maestros).

²¹ Las educadoras (no necesariamente las graduadas) tienen generalmente una escasa formación en cuanto a las nuevas tecnologías y a las lenguas extranjeras: el 40% de las recientemente contratadas no domina las tecnologías informáticas de base, como el correo electrónico o la video escritura, alrededor del 90% conoce poco o nada de las hojas de cálculo y el 63,3% no conoce el idioma inglés (Gianferrari, 2010, 18-19). Con esta situación es difícil imposter las competencias de investigación en la escuela de la infancia.

²² Sobre este argumento los datos son muy escasos, de las experiencias de quien escribe, parece ser que también en los servicios privados de Piemonte exista un doble rol del coordinador/educador.

²³ Parece oportuno subrayar que este tipo de solución no es convincente en el plano de la calidad del servicio que este profesionalista debería de garantizar: una calidad, primero que nada, de la relación pedagógica, de los ambientes educativos para favorecer el desarrollo de los niños y no solo para garantizar la eficiencia de gestión y administrativa.

²⁴ No hemos encontrado investigaciones nacionales sobre los coordinadores educativos y no tenemos el conocimiento de su perfil efectivo sobre una base de datos estructurales como la edad, el género, el *título* de estudio, la condición profesional, etc. En este párrafo se hará entonces referencia a las investigaciones regionales y locales de las que tenemos conocimiento de la literatura.

²⁵ La Universidad Roma Tre está actualmente conduciendo una investigación piloto sobre los coordinadores educativos en la ciudad de Roma. Los datos preliminares parecen evidenciar una tendencia todavía por debajo: solamente el 50% de los coordinadores entrevistados posee al menos la licenciatura de primer nivel. De hecho, la baja calificación profesional requerida para trabajar con los niños, en especial con los más pequeños, ha llevado a la noción de la necesidad de un programa más apropiado para los coordinadores.

²⁶ Véase también: Región Emilia Romagna y Región Toscana.

²⁷ Se hace referencia a la figura del “profesionista reflexivo” y creativo (descrita por Schön, 1983) que nos dirige a una específica *reflexividad y deontología* del educador/docente.

²⁸ Ideado por G. M. Bertin (1912-2002) el padre de la “escuela pedagógica boloñesa” enriquecido por los ulteriores contributos originales de estudiosos - de la Universidad de Bolonia - como Mario Gattullo, Vittorio Telmon, Piero Bertolini. Sus herencias fueron recojidas por F. Frabboni, M. Contini, A. Canevaro, M. Manini, L. Guerra, E. Lodini, M. L. Giovannini y hasta la fecha llevada a cabo por parte de investigadores jóvenes, entre los que está la presente autora.

²⁹ En los años ochenta el educador de la escuela de la infancia acudía solamente a una escuela magisterial de cuatro años, mientras que el docente de la escuela primaria tenía un diploma de cuatro años emitido por el instituto magisterial.

³⁰ Véase DEWEY J. (or. ed. 1929) (tr. 1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia; Ead. (1916). *Democracy and Education*. tr. GRANESE A. (Ed.) (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia; Ead. (1938). *Experience and Education*. [tr. *Esperienza e educazione*] (1955). Firenze: La Nuova Italia.

³¹ Considérese la influencia decisiva que causó su principal obra *Educazione alla ragione* (de 1968 y 1975 IV ed.), un texto hasta la fecha considerado fundamental, por énfasis puesto en el empeño ético y sobre la “progettazione esistenziale” (planificación existencial). Véase además: BERTIN G.M. (1987). *Ragione profetiforme e demonismo educativo*. Firenze: La Nuova Italia; BERTIN G. M. y CONTINI M. (II ed. 2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando. Sobre el tema del neo-problematicismo pedagógico véase además los contributos de: BALDACCINI M. (2011). *Il Problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*. Bari: Milella; GALLERANI M. (2011). *L'abitare etico. Per un'etica problematicista dell'abitare*. Napoli: Loffredo.

³² Véase MINESSO M. (Ed.) (2007). *Stato e infanzia nell'Italia contemporanea. Origini, sviluppo e fine dell'ONMI 1925-1975*. Bologna: il Mulino

³³ Véase Documento del Comune di Bologna (1972). *Un asilo nido di tipo nuovo. Analisi di un'esperienza. Atti del Convegno tenuto a Bologna, palazzo Montanari, nei giorni 3 e 4 dicembre 1971*. Bologna: Municipio di Bologna.

³⁴ Véase Studi e documentazioni sulla scuola. Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Bologna (Ed.) (1963). *Il primo anno di vita del bambino* (Febbraio Pedagogico Bolognese). Bologna: Edizioni ALFA; el Convenio nacional titulado *Convegno nazionale sulla scuola pubblica per l'infanzia* (Bologna 1968); y el Convenio nacional titulado *La scuola dell'infanzia e la formazione di base del bambino* enriquecido por los contributos originales de estudiosos como B. Ciari, L. Borghi, R. Laporta, L. Malaguzzi (Bologna 1969) véase RIGHI O. (1979). *Dall'asilo alla scuola dell'infanzia. Bologna 1840-1970*. Bologna: Cappelli, 176-214.

³⁵ De la *Introducción* de F. Frabboni a CIARI B. (1973). *La Grande disadattata*. ALBERTI A. (Ed.) (2011). Bari: Palomar.

³⁶ Para los coordinadores educativos se señala igualmente la experiencia de formación de la Región Emilia Romagna desarrollada en el 2010, aunque ésta sea una formación en servicio. Dirigiéndose particularmente a los jóvenes coordinadores en servicio en la Región, se presenta como un caso interesante que conecta la fuerte tradición pedagógica emiliano-romañola con la administración y la presencia universitaria regional, un triángulo institucional hecho para promover una innovación cultural de la infancia en los servicios erogados.

³⁷ El Cesmon es una estructura de investigación y formación del Departamento de Planificación Educativa y Didáctica instituida en el 2002 con el fin de desarrollar líneas sistemáticas de la investigación sobre la pedagogía montessoriana y su aplicación en los contextos actuales. La dirección científica del Cesmon y el proyecto formativo del master son de Clara Tornar, profesora ordinaria de pedagogía experimental de esta misma Universidad.

³⁸ Algunos datos esenciales: la edad media de los estudiantes en las primeras 5 ediciones es de 35 años, pero es la variabilidad del dato que es interesante: los inscritos van de un mínimo de 25 a un máximo

de 51 años de edad. La mayoría de las personas, generalmente mujeres pero no solo, que tienen una carrera de educadoras y desean adquirir un trabajo con mayores responsabilidades. Sin embargo, no faltan mujeres que quieren actualizar su profesionalidad para intentar tener otra carrera diferente, en contacto con los niños, o que retoman los estudios por pasión. Los participantes son en la mayor parte graduados en psicología y ciencias de la educación. La satisfacción de los alumnos al final del master es muy alta: casi todos recomiendan el master a coordinadores potenciales. Más información sobre la ocupación profesional será pronto disponible.

³⁹ Es necesario precisar la definición alargada de esta competencia: no se trata solamente de adquirir uno o más métodos de estudio o memotécnicas, como comúnmente se cree, sino de movilizar motivaciones, recursos cognitivos y afectivo-relacionales del sujeto hacia la mejora continua, fruto de la reflexión y de la conciencia. Para un aprofundimiento teórico del tema, véase Stringher C. (2010) *What is Learning to learn? An updated theoretical exploration*. Frascati, Italy: Invalsi WP 10 disponible en: http://www.invalsi.it/download/wn/wp10_Stringher.pdf.

AUTORES

Isabel Barca é Prof. Associada c/ Agregação, da Universidade do Minho. Doutorada em Educação Histórica pela U. Londres, tem Mestrado em Ensino de Ciências Sociais pela U. Boston e Licenciatura em História pela U. Porto. Coordena projetos sobre Consciência histórica, Consciência social e Educação histórica, e coordenou os Projetos HICON I e II – FCT, e o Projeto Metas de Aprendizagem da História para o Ministério da Educação. Membro do Centro de Investigação em Educação (CIEd), tem colaborado com grupos de pesquisa em vários países.

Miguel Ángel Carbonero Martín es Profesor Titular de Universidad en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Valladolid. Departamento de Psicología. Dr. en Psicología por la Universidad de Salamanca. Tiene reconocido un tramo de investigación. Es miembro del Grupo de Investigación de Excelencia (GR179) en Psicología de la Educación. Una de sus líneas de investigación es el diseño y validación de programas de entrenamiento en habilidades docentes básicas. Ha dirigido cuatro tesis doctorales y tiene numerosas publicaciones en este campo. Ha participado, como IP y como IPP, en nueve Proyectos de I+D autonómico y nacionales.

Ana M. Colmenares es profesora en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela). Es Profesora en Biología (UPEL-IPB, 1982). Magíster en Diseño Curricular. (UGMA, 1994). Doctora en Educación. (UPEL-IPB, 2008). Jefa de la Unidad de Currículo. (UPEL-IPB). Facilitadora en cursos: Currículo y Evaluación de los Aprendizajes; Tutora de trabajos de grado y tesis doctorales. Conferencista y ponente a nivel regional, nacional e internacional. Arbitro y Articulista en Revistas Científicas Educativas nacionales e internacionales. Líneas de investigación: Evaluación de los Saberes y Haceres Docentes en la Universidad e Investigación cualitativa en Educación.

Andrés Escarbajal Frutos es Doctor Europeo en Pedagogía, con Premio Extraordinario de Licenciatura y Premio Extraordinario de Doctorado en Educación, Especialista Universitario en Mediación Intercultural. Está desarrollando su investigación en el campo de la Educación Intercultural, la Educación Inclusiva, el Trabajo colaborativo, Técnicas cualitativas en Educación, la Formación del Profesorado, el Asesoramiento y la Mediación.

Eva María Espiñeira Bellón es Doctora por la Universidad de A Coruña en Psicopedagogía (2008). Profesora del Área de Métodos de Investigación en Educación de la Universidad de A Coruña. Desarrolla su actividad investigadora en el campo de la evaluación, calidad educativa y atención a la diversidad en el marco de la enseñanza universitaria como no universitaria.

Jesús Estepa Giménez es Catedrático de Universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales, es profesor de esta disciplina en la formación inicial de maestros de Educación Primaria y de profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Educación Secundaria, nivel educativo en el que fue profesor durante diez años. Sus principales líneas de investigación son: formación inicial y desarrollo profesional del profesorado de Ciencias Sociales, Educación Patrimonial, Didáctica de la Historia y Educación para la Ciudadanía.

Manuela Gallerani es Profesora Asociada y doctora en el Ateneo de Bolonia, donde enseña Pedagogía General y Teorías y modelos de la educación permanente (LM en Educación permanente). Colabora con las Universidades de Bolzano y de Voralberg (A). Algunas de sus publicaciones: *L'abitare etico. Per un'etica problematicista dell'abitare.* (Loffredo, 2011); *Silence, music, listening: meanings and educational implications starting from the scientific pedagogy of Maria Montessori, (227-234)* en MERYC 2009. IV Conference of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children (Bonomia University Press, 2009); *L'educazione degli adulti tra educabilità, emancipazione e partecipazione (75-106)* en Castiglioni M. (Ed.). *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso* (Unicopli, 2011).

Antonio García Correa Doctor en Filosofía y Letras. Ha impartido docencia en distintas Universidades españolas y extranjeras. Maestro de Enseñanza Primaria y Profesor de Bachillerato. Actualmente es Catedrático de EU en la Universidad de Murcia. Ha impartido numerosos cursos de Doctorado y de Promoción Educativa. Profesor tutor: Erasmus, Séneca, América Latina: ILA y AECL. Profesor Invitado en varias Universidades Españolas y de América Latina. Miembro del Grupo UREL. Forma parte de Comité Científico de Revistas y Congresos. Ha participado en investigaciones y publicaciones sobre rendimiento académico, formación de profesorado, disciplina escolar, educación en valores: convivencia, paz, solidaridad, etc.

Cosme Jesús Gómez Carrasco es Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad

de Murcia. Tras pasar como investigador postdoctoral en la École des Hautes Etudes en Sciences Sociales de París y en el Instituto de Historiografía de la Universidad Carlos III de Madrid, actualmente centra sus líneas de investigación en la evaluación, en el desarrollo de las competencias básicas desde el área de ciencias sociales y en la formación del profesorado de Educación Primaria.

Fuensanta Hernández Pina es Catedrática de Universidad del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Ha sido directora del mismo durante varios bienios y tiene reconocidos seis quinquenios docencia y cinco sexenios de investigación. Ha participado en diversos Proyectos de Investigación en Convocatorias Públicas y es autora de numerosos libros, capítulos de libro, artículos, ponencias y comunicaciones a congresos. Ha dirigido doce tesis doctorales. Es miembro de diferentes consejos asesores de revistas y asociaciones. Ha coordinado cursos, seminarios y mesas redondas sobre temas diversos. Es Evaluadora Externa y Auditora de la ANECA, habiendo participado en numerosos comités de evaluación y acreditación internacionales, así como en numerosos cursos y actividades de formación de evaluadores y auditores.

Tomás Izquierdo Rus es Doctor por la Universidad de Granada y Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Sus investigaciones guardan relación con el estudio de las repercusiones psicosociales del desempleo en grupos desfavorecidos y su abordaje desde la Psicología Social. Es autor y coautor de diversas publicaciones sobre Psicología Social del Desempleo. Su último libro se denomina “Nuevos retos del mercado laboral: Una perspectiva desde la Orientación Profesional”, publicado en el año 2010.

Ramón López Facal ha sido profesor de enseñanza secundaria, y actualmente es Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Santiago de Compostela. Las principales líneas de investigación desarrolladas están relacionadas con la evaluación, la construcción de identidades y la argumentación.

Juana Isabel López Hidalgo es Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad en Departamentos de Orientación en IES de la Región de Murcia, Licenciada en Pedagogía, desde hace años sus principales líneas de investigación están relacionadas con la atención a la diversidad del alumnado, la compensación en educación, la orientación y la educación inclusiva.

Javier J. Maquilón Sánchez es Profesor Contratado Doctor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Sus principales líneas de investigación se centran en la identificación de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes a nivel de primaria, secundaria y universidad, además de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, del profesorado y de los programas de desarrollo de las habilidades en el estudio. Ha participado y coordinado diversos proyectos de investigación e innovación educativa orientados al EEES, impartido ponencias, cursos de formación de profesorado, presentado comunicaciones y publicado una centena de trabajos entre artículos, libros y capítulos de libro sobre ésta y otras temáticas.

Pedro Miralles Martínez ha trabajado en todos los niveles educativos como maestro, profesor y catedrático de instituto y asesor de permanente formación del profesorado. Actualmente es Profesor Titular de Universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Murcia, donde coordina un máster y un doctorado sobre investigación e innovación educativa en Educación Infantil y Primaria. Ha dirigido varios proyectos de innovación e investigación educativa sobre didáctica de la historia en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Es autor de libros y artículos sobre los conceptos de historiografía, patrimonio, familia, ciudadanía y evaluación en la enseñanza de la historia, así como sobre el uso de los libros de texto en las aulas.

Ana Belén Mirete Ruiz es Licenciada en Pedagogía y Máster en Psicología de la Educación por la Universidad de Murcia, es becaria de Formación de Profesorado Universitario del programa nacional de recursos humanos de investigación dentro del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011. Miembro del grupo de investigación E074-08 Educación, Diversidad y Calidad, sus líneas de investigación están orientadas hacia la innovación educativa, la incorporación de web didácticas como herramientas mejora de la calidad del aprendizaje y la docencia universitaria. Ha publicado

artículos y capítulos de libro sobre estas y otras temáticas, presentado comunicaciones y póster a congresos nacionales e internacionales.

José Monteagudo Fernández es Profesor de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria en un centro público de la Región de Murcia. Licenciado en Historia y Máster en Dirección y Gestión de Recursos Histórico-Culturales, compagina su trabajo con la labor docente e investigadora que lleva a cabo en la UMU como Profesor Asociado. Actualmente se encuentra realizando su tesis doctoral sobre la evaluación de las ciencias sociales en la Educación Secundaria Obligatoria.

Jesús Miguel Muñoz Cantero es Profesor Titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Desarrolla su actividad investigadora en el campo de la evaluación, calidad educativa y atención a la diversidad en el marco de la enseñanza universitaria como no universitaria.

Azucena Ochoa Cervantes es Doctora en Psicología y Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro. Cursó un Posdoctorado (Beca CONACYT) en Estudios de convivencia escolar en la Universidad de Alicante (España). Es profesora y licenciada en educación, maestra en psicología educativa. Se ha desempeñado como profesora de grupo, asesora técnico-pedagógica y directora de educación primaria de 1987 a 2007. Profesora en la Escuela Normal Queretana y Universidad Marista de Querétaro de 2003 a 2007. Profesora Tiempo Completo. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Querétaro. Octubre 2007 a la fecha. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I). Miembro de la red internacional de educación en valores. Responsable del Observatorio de la Convivencia Escolar Querétaro (OCEQ) de la UAQ. Actualmente dirige su investigación al estudio de la convivencia escolar en educación básica (primaria y secundaria).

Noelia Orcajada Sánchez es Licenciada en Pedagogía y Diplomada en Logopedia por la Universidad de Murcia. Dedicó su labor profesional de forma autónoma a las Necesidades Educativas Especiales, tanto a nivel pedagógico como logopédico. Es Profesora Asociada del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad Educación de la Universidad de Murcia. Miembro del grupo de investigación E074-08 Educación, Diversidad y Calidad, su labor investigadora se centra en la Atención Temprana, habiendo realizado diversas publicaciones sobre esta y otras temáticas.

Salvador Peiró i Gregori es profesor en la Universidad de Alicante, donde dirige un equipo de investigación sobre indisciplina, valores y violencia en educación. Ha publicado más de ciento cincuenta trabajos (libros y artículos), ha fundado algunas asociaciones científicas, ha sido Director del Departamento de Pedagogía y de la Revista de Educación de la Universidad de Granada y miembro del consejo de redacción y revisor de algunas más. En todas las universidades ha organizado, gestionado y dirigido acciones I+D+i, así como cursos de postgrado, congresos, jornadas, etc.

Pilar Rivero Gracia es profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Zaragoza, donde imparte clases en los grados de maestro desde 2003. Es Doctora en Historia (Universidad de Zaragoza, 2004) y Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales y el Patrimonio (Universidad de Barcelona, 2009). Forma parte del grupo de investigación Urbs. Entre sus publicaciones más recientes puede citarse: Rivero, P. (coord.) (2011). Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil. Zaragoza: Mira Editores, y Trepal, C. A. y Rivero P. (2011), Enseñanza de la historia y multimedia expositiva. Barcelona: Graó.

José María Román Sánchez es Catedrático de Universidad; área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Valladolid. Departamento de Psicología. Dr. en Psicología por la Universidad de Valencia. Tiene reconocidos cinco tramos de investigación. Es Director del Grupo de Investigación de Excelencia (GR179) en Psicología de la Educación. Una de sus líneas de investigación es el diseño y validación experimental de programas de entrenamiento en estrategias cognitivas para niños pequeños. Ha sido IP o IPP en veintitrés Proyectos de I+D nacionales y autonómicos. Así mismo ha dirigido veintitrés tesis doctorales y tiene más de doscientas publicaciones.

Guadalupe Ruiz Cuéllar es Profesora-Investigadora en el Departamento de Educación en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (México). Es Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, institución donde coordina la Maestría en Investigación Educativa. Investigadora Nacional Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores

(SNI). Profesora en programas de pregrado y posgrado, en las áreas de Metodología de Investigación y Producción de Textos Académicos. Sus líneas de investigación están enfocadas a la evaluación de la calidad de la educación básica, la formación y el desarrollo profesional de maestros en servicio y la gestión escolar.

María Consuelo Saiz Manzanares es Profesora Contratada Doctor en la UBU; área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Doctora en Psicología por la Universidad de Valladolid y pedagoga. Ha sido profesora asociada de la UVA y de la UBU. Es miembro del Grupo de Investigación de Excelencia (GR179) en Psicología de la Educación que dirige el Dr. Román Sánchez en la UVA. Pertenece al Grupo de Innovación Docente aprendizaje activo y e-learning en ingeniería que dirige el Dr. Montero García en la UBU. Tiene numerosas publicaciones en el campo del desarrollo de las habilidades mentalistas en la infancia. También ha participado – como IP o como IPP- en varios proyectos de investigación -en dos de los cuales ha sido IP- e innovación sobre la misma temática.

Raquel Sánchez Ibáñez es Profesora Ayudante de la Facultad de Educación en la Universidad de Murcia. Doctora en Historia. Imparte docencia en niveles de Grado y Postgrado en la Universidad de Murcia. Sus líneas de investigación están relacionadas con la didáctica de la Historia, la evaluación de materiales curriculares y estrategias metodológicas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria y Secundaria. Ha realizado estancias en centros extranjeros de reconocido prestigio especializados en Ciencias Sociales como el Instituto de Ciencias Sociais da Universidade de Lisboa, School of History (University of East Anglia-UK), Università di Roma Tre y Università degli Studi di Bari (dipartimento di didattica della Storia). Por último, ha participado en números congresos nacionales e internacionales y cuenta con varias publicaciones sobre didáctica de las ciencias sociales.

Micaela Sánchez Martín es Doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada. Profesora Asociada en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad Educación de la Universidad de Murcia. Miembro del grupo de investigación E074-02 de Evaluación institucional, acreditación, competencias y enseñanza-aprendizaje en el EEES. Sus líneas de investigación actuales se enmarcan en el campo de estudio de evaluación de programas de formación profesional para el empleo.

Glória Solé é Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho, docente do Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão, da área de História e Estudo do Meio e sua Didática. Doutorada em Estudos da Criança, na área de Estudos do Meio Social, pela U. Minho. Tem várias publicações de livros, artigos e comunicações relacionadas com o ensino da História a crianças, compreensão do tempo e pensamento histórico das crianças. É membro do Centro de Investigação em Educação (CIEd) da U. Minho e do grupo History Educators International Research Network (HEIRNET).

Cristina Stringher es Doctora e Investigadora del INVALSI, Italia. Actualmente miembro de la EARLI, en el 2007-08 miembro del European Network on Learning to Learn y del Grupo de Trabajo: Aprender a Aprender del Ministerio Italiano de la Educación. Componente del CESMON, en la Universidad Roma Tre, desde 2004, y profesora contratada por un Master en la misma universidad. Sus intereses se centran en el tema del Aprender a Aprender en todos los contextos y a lo largo de la vida. Sus recientes publicaciones incluyen exploraciones teóricas sobre el Aprender a Aprender (Franco Angeli, 2008; INVALSI WP, 2010), evaluación del aprendizaje de la experiencia (Anicia, 2010), trabajos empíricos y teóricos sobre Montessori (MORE Newsletter, 2009, 2011).

Gabriel Travé González es Doctor en Ciencias de la Educación y Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Huelva. Ha sido profesor de Educación Primaria y Secundaria y Asesor del Centro del Profesorado de Huelva. En cuanto a la actividad investigadora, destaca la producción de una treintena de artículos científicos referidos a Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de la Economía. En estos momentos es Investigador Principal del Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía (SEJ-5219) relacionado con el estudio de Conocimiento de Medio.

Francisco Javier Trigueros Cano es Profesor Titular de Escuela de Didáctica de Ciencias Sociales en la Universidad de Murcia. Ha coordinado varios proyectos de investigación relacionados con los recursos y su uso en el área de Conocimiento del Medio Social y Cultural, participa en otros sobre evaluación en Ciencias Sociales en las etapas de Primaria y Secundaria

Obligatoria y es autor de varios artículos y capítulos sobre este tema y sobre la integración curricular de las TIC.

María Isabel Vera Muñoz es Profesora Titular de Universidad en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Es Maestra, Licenciada y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por las Universidades de Murcia, Salamanca y Complutense de Madrid, respectivamente. Ha impartido docencia en universidades españolas y extranjeras sobre Formación del profesorado de Primaria, Secundaria y Universidad. Sus campos de investigación están vinculados con la Formación del profesorado en Ciencias Sociales, TIC, Valores y Educación Medioambiental. Ha dirigido y dirige numerosas tesis doctorales sobre estos temas, participa y ha participado en diversos grupos de investigación, es autora de más de 80 trabajos de investigación, ha presentado más de 90 comunicaciones y ponencias a congresos nacionales e internacionales y ha sido Directora Adjunta y Secretaria del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante.

Marcos Fernando Ziemer es Doctor en Educación por la Universidad de A Coruña (2005). Tiene once años de experiencia como docente de la educación básica y fundamental a la enseñanza superior y quince años de experiencia en gestión educativa como director de campus universitario, pro-rector adjunto de graduación y rector de universidad. Sus líneas de investigación están relacionadas con el rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje en la Enseñanza Superior.

NORMAS DE FUNCIONAMIENTO DE LA “REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES”

1) Normativa general

La *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales (RIFOP)*, que publica tres números al año (Abril, Agosto y Diciembre), es el órgano oficial de expresión de la ASOCIACION UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (AUFOP), entidad científico-profesional, de carácter no lucrativo, que nació en el contexto de los “Seminarios Estatales para la Reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado”, hoy Facultades universitarias. Sus socios son personas físicas o instituciones relacionadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado. La citada revista se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de la que recibe ayuda económica, y de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte. Su sede social, dirigida por José Emilio Palomero Pescador (emipal@unizar.es), está localizada en la Facultad de Educación de Zaragoza, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza.

La AUFOP edita también una segunda revista, la *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, cuyos contenidos son independientes de los de la RIFOP.

Ambas revistas pueden ser consultadas en las páginas web de la AUFOP [www.aufop.org y www.aufop.com], así como en las bases de datos DIALNET, de la Universidad de la Rioja (España), y REDALyC, de la Universidad Autónoma del Estado de México.

La AUFOP, finalmente, es la propietaria legal de ambas revistas, que se rigen por los estatutos de la citada entidad y que dependen jurídicamente de los órganos directivos de la misma: Asamblea General, Junta Directiva y Comité Científico.

2) Normas para la confección de artículos

Cualquier persona puede enviar cuantos artículos considere oportuno, que deberán ser siempre originales y no estar publicados en ningún otro medio, debiéndose atener para ello a las normas que se detallan a continuación. En primer lugar, tales artículos deben ser sometidos, por parte de sus autores/as, y antes de ser remitidos a la Sede Social de la Revista, a una exhaustiva y minuciosa corrección de pruebas. La no adecuación de los mismos a esta norma básica, y a las que se enuncian en los apartados siguientes, constituirá un motivo suficiente para su desestimación y rechazo por parte del Consejo de Redacción. Al margen de lo anterior, en el supuesto de aquellos artículos que no hayan sido solicitados de forma expresa por la Revista, la AUFOP realizará en ellos (una vez aceptados para su publicación y antes de ser enviados a imprenta), las correcciones adicionales de pruebas que estime oportunas, corriendo por cuenta de los autores/as de los mismos los gastos que este trabajo pueda generar.

2.1) Aspectos formales

Los/as autores/as enviarán cuatro copias del trabajo original, en soporte papel, a la siguiente dirección: Facultad de Educación, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza. Telf./Fax +34 976 761 301. También se remitirá a esta dirección una copia en soporte informático (diskette o CD-R), en word para Mac (Microsoft Office X), o en cualquier otro

programa compatible con el anterior. En cualquier caso debe quedar especificado claramente el programa utilizado.

Todos los trabajos serán presentados en soporte papel, en papel blanco formato DIN A4, escritos por una sola cara, y su extensión máxima, incluidas tablas y gráficos si los hubiere, no deberá sobrepasar de 18 páginas a dos espacios, debiéndose utilizar un tipo de letra de 12 puntos (Times, Times New Roman o similares). Por otra parte, los trabajos irán encabezados con un “título corto” y acompañados de un resumen de un máximo de 100 palabras, así como tres o cuatro palabras clave, que deben estar ajustadas al Tesoro Europeo de la Educación, al Tesoro Mundial de la Educación (UNESCO), o a las entradas del Tesoro empleado en la base de datos ERIC. El título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español y en inglés. En su caso, las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo, y se presentarán en hojas aparte, indicando el lugar exacto donde deben ir ubicados.

Al final del trabajo se incluirá el nombre y apellidos del autor/a o autores/as, centro de trabajo y dirección de contacto, así como teléfono, fax y dirección de correo electrónico. Se incluirá también un breve curriculum, de no más de seis líneas, en el que se señale el perfil académico y profesional, así como las principales líneas de investigación del autor/a o autores/as.

2.2) Sistema de referencia

La *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la APA (2001). *Publication Manual* (5th ed.).

Citas textuales: Para citar las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta que todas las citas irán incorporadas en el texto, y no a pie de página, ni en forma de notas al final. Debe utilizarse el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas “...” y se incluirá el número de la página. Ejemplo: “Generador de exclusión, el fracaso escolar es en muchos casos el origen de algunas formas de violencia o de extravíos individuales” (DELORS, 1996, 61).

Paráfrasis: Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. Ejemplo: Delors (1996) destaca que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes esenciales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Referencias bibliográficas: La bibliografía, llamada referencias bibliográficas en estos trabajos, es la última parte de los mismos. Seguidamente se señalan algunas normas básicas al respecto:

- Incluir en las referencias bibliográficas todos los trabajos que han sido citados realmente y SÓLO los que han sido citados.
- Organizar las citas alfabéticamente por el apellido del autor o autora. La línea primera en cada cita se sangra, mientras las otras líneas empiezan en el margen izquierdo.
- Poner en mayúscula sólo la primera letra de la primera palabra del título de un libro o artículo; o la primera letra de la primera palabra de un título, después de un dos puntos, o un punto y coma.
- Poner en mayúscula la primera letra de cada palabra en el caso de los títulos de las revistas.

En los siguientes ejemplos se deja constancia de la estructura de las citas. Prestar atención, en todo caso, al tipo de letra y a los signos de puntuación:

- *Para libros:* APELLIDOS, NOMBRE o INICIAL(es). (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.

- *Para revistas:* APELLIDOS, NOMBRE o INICIAL(es). (Año). "Título del artículo". *Título de la Revista, volumen (número), páginas.*
- *Para capítulos de libros:* APELLIDOS, NOMBRE o INICIAL(es). (Año). "Título del capítulo". En Nombre Apellidos (Editor-es), *Título del libro* (páginas). Ciudad de publicación: Editorial.
- *Libros escritos por uno o varios autores:* ZABALZA, MIGUEL ANGEL (2002). *La enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- *Libros editados (recopilación de ensayos):* GAIRÍN, JOAQUÍN y ARMENGOL, CARME (Eds.) (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.
- *Capítulos contenidos en libros editados:* JARES, XEXÚS R. (2002). "El conflicto como contenido didáctico". En Martín Rodríguez Rojo (Coord.), *Didáctica general. Qué y como enseñar en la sociedad de la información* (pp. 243-270). Madrid: Biblioteca Nueva.
- *Artículos de revistas:* ORTEGA RUIZ, ROSARIO (2002). "Lo mejor y peor de las redes de iguales: Juego, conflicto y violencia". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.
- *Artículos de periódico, semanal, o similares:* MORENO GONZÁLEZ, ANTONIO (2004). La agonía de la escuela. *El País*, 12 de abril, 23.
- *Documentos de la base de datos ERIC:* LISTON, DANIEL P. y ZEICHNER, KENNETH, M. (1988). Critical pedagogy and teacher education [CD-ROM]. *Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association*. (Documento ERIC n. ED295937).
- *Consultas en Internet:* MORAL SANTA-ELLA, CRISTINA (2001). "La investigación teórico/práctica: Estrategias de formación inicial del profesor". *Revista Electrónica Inter-universitaria de Formación del Profesorado*, 4 (2), páginas. Consultado el día de mes de año en...

2.3) Temática: Formación y empleo de profesores. Educación.

En cada número de la RIFOP se publicará una monografía cuya temática será elegida por el Consejo de Redacción, que nombrará un/a coordinador/a de la misma. Los artículos que la integren, que deberán ser todos ellos inéditos y originales, serán solicitados expresamente a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ella se aborden.

Para la sección denominada «Realidad, pensamiento y formación del profesorado», se aceptarán artículos inéditos y originales, cuya temática se refiera a la formación inicial y/o permanente del profesorado de cualquier nivel (experiencias, investigaciones, planes de estudio, alternativas institucionales, etc.), así como artículos cuya temática esté relacionada con la situación del profesorado (pensamiento, salud mental, status sociolaboral y profesional, etc.).

La RIFOP mantiene una sección especial, que se activará cada vez que su Consejo de Redacción lo considere oportuno, destinada a la publicación de artículos escritos por los estudiantes de profesorado y de ciencias de la educación, bajo la dirección de alguno/a de sus profesores/as: experiencias innovadoras, investigaciones conectadas con diferentes disciplinas, reflexiones sobre su status, etc. Como en los casos anteriores, estos artículos deberán ser inéditos y originales.

Asimismo y como norma general, existirá una sección dedicada a la publicación de «Fichas-resumen de tesis doctorales» en el campo de las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Psicología, Didácticas Especiales, Antropología, Filosofía, Sociología de la Educación y otras áreas afines. Las normas para su confección son éstas: título, autor/a y dirección personal o profesional, director/a de la tesis, Universidad y Departamento donde ha sido defendida, año en que ha sido presentada, número de

páginas y de referencias bibliográficas, descriptores (máximo 12 palabras), resumen del contenido. En el mismo deberá constar: objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, muestra, metodología utilizada en la recogida y en el tratamiento de los datos, resultados y conclusiones.

Por último, la RIFOP mantiene normalmente dos secciones más, dedicadas a «Revista de prensa y documentación» y a «Recensiones bibliográficas».

Siempre que se estime conveniente, la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* destinará la totalidad de sus páginas al estudio monográfico de una problemática educativa emergente o de actualidad. O, también, a recoger las ponencias (que deberán ser inéditas y originales), de congresos conectados con la formación inicial y permanente del profesorado, en cuya organización participe la AUFOP. En el caso de los congresos, las comunicaciones presentadas a los mismos, que también deberán ser inéditas y originales, se publicarán, siempre que sea posible, en la revista electrónica (REIFOP). Los Comités Organizador y Científico de tales eventos se ocuparán de valorar la relevancia científica de las comunicaciones recibidas, en orden a su publicación en la REIFOP.

En lo que respecta a la versión digital de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (REIFOP), que ha inaugurado su segunda época en 2008, la AUFOP publicará tres números de la misma cada año, en los meses de Abril, Agosto y Diciembre. Todos los artículos publicados en ella deberán ser también inéditos y originales.

2.4) Admisión y aceptación de artículos

Como ya se ha señalado anteriormente, los artículos que integran las monografías (cada una de ellas dirigida por un coordinador, nombrado a tal efecto por el Consejo de Redacción), se solicitarán de forma expresa a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ellas se aborden. No obstante, para la aceptación y publicación del articulado de cada una de ellas, serán necesarios los informes favorables de: 1) El coordinador de la monografía en cuestión, 2) Dos evaluadores externos al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP, y 3) Dos miembros del Consejo Redacción, designados a tal efecto. Para la publicación de estos artículos deberán contar con un mínimo de tres informes favorables, entre los que deben estar los emitidos por los dos evaluadores externos. Todos los informes, que serán absolutamente confidenciales, se tramitarán por el sistema de doble ciego.

En lo que se refiere a los artículos no solicitados por el Consejo de Redacción, una vez recibido un artículo en la Sede Social, será enviado a tres evaluadores externos, al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP, para que emitan un informe sobre su relevancia científica. Los informes, que se tramitarán por el sistema de doble ciego, serán absolutamente confidenciales. En el caso de que dos de los informes solicitados sean positivos, el Consejo de Redacción decidirá en qué número de la RIFOP (revista papel) o de la REIFOP (revista electrónica) se publicará el artículo en cuestión. En todo caso, la toma final de decisiones sobre la publicación o no publicación de cualesquiera de los trabajos que se reciben en la Sede Social de la RIFOP/REIFOP, es competencia exclusiva del Consejo de Redacción, que seleccionará los artículos a publicar, de entre los informados positivamente en las condiciones ya señaladas, según su interés y oportunidad. En caso de aceptación, se comunicará al autor/a o autores/as de cada uno de ellos el número de la RIFOP o REIFOP en que aparecerán publicados. En caso de rechazo, el Consejo de Redacción no devolverá el original, si bien comunicará, siempre que sea posible, los motivos del mismo.

2.5) Criterios de evaluación

Los criterios básicos para la evaluación de los artículos que se reciben en la RIFOP/REIFOP son los siguientes: 1) Altura intelectual, científica y/o crítica del artículo en cuestión: Investigación, ensayo, experiencia, documento, 2) Rigor metodológico del mismo, 3) Grado de coherencia interna, 4) Oportunidad, actualidad e interés de su temática, 5) Originalidad y/o novedad de su contenido, que en todo caso no debe haber sido publicado en ningún otro medio, 6) Claridad y orden a nivel expositivo, y 7) Calidad literaria y amenidad del texto.

2.6) Artículos publicados

No se abonará cantidad alguna a sus autores/as por los artículos publicados, quedando reservados para la AUFOP todos los derechos sobre los mismos. Todas las personas a las que se les sea publicado un artículo en la RIFOP (revista papel) recibirán un ejemplar gratuito del número correspondiente. Si necesitan más ejemplares, se les remitirán gratuitamente, siempre que haya existencias. Podrán solicitarlos a la siguiente dirección: Facultad de Educación, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza. Telf./Fax +34 976 761 301. Correo electrónico: José Emilio Palomero Pescador <empal@unizar.es>.

2.7) Sobre la propiedad intelectual

Tal como se explicita en el apartado anterior, la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) es la entidad propietaria de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (en sus versiones impresa y digital), reservándose todos los derechos sobre los artículos publicados en ellas. Cualquier reproducción de los mismos por otra revista o medio de difusión de la producción intelectual, deberá ser autorizada por la AUFOP. Por otra parte, la mera remisión de un artículo a la versión impresa y/o digital de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado supone la aceptación de estas condiciones.

2.8) Sobre la exigencia de originalidad

Los artículos que se reciban en la Sede Social de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (versiones impresa y digital), deberán venir acompañados de una carta en la que su autor o autores acrediten, mediante juramento o promesa: 1) Que los documentos presentados son de su autoría, 2) Que no han sido publicados por ninguna otra revista o medio de difusión de la producción intelectual, y 3) Que no están siendo considerados para su publicación en el momento actual por ninguna otra revista o medio de difusión.

