



Universidad de Alicante

# Investigación y Propuestas Innovadoras de Redes UA para la Mejora Docente

**Coordinadores**

**José Daniel Álvarez Teruel**  
**María Teresa Tortosa Ybáñez**  
**Neus Pellín Buades**

© **Del texto: los autores**

© **De esta edición:**

**Universidad de Alicante**  
**Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad**  
**Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)**

**ISBN: 978-84-617-3914-1**

**Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades**

## **Desarrollo Pedagógico en Red, en *Teoría e Historia de la Educación* (Maestros Infantil y Primaria)**

S. Peiró i Gregòri; G: Merma Molina; R. Beresaluze Díez; J. M. Solà Reche; M<sup>a</sup> C. Ramos Hernando; A. Moncho Pellicer; J. V. Mas Estela; M. García Vidal; D. Gavilán  
Martín

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas*  
*Universidad de Alicante*

### **RESUMEN**

Se expone el desarrollo de “Teoría e Historia de la Educación” –THE- para maestros (infantil y primaria). Hemos integrado tres dimensiones: temas con competencias entorno a la convivencia escolar. Para esto se ha aprovechado el modelo integrador (Peiró, 1973-1982), transferido a la universidad. Se plantea un esquema que conduce al desarrollo de la subjetividad de los universitarios, a la vez que su socialidad. Se confecciona un cuadro de doble entrada, relacionando nociones-temas con competencias: es el guión que va a recordar el sentido del desarrollo de la asignatura. Se añade otro cuadro de doble entrada que explicita un tanto más las colaboraciones de los procesos, paralelamente, explica el desarrollo de una sesión semanal integrativa. Las TIC empleadas para inducir datos, favorecen que el alumno analice y valore, así como usando el CV de la UA: son herramientas útiles para desarrollar habilidades y destrezas tanto sociales (colaboración, cooperación, comunicación) como valores individuales (responsabilidad, cuidado, precaución, respeto, etc.).

**Palabras clave:** optimización del currículum, diseño integrado, docencia en equipo, innovación en la enseñanza, universidad

## 1. INTRODUCCIÓN

Los contenidos curriculares universitarios de la asignatura de *Teoría e Historia de la Educación* (THE), diseñados para la formación de los aspirantes a maestros de educación primaria (1er cuatrimestre) y de educación infantil (2º cuatrimestre), se hallan en la web de la Facultad de Educación. La ficha correspondiente contiene los temas y competencias, generales –CG–, específicas –CE– y transversales –CT– oficialmente legislados<sup>1</sup>. Este recurso es básico para diseñar y efectuar la docencia, así como llevar a cabo los procesos de evaluación continua y sumativa para optimizar la capacidades de los futuros docentes.

La THE tiene que brindar los contenidos suficientes y necesarios para que el profesor en formación sepa lograr la finalidad principal que se plantea tanto la Constitución, art. 27º, así como de la LOE –ya derogada– y de la vigente LOMCE, art.2º, para educar en la escuela, a saber: desarrollo integral de la persona entendida como el conjunto de *capacidades, conocimientos, actitudes y sentimientos* que les permiten su autocontrol y desenvolvimiento social como ciudadano. Del mismo modo, la materia otorga protagonismo al alumnado en aspectos de organización *individual y colectiva*, así como en la adquisición de hábitos responsables durante las sesiones o en el planteamiento de situaciones prácticas. Asimismo, la materia contribuye a aportar la adquisición de la competencia *cultural* con la debida comprensión del hecho cultural, a partir del reconocimiento, la *práctica y valoración* del modelo magisterial dado en la historia de la educación.

Por consiguiente, estamos formulando un proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a la contribución de la competencia “aprender a aprender”, como generador y parte de las propias posibilidades del alumnado para efectuar un aprendizaje que les ayude a adquirir autonomía de forma organizada y estructurada.

Por otra parte, cuando hablamos de competencias hablamos de calidad de la educación.

En primer lugar, porque es el enfoque educativo que está en el centro de la política educativa en sus diversos niveles, y esto hace que sea necesario que todo docente aprenda a desempeñarse con idoneidad en este enfoque. En segundo lugar, porque las competencias son la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de educación, como el Proyecto Tuning de la Unión Europea o el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica. Y tercero, porque las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación

desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para definir acciones educativas.

Las competencias son sólo una dimensión del proceso sistemático de educar. Por esto se han de categorizar como un enfoque, ya que sólo se podrán contabilizar efectos concordantes con la finalidad mencionada de la educación si convergen con otros aspectos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, como son: la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas.

La construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto; y la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos. En este sentido, como bien se expone en Tobón (2005), el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos. Lo cual implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles de los sistemas educativos. Seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes.

La integración de los anteriores presupuestos puede diseñarse de modo análogo a la manera que procedimos desde 1973 con la educación no-universitaria, tanto de primer ciclo, como el intermedio y superior –hoy ESO– de la educación básica. Para tal objetivo, elaboramos un modelo de integración de objetivos y contenidos con situaciones de aprendizajes, cuya estructura se halla en una matriz para efectuar el diseño didáctico. Esta se expuso en el *VI Congreso Nacional de Pedagogía* (1976), y se plasma aquí abajo. En tal plantilla no sólo se establece la convergencia de contenidos, racionalidades temporales y asignación de tareas; también se propone el cultivo de las tres dimensiones de la subjetividad educanda, a la vez que se ofrece la proyección social –“trabajo en grupos”, como dice el apartado de la misma–, que en organización escolar se llama “agrupación flexible”, la cual también debería estar presente en las aulas universitarias.

**HOJA MATRIZ PARA DISEÑAR LA  
INTEGRACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS.**

TIEMPO		OBJETIVOS-VALORES			Tr-GRUPOS	MEDIOS	ACTIVIDADES
DIAS	MIN	Cot	Afect	Conduc	Nivel axiol.		Quién, qué, cómo...
	(1)	(2)	(2)	(2)	(3)		Todas las dimensiones anteriores se integran aquí como acciones educativas integrativas (ver ppt. siguientes)

- (1) Se ha de expresar los minutos que duraría la acción integrativa.  
 (2) Si la persona se manifiesta como un conocer (cot), sintiendo (afect) con actividad constructiva (conduc), aquí se han de mostrar las dimensiones del sentido de las enseñanzas previstas en el diseño.  
 (3) Considerar los niveles de la diapositiva anterior, pero definidos conforme a la parte del PEC que se esté desarrollando.

Peiró, (1976) VI Congreso Nacional de Pedagogía. CSIC, Madrid. Cfr. también (1981) De la Interdisciplinariedad... pp. 284.

Esto no se afirma gratuitamente, ya que desde 1973 (Peiró, 1979) tenemos en cuenta que el currículo debe ser un sistema cohesivo, en el cual todos los elementos son coherentes entre sí (Villarini, 1995, p. 32), pasando por relación entre disciplinas o la articulación multidisciplinaria y la colaboración interdisciplinaria entre los maestros que ejecutan el currículo. Y esto tiene implicaciones en la manera de dinamizar las agrupaciones de los alumnos, ya que, como expone el informe TALIS sobre la evaluación de la extensión de un modelo de clase centrado en el alumno, este debe participar activamente, trabajar en grupos y realizar proyectos conjuntos. En suma, se aconseja que el alumno no sea el sujeto pasivo de la tradicional clase magistral<sup>ii</sup>.

El propio currículo debe garantizar actividades de enseñanza y aprendizaje que le permitan a los estudiantes manifestar sus modos de actuación profesional (Álvarez de Zayas, 1999) lo que se logra a través de la existencia de una o varias asignaturas ... en que el estudiante pueda manifestarse en su proyección totalizadora, como ciudadano. Estas son asignaturas integradoras, aunque existirán otra que tienen como objeto de estudio aspectos parciales de la realidad, las llamadas asignaturas derivadoras como pueden ser la Matemática, la Física, etc. (Álvarez de Zayas, 1999, p. 152).

Las relaciones interdisciplinarias se manifiestan a través de los nexos entre profesionales y/o disciplinas con el objeto de integrar contenidos en el proceso de solución de problemas del desempeño (Delci, Lahera, 2000, p. 56; Marín-Ibáñez, 1975) los nexos interdisciplinarios (Fiallo, 2001; Leiva, 1999) pueden ser hechos, teorías, conceptos, métodos científicos, operaciones de la actividad intelectual y práctica, modos de actuación, así como la formación de valores.

La interdisciplinariedad es también asumida como una estrategia de enseñanza aprendizaje (Perera, 2000) que prepara a los estudiantes para realizar transferencias de contenidos que les permitan solucionar holísticamente los problemas que enfrentarán en

su futuro desempeño profesional. Pensemos en la problemática de la disconvivencialidad escolar y la necesidad de abordar su optimización desde todas y cada una de las materias y funciones de la institución educativa. Epistemológicamente reflejan una dimensión global que corresponde a su identidad conceptual y que me parece más correcta –transversalidad– desde el punto de vista pedagógico (Sánchez, 1988, p. 45).

Si se piensa bien, el abordaje de la problemática no sólo se debe efectuar al estudiar casos únicos (n = una institución), sino que se ha de interpretar tal casuística con las proposiciones de los temas enunciados por la THE, a partir de los datos inducidos en cada escuela, y aplicando las competencias –CG, CE y CT–, de modo que cada estudiante elabore su modelo educativo.

## **2. DESARROLLO DE LA CUESTIÓN PLANTEADA**

### **2.1. Objetivos**

Tratamos de que el futuro docente no-universitario efectúe una valoración crítica sobre el modelo de maestro que tiene en mente, para que él opte por mantenerlo o modificarlo. Esto se efectuaría si relaciona bien los temas pedagógicos con la problemática transversal, ubicando ambas dimensiones en su experiencia académica anterior (como alumno) y visitada.

Otra meta mira hacia el PDI de la UA: se trata de valorar la bondad del enfoque dado a la THE para la formación inicial de docentes.

### **2.2. Método y proceso de investigación**

Para lograr tales objetivos emplearemos la investigación fenomenológica. Se trata de lograr una descripción de los significados vividos, existenciales, de los estudiantes de magisterio. Esto es porque la fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos (Rodríguez, García, 1996, p. 40). Para lo cual, es básico el registro del conocimiento cultura (de la institución docente), con la descripción detallada de patrones de interacción social (variables convivencialidad) para llegar a tener una visión holística de la institución. Esto se podría conseguir al “delimitar en una unidad social particular cuáles son los componentes culturales y sus interrelaciones de modo que sea posible hacer afirmaciones explícitas a cerca de ellos (Ibidem, p. 45).

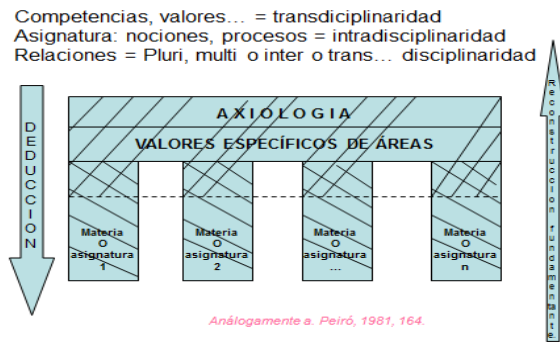
Globalmente procedemos mediante el enfoque de la investigación en la acción. Como este enfoque considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje del sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en su vida cotidiana. Desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos (Rodríguez, García, 1996, p. 53). Lo efectuamos similarmente a la técnica de árbol de problemas. Cada estudiante trabaja en profundidad cada parte del temario, entorno al problema transversal. Luego se aporta para contrastar la información en equipo.

Por parte del PDI, nos reunimos los docentes con el objetivo de ver la posibilidad de enseñar en equipo. Para esto, el procedimiento fue el siguiente: 1º) Concordar un problema, 2º) Cada grupo de docentes señala la parte del tema a desarrollar. 3º) Distribuir la matriz integrada (la general y la de la unidad didáctica) para efectuar el diseño propio. 4º) Plantear actividades y ejercicios de evaluación.

Tanto la corriente crítica como la hermenéutica de la pedagogía dan pie a la cuantificación de datos. Por ello, empleamos como recurso las TIC, mediante un cuestionario ubicado en la web del equipo docente-investigador. Tal instrumento es “mediador” entre la teoría y la realidad, para promover la reflexión fenomenológica en cada estudiante. En este sentido, los alumnos reciben los datos estadísticos sobre el caso que ellos han estudiado, para proceder a relacionarlos con su propia experiencia de cuando estaban en la ESO. Para elaborar estadísticos, a través de la web y el webmaster se usaron estadísticos y SPSS.19, así como Alfa de Crombach para valorar la fiabilidad de encuestas. Esta inducción se concibió para: a) Concretar, ampliar o reducir la filosofía educativa. b) Verificar la idoneidad y coherencia de las proposiciones en la realidad universitaria.

Pero, como también veremos en el gráfico de abajo, utilizamos la deducción, ya que en la educación es necesario plantearse: 1. Consecuencias de la antropología personal humanista. 2. Derivación (hermenéutica) de lo establecido por la Constitución y sus concreciones (leyes orgánicas). 3. Las derivaciones para cada sesión didáctica de los tres niveles institucionales: de la directiva al departamento (áreas); desde estas al equipo docente y de estos al profesor con su grupo de estudiantes.





Al final, se recurre a la fenomenología. Pues, desde lo descrito-con-orientación-de-sentido, se optimizaría a partir de la reflexión sobre la propia experiencia.

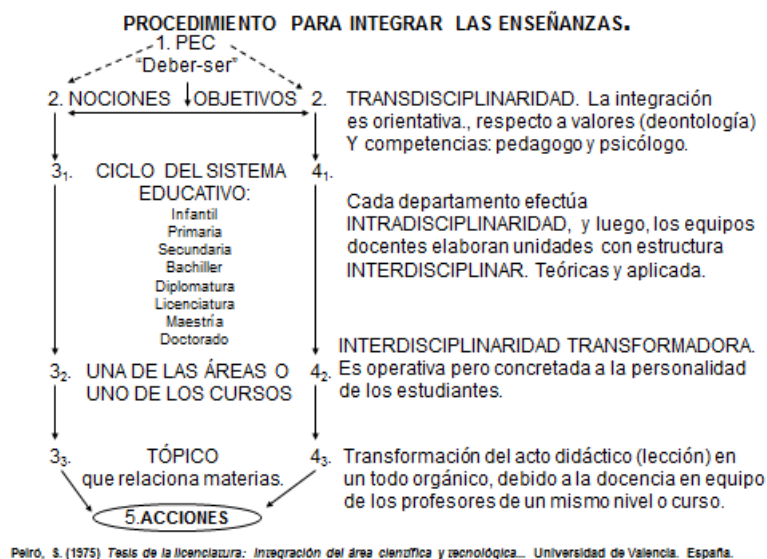
### 2.3. Explicación del procedimiento pedagógico empleado. Conceptos del tema y modo de integrar las competencias

El elenco conceptual de nociones teóricas se recoge en la ficha de la materia, la cual se despliega en el CV de la UA. Esta información se elabora conforme al reto del EEES, lo cual no estriba sólo en confeccionar este instrumento informático, se trata de integrar en cada tema los tres ejes didácticos mediante el diseño correspondiente, con el objeto de ofrecer unos lineamientos.

En esta aportación a la docencia desarrollada en forma de redes-2013/2014, trataremos de emplear el esquema confeccionado por Peiró (Octubre de 2013) a la primera sesión de deliberaciones, para desarrollar la parte del tema, que versa sobre “La profesión docente”, mediante el enfoque de “modelos de maestro”, en el punto que explica la metáfora correspondientes que concretan la teoría filosófica de la educación (Esteve, 2002; García, 1996; Peiró, 1999).

#### 2.3.1. Para llevar a término su desarrollo, se procederá analógicamente al modelo que

Peiró experimentó, y que se expuso en sus Tesis de la Licenciatura (1975) y la Doctoral (1979), publicada en 1976 y 1981 (p. 230), como una vía metódica para llevar a cabo los niveles de relación interdisciplinaria con referencia a las sucesivas concreciones de objetivos y temas de la educación. Veamos cómo procedíamos entonces.



Por entonces, los objetivos agrupaban actitudes, procedimientos y competencias, dando así sentido a los conocimientos a transmitir, evitando por consiguiente un memorismo, a favor de una acción personalizante. Aquí, empleando el criterio transdisciplinar, se emplea la fenomenología para componer una síntesis de competencias generales (CG) y específicas (CE), mediante la CT, con los temas del programa y la transversalidad “convivencia”.

Operando por analogía en cuanto a la docencia universitaria, procedemos adecuando tal estructura didáctica a la docencia de la asignatura teórico-pedagógica, tenemos un cuadro de doble entrada, en el cual se empareja cada tema con las competencias a desarrollar en los futuros maestros, siendo este recurso un marco orientador de los diseños de ambas asignaturas. Esta ejemplificación debe servir más como una vía integradora que como un principio inamovible. Incluso podrían efectuarse otras relaciones entre ambos dominios curriculares.

2.3.2. No obstante, hay que señalar que no necesariamente es un modelo didáctico absoluto, ni que valdría para todas las universidades. Hay que valorar la mínima porción que de esta materia hay en la UA. Pero, valga éste como un modo de aplicar la intra e interdisciplinariedad (Marín, 1976).

COMPETENCIAS	CG1 Info. THE	CG2 Org-Gest CE7 PEC Progr- unidad CE11 Hecho educ. complejo	CG5 Tr.igr. colab. CE7 PEC Progr-unid CE1b Tra.col equipo	CG7 Crítica Ética person. CE8 Étic. docent	CG8a Aprendiz globaly complejo CE11 Hecho educativo complejo CE7 PEC	CG8b Nuevas situaciones CE6 Conflictos	CE1a Organización de la escuela	CE2a Aprendizaje escolar	CE2b Tutoría a Padres/ madres y Alumnos	CE6 Conflictos. Ciudadanía Normas
<b>TEMAS</b>										
0. INTRODO	X		X	X	X		X	X		
1. ESCUELA - Teoría - Historia		X X X		X	X	X X	X	X	X	X
2. CULT. SOCIO...		X		X X	X	X	X	X	X	X
3. SUBJET. EDU			X	X	X	X		X X	X	X
4. EDUC. RED		X	X X	X	X X	X	X	X	X	X
5. DOCENCIA		X	X	X	X	X		X X	X	X
6. CO. NW. EC.	X X	X X	X	X X	X	X X X	X	X	X X	X X X
7. TEORÍA PED.	X X		X	X	X X		X	X		
LECTURA LIBRO				X	X	X		X		X

2.3.3. Con relación al objeto de investigación, propio del grupo en el que estamos insertos, tenemos una correspondencia con el tema 5º del programa de la asignatura que venimos desarrollando en la UA: la profesión docente. Una vía ejemplificadora es el uso de las metáforas, pues cada modelo metafórico prioriza un modelo pedagógico (Peiró, 1999). Entendemos por modelos los instrumentos para comunicar, interpretar y concretar teorías (Esteve, 2000; García, 1996; Peiró, 1999). Ya se sabe que los cuatro más generales son el naturalista, el funcionalista, el educador como guía y el docente iniciador en una civilización. Cada uno de ellos va vinculado a teorías y autores concretos, con las consecuentes tipologías de acciones educacionales. Para ejemplificar el modelo seguido, aquí desarrollamos el maestro como “iniciador” y el “guía” o médico.

La tradición universitaria establece que la asignatura se compone de una sistemática conceptual (temas) que mantienen entre sí una coherencia lógica y doctrinal.

A su vez, cada uno de estos se analiza en forma de subtemas. Así, para estudiar la metáfora del maestro como “iniciador a los alumnos en una determinada civilización”, se suele implicar los conceptos como: *educare-educere: duco*; al respecto, algunos textos de autores representativos que mencionan la idea, definición de la metáfora mediante la explicación del lugar que la cultura ocupa en la construcción de la persona, noción de currículum completo y equilibrado (cultura escolar en sus perspectivas instructiva-normativa-expresiva), reconocimiento del modelo en el PEC, así como la acción educativa como comunicación iniciada por el conocimiento, con las consecuencias para evaluar.

2.3.4. Considerando el tema transversal, que versa sobre la convivencia escolar y sus impedimentos, variables, factores causales con relación a la calidad de la educación, raíces axiológicas de los conflictos, estilos docentes disciplinarios, teorías y modelos solucionadores..., podríamos establecer una relación entre las nociones clásicas y lo transversal, mediante las competencias aludidas. Así se compone el cuadro de abajo.

<b>NOCIONES</b>	<b>REF. COMPETENCIAS</b>	<b>TRANSVERSAL Convivencia escolar</b>
1. Educare, educere, duco	Fenomenología-autoconciencia	CG8b Nuevas situaciones
2. Cultura, persona y educación.	CG5 y CE1b Trabajo en grupo colaborativo	CE6 Conflictos (Factores causales)
3. Noción de “introducir en las propias tradiciones culturales” Textos.		CG8b Nuevas situaciones CE6 Conflictos Estilos docentes disciplinarios.
4. Currículum completo y equilibrado. Aspectos que priman en la cultura escolar	CG2 Organización de la educación CG8a Aprendizaje global complejo CE11 El hecho educativo es complejo	CG8b Nuevas situaciones CE6 Conflictos
5. El PEC y la cultura escolar	CE7 Programas	CE6 Conflictos, ciudadanía y normas
6. La acción educativa. La comunicación: de mediada a principiada por el conocimiento La evaluación formativa.	CE1 Complejidad del hecho educativo CG7 Crítica ética CE8 Crítica ética docente	CE2b Tutoría

Con relación al modelo metafórico educador como médico (guía, ayuda y orientador), algunos autores lo identifican con el método socrático. Lo idean consistiendo en el empleo del diálogo con el maestro y el debate para llegar al conocimiento. En este orden de ideas, la ética dialógica (Habermas) defendía la

importancia de la conversación en el aprendizaje cuando manifiesta: la dialéctica se fundamenta en el arte de poner en común valores, sentimientos y razón. En tal sentido, autores como Gadamer (1999) y Reboul (2000) defienden que la verdadera acción educativa es la auto-educación. La educación auténtica es la de conseguir formar un adulto cultivado y autónomo. El educador es el que orienta y guía. El objetivo es convertir al niño en un adulto independiente y culto. El papel del docente es de un motor que guía y motiva. La finalidad es guiar al alumno hacia la autonomía, la responsabilidad, la toma de decisiones, y la libertad (Gadamer, 2000).

Pero el buen profesor no se conforma con orientar en grupo, sino que aspira a orientar de forma individual, por ejemplo, cuando habla con un alumno a la salida de clase o durante un descanso. En nuestro ámbito facultativo se efectúa en las horas destinadas para ello y mediante el campus virtual, de manera abierta y continua. En cuanto al contenido de la guía, tampoco se conforma con orientar al estudiante, sino que pretende orientar a la persona que estudia, por ejemplo, cuando habla con un alumno que ha perdido la motivación por el estudio a causa de un problema familiar.

En su referencia a la preparación inicial de docentes, el maestro no limita su ayuda a la problemática estudiantil, ayuda a la persona en su totalidad. Intenta que cada alumno crezca como persona, aunque sin desvincular esto último del estudio. La mejora como estudiante es un aspecto de la mejora personal, en el sentido de hacer del estudio un trabajo bien hecho. Por estas razones, el docente debe basar la orientación en el conocimiento de cada alumno, como alumno y como persona. Sin ese conocimiento que es conveniente actualizar continuamente, la acción orientadora caería en el vacío.

En su referencia a la educación no-universitaria, no tendría sentido dar a todos la misma cantidad de ayuda, puesto que para algunos –más dotados– sería innecesaria, mientras que para otros –menos dotados– sería insuficiente. Tampoco tendría sentido ayudarles del mismo modo, con el mismo tipo de ayuda, puesto que tienen una personalidad diferente. Cuando se habla de los alumnos sin conocerlos, sin tener datos concretos y objetivos de cada uno de ellos, se incurre en tópicos y generalizaciones; además, se sustituye la orientación por las recetas.

2.3.5. En cuanto a la manera de desarrollar la docencia en la UA, se trata de entender que se puede combinar la “iniciación en esta civilización”, dentro de la perspectiva del desarrollo personal y profesional, con la actitud de consejero para con los futuros maestros. Por consiguiente, el “PDI guía” puede reestructurar el modelo de relación

bancario con la aplicación de una dinámica de grupos, para definir agrupaciones flexibles relacionadas con el aprendizaje. El aprendizaje cooperativo es un tipo de instrucción en el que el estudiantado trabaja en pequeños grupos fuera y dentro del aula con un objetivo común. Este tipo de trabajo contribuye a incrementar la capacidad del alumnado de aportar mayores soluciones a los problemas reales, se incrementa el aprendizaje y aumentan sus actitudes positivas (Bethencurt, 2014, p. 43).

El desarrollo de la agrupación flexible ha de tener la siguiente caracterización pedagógica Siltala, Suomala, Taatila y Keskinen (2007):

- Los estudiantes han de tener una *interdependencia positiva*, participando al mostrar su esfuerzo en el grupo y tiene tareas de las cuales es responsable.
- Cada miembro hace promoción de los resultados obtenidos y atienden a quienes hayan comprendido menos.
- La responsabilidad no es sólo grupal, también se tilda la individual. Esto se consigue cuando cada estudiante demuestre desempeño en lo estudiado y aprovecha mejor el tiempo.
- La dinámica individuo-grupos promueve habilidades sociales como: comunicación, liderazgo, toma de decisiones, habilidades para manejar conflictos...
- Los estudiantes deben sentirse libres de expresar sus opiniones, problemas y puntos de vista, lo que contribuye a mejorar el clima de comunicación en las aulas (Shimazoe y Aldrich, 2010).

2.3.6. Secuencia que relaciona los conceptos del subtema y modo de integrar las competencias con los contenidos temáticos y lo transversal.

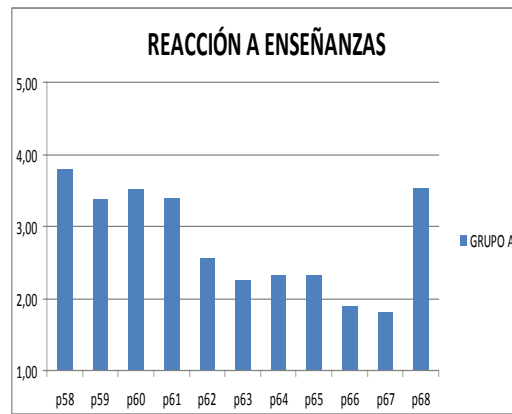
SESIÓN “T”	FORMA DE APRENDER	ACTIVIDAD CON COMPETENCIAS
1ª 20'	Prof. ante aula	Reintegra la red nomológica de educación. Plantea para torbellino de ideas sobre el sentido que tenía la educación en su caso.
2ª 30'	Tr. grupos	Análisis del documento sobre la noción del modelo metafórico. CG5 y CE8
3ª 25'	Gr. aula	Puesta en común: síntesis
4ª 20'	Prof. ante aula	Presentado un caso relativo a una de las variables (CG8 y CE6), reintegrando las conclusiones relativas al tema 2: Cultura, sociedad, persona, educación”, al aplicar el reglamento, ¿se actúa como iniciador?
5ª 15'	Tr. individual	Responder a la cuestión formulada. CG7 y CE8
6ª 30'	Gr. aula	Puesta en común. Síntesis personales.
7ª 30'	Prof. ante aula	Relacionar cultura y personalización (tema estudiado) con transversal: Factores causales... de la incivilidad (estudiado) escolar. CG8 y CE11.
8ª 20'	Trabajo grupo	Analizado en forma no-presencial un PEC (CE7, CG2 y CE6) para relacionar el sentido de los procesos educativos: instrucción,

		reglamentos y valores.
9ª 30 Evaluación	Trab. individual	Valorar el modelo de iniciador con relación al logro de la convivencialidad, teniendo presente la red nomológica de educación. CG8a, CE11, CG7 y CE8
10ª	Prof. aula	Relacionar los modelos mediante esquema y elementos estructurales.

Así tenemos las siguientes modalidades que pueden combinarse entre sí: *Clases participativas*. A lo largo de ellas los alumnos formulan preguntas al profesor y contestan a las preguntas de este último. El profesor orienta con sus respuestas, también orienta enseñando a sus alumnos a hacer buenas preguntas. *Clases en forma de estudio dirigido*. En ellas se aprende el tema del día no escuchando una exposición del profesor, sino estudiando ese tema con el asesoramiento del profesor. Este procedimiento es, en nuestra opinión, el mejor para enseñar a estudiar. Los alumnos aprenden (en no universitaria) o aplican (también en universitaria) las diferentes técnicas de estudio como el subrayado, esquema, y el resumen, aplicándolos bajo supervisión. Así irán adquiriendo hábitos correctos de estudio. *Lecturas dirigidas*. Mediante textos sobre el subtema, seleccionados por el profesor, el docente provoca un diálogo, a partir de un análisis de la lectura presentada. *Comentario* de textos (ejercicios, trabajos y exámenes) realizados por los alumnos en evaluación continua. Es una magnífica oportunidad para informar a cada alumno no solamente de sus aciertos y errores, sino también de sus causas y de cómo rectificar. También con esto se llega a promover síntesis personales, así como elicitación de formulaciones de propósitos, rectificaciones, etc.

2.3.7. Un ejercicio para mostrar la manera de integrar las competencias con los conceptos pedagógicos, mediante el tema transversal.

La CE11 orienta lograr: *Comprender que el hecho educativo en general y los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular son complejos*. Entonces, el alumno ha de considerando este gráfico:



El ejercicio a resolver en clase se basa en la cuestión siguiente: *¿La reacción de los alumnos ante las enseñanzas del profesor, ocasiona un tipo de clima convivencial similar al planteado por las variables? Explíquelo.*

Para resolver el interrogante habría que disponer del cuestionario sobre convivencia escolar (autoencuesta) y poner la situación de tal modo que relaciona lo que la LOMCE establece y la valoración de las medidas aplicadas. Cada estudiante, relacionando individualmente las variables (p. 1-14 del cuestionario), con las medidas y conductas, inferirá CE11 (el hecho educativo es complejo). Luego, en equipo, establecen convergencias y divergencias, para llegar a una interpretación de los datos, conforme al PEC (CG5: Tr.gr. col.; CE7: PEC y Progr.-unid., y CE1b: Tr.col. equipo).

Con las síntesis de cada equipo de trabajo, se relaciona el contexto de la escuela (cultura-sociedad y sus valores) con los tres primeros de grupos de factores de las situaciones críticas escolares (CG8a: Aprendiz global y complejo; así como CE6: Conflictos. Ciudadanía. Normas). Luego, para abordar la docencia, se consideran los segundos grupos de clusters se analiza el modo de promover la enseñanza (CE2a: Aprendizaje escolar), para lo que se considerarán los estilos (preguntas 42-46 del cuestionario), comparando la actuación docente (desde las respuestas a las preguntas 69-82 del citado cuestionario).

Después se estudia por equipos discentes el contenido conceptual del modelo metafórico, a fin de comparar con lo antedicho sobre logro de un mínimo nivel de cultura, así como de ver la bondad del estilo disciplinario del profesorado. Con esto, no sólo se asimilan conceptos, sino que se ponen las bases para desarrollar competencias siguientes: CG2 (Planificar, organizar y gestionar procesos, información, resolución de problemas y proyectos. Tener iniciativa, espíritu emprendedor y capacidad de generar nuevas ideas y acciones).



Posteriormente, en la comunidad-aula se vierten sus conclusiones en un diálogo abierto-participativo (el profesor tratará de mantener viva la dialéctica), a partir de la diapositiva:



De este modo se sientan las bases para que los estudiantes lleguen a comprender la CE7 (Diseñar y desarrollar proyectos educativos). Entonces, tratando de comparar modelos metafóricos con estilos disciplinarios, a la vez que se insertan en el debate lo previamente estudiado sobre los niveles del campo semántico de “educación (instrucción, formación y autocontrol), se insertan en la CE8 (Asumir la dimensión ética de docente. Considera los valores educativos referidos en las actitudes y las conductas de los escolares).

Se podría acabar proponiendo que cada alumno redacte al menos dos propósitos sobre su manera de actuar cuando fuere maestro.

### 3. CONCLUSIONES

Este informe recoge globalmente el desarrollo de la asignatura facultativa *Teoría e Historia de la Educación* para maestros de educación infantil y de primaria.

Durante el transcurso del presente año académico, hemos integrado tres dimensiones de la educación: temas con competencias entorno a la problemática convivencial de la realidad escolar. Para esto se ha aprovechado el modelo integrador de Peiró (1973 a 1982), transferido por analogía a la docencia universitaria.

La secuencia integradora también exige la transferencia del modelo de diseño, ya que las competencias no son meramente logocéntricas. Para este objetivo, se plantea un esquema que conduzca al desarrollo de la tridimensionalidad subjetiva de los alumnos universitarios, a la vez que su proyección-dinámica social.

La consecuencia curricular es la confección de un cuadro de doble entrada, que relaciona Nociones-temas con CG, CE, CT y C de la UA. Este es el guión que va a recordar el sentido del desarrollo de la asignatura en cada cuatrimestre. Se añade otro

cuadro de doble entrada que explicita un tanto más las colaboraciones de los procesos, así mismo, se explica el desarrollo de una sesión semanal integrativa.

Las tecnologías de la información y de la comunicación –TIC–, empleadas para inducir datos de la realidad, favoreciendo así que el alumno la analice y valores, así como el uso del CV de la UA, son herramientas útiles para desarrollar habilidades y destrezas tanto sociales (colaboración, cooperación, comunicación) como valores individuales (responsabilidad, cuidado, precaución, respeto, etc.). Por ello, creemos que estas se pueden integrar como un instrumento que facilite el aprendizaje de la asignatura tanto en el aspecto teórico como en la práctica.

El profesor de THE asume un rol facilitador, promoviendo la estudiosidad definida por tareas definidas y proporcionando medios didácticos, por tanto, esto promueve la armonía del grupo, crea compromisos y contribuye a minimizar los conflictos que aparezcan (Slavin, 2011). En este orden de previsiones y desarrollos, el profesor mantiene contacto semanal con cada grupo de aprendizaje mediante las prácticas establecidas. (Bethencurt et al., p. 44).

Por otro lado, el uso de las TIC aplicadas a la docencia facilita nuestro trabajo en cuanto a la visualización, análisis y comprensión de los conceptos por parte de nuestros alumnos, y supone una herramienta que permite unos mayores índices de creatividad, sobre todo para la elaboración y exposición de trabajos. No obstante, detectamos algunas carencias en alumnos, que no hacen un uso habitual de las mismas, y para los que supone más un obstáculo que una ventaja. Pensamos que debemos hacer un buen uso de estas tecnologías, y no un "abuso", que pueda suponer una brecha digital, una discriminación docente, entre aquellos alumnos que dominan las TIC y los que no.

Hay que resaltar la importancia que juega la formación por competencias en la enseñanza universitaria, que concreta la exposición de conceptos, teorías, paradigmas, etc., incorporando metodologías didácticas que promuevan la consecución de las competencias vinculadas con las demandas o requerimientos laborales.

Habría que estudiar si, mediante el empleo de las TICs, se podría fomentar entre los alumnos debates, reflexiones y exposición de criterios, análisis y crítica de artículos técnicos, exposiciones orales, debates, etc.

#### 4. DIFICULTADES ENCONTRADAS

Entre los problemas que se detectan, y sobre todo en los estudiantes de primer curso, son los de no saber distinguir los aspectos menos relevantes en la asignatura, de los realmente relevantes. El uso de la memorización de la asignatura es uno de los problemas que hay que vencer, para ir pasando al razonamiento formal y el análisis de conceptos. Es importante pues, poner el foco en las actividades, tanto individuales como grupales, las cuales hacen que los alumnos adquieran las competencias deseadas.

El principal problema que detectamos tiene que ver con las dudas que surgen por parte de los alumnos para la comprensión de la temática que es objeto de estudio.

Aunque las dudas se plantean de forma individualizada, para la resolución de las mismas se actúa de forma colectiva, y son los propios alumnos los que a través de debates y asambleas encuentran respuesta para las dudas de menor entidad, fomentando de esta forma, un ambiente colaborativo en el aula.

Hay algunos alumnos que deberían implicarse un poco más en el proceso de enseñanza-aprendizaje: atender más en las clases, prepararse las evaluaciones continuas, implicarse más en las prácticas. No ponen de su parte todo lo que podrían.

El excesivo número de tareas de las distintas asignaturas ha impedido, muchas veces, que los alumnos desarrollen bien las actividades planteadas en la asignatura. Asimismo, el tiempo destinado a cada asignatura queda corto para una materia que tiene contenidos tan importantes.

La asignatura de *Teoría e Historia de la Educación* basa gran parte de sus raíces en el saber filosófico, que aplicado a la educación permite al maestro obtener los conocimientos teóricos fundamentales para su desempeño docente, en la enseñanza de principios y nociones rectamente sustentados y jerarquizados. Un buen educador debe poseer este conocimiento teórico para formar de manera eficaz a sus alumnos, para lograr el desarrollo integral de la persona y conseguir que sean capaces de adoptar sus propias decisiones y emitir juicios razonados. Además, los acelerados procesos de cambio y desarrollo tecnológico aconsejan que la enseñanza se centre cada vez más en un aprender a aprender, desarrollando en el alumnado la capacidad de pensar por sí mismos en cooperación con sus compañeros, de forma crítica y creativa.

Desde esta premisa, podemos afirmar que los alumnos encuentran dificultades para la comprensión de los conceptos planteados en la asignatura, debido fundamentalmente a que las nociones sobre filosofía que adquieren en sus estudios de bachillerato se limitan, en la mayoría de casos, a un mero ejercicio memorístico sobre

fundamentalmente a que las nociones sobre filosofía que adquieren en sus estudios sobre pocos y determinados filósofos. Por consiguiente, los alumnos no han adquirido ciertas competencias básicas que la enseñanza de la filosofía puede desarrollar, tal como indica la escuela francesa en un Manifiesto para la enseñanza de la filosofía (2001): "Plantear problemas, analizar conceptos, descentrarse de su propio punto de vista y tomar distancia frente a las opiniones, ejercer un espíritu crítico frente a las ideas recibidas y a esquemas de pensamiento establecidos, pasar de la expresión inmediata y espontánea de su punto de vista al desarrollo argumentado y matizado de una posición, practicar el ir y venir desde lo abstracto a lo concreto, entre lo particular y lo universal, sacar las lecciones de un ejemplo y considerar las consecuencias de un principio, desarrollar el contenido y la formulación de sus ideas para tener objeciones en las que se reconoce la legitimidad, concluir una reflexión desde la exposición de una pregunta hasta la formulación de una respuesta ”.

## **5. PROPUESTAS DE MEJORA**

Además del trabajo colaborativo, que será la estrategia fundamental del desarrollo de asignatura, pensamos que también es importante realizar actividades individuales, donde el estudiante profundice en la elaboración de su modelo educativo, demuestre sus progresos y efectúe la autogestión de su aprendizaje. Todo esto porque, al reunirse para laborar en grupo, nadie puede dar si antes no posee. Además, con este último tipo de actividades queremos evitar que los alumnos sean meros receptores pasivos o que deleguen en sus compañeros de grupo –como ocurre muchas veces– la responsabilidad de las distintas tareas que se realizan. En este sentido, la lectura del libro de la especialidad, elaborado por todos los profesores que impartimos la asignatura, es un instrumento útil para lograr estos fines.

El trabajo interdisciplinar del equipo docente de cada grupo de estudiantes para maestros es condición ejemplar para que los futuros docentes de infantil y primaria adquieran las competencias correspondientes a tal modelo didáctico.

Para efectuar el desarrollo integrado de las asignaturas, apreciamos que es conveniente un continuo trabajo en equipo. Este sería interdisciplinario, cuando se consiga que todos los docentes de un mismo nivel (los de primero o tercero, en nuestro caso), cooperen, estableciendo puentes de transferencia y colaboraciones entre las diversas materias.

Para aplicar, de forma adecuada, el aprendizaje cooperativo y la implementación de proyectos de investigación-acción que se proponen sí tiene que existir una alta

cohesión entre el colectivo que imparte esta disciplina; por tanto, es imprescindible realizar conversaciones previas con especialistas diversos y con personas de otros sectores. (Bethencurt et al., p. 52), docentes de las asignaturas de cada grupo docente.

Idear estrategias pedagógicas que consigan una mayor implicación del alumnado en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Procurar que no estén interesados solo por las notas, deben prepararse bien para ser eficientes y eficaces para después de salvar las futuras oposiciones.

Seguir incidiendo en la necesidad de un trabajo interactivo y procesual para el logro de los objetivos competenciales propuestos.

Necesidad de establecer una simbiosis entre los modelos docentes, los estilos disciplinarios –ambos referidos en el temario– con la realidad educativa.

Dado que se detecta en el comportamiento de los alumnos un excesivo individualismo y competitividad, quizá fruto del contexto socioeconómico que vivimos actualmente, se hace aconsejable incidir y fomentar métodos de aprendizaje basados en la cooperación, pues tal como muestra Apodaca (2006, p. 186), facilitará la adquisición de importantes competencias, que venimos promoviendo y que recordamos, como: búsqueda, selección, organización y valoración de la información; comprensión profunda de conceptos abstractos esenciales para la materia; adaptación y aplicación de conocimientos a situaciones reales; resolución creativa de problemas; capacidad para resumir y sintetizar. Expresión oral. Habilidades interpersonales: desempeño de roles (liderazgo, organizador, etc.) y expresar acuerdos y desacuerdos, resolver conflictos, trabajar conjuntamente, mostrar respeto, etc. Organización/gestión personal: planificación de los tiempos, distribución de tareas, etc.; reflexión profunda de los conceptos de la asignatura; exposiciones orales de artículos científicos; aprender a conocerse y entenderse a uno mismo; estar en el presente y prestar atención a la propia experiencia; tener más imaginación y creatividad; poner de manifiesto nuestro propio talento y confiar en nosotros mismos; alentarles a buscar respuestas dentro de sí; proporcionar experiencias que contribuyan a romper rutinas mentales y animarles a relacionar su aprendizaje con un marco de referencia más amplio.

## **6. PREVISIÓN DE CONTINUIDAD**

Pensamos que la mejora de la docencia en la asignatura es una tarea que implica un trabajo continuado y permanente. Por tanto, no se trata de aplicar una estrategia, de manera puntual y aislada, sino que se trata de integrar un conjunto de estrategias de

forma diversa y secuencial, y que evidentemente se adapten a las características del grupo de alumnos. En esta línea, por ejemplo, consideramos que debemos mejorar el trabajo cooperativo, que ya venimos utilizando, a través de agrupamientos heterogéneos, interdependencia positiva y responsable de los alumnos, responsabilidad individual, igualdad de oportunidades, evaluación grupal, distribución de roles, etc., y en el caso de las actividades individuales, debemos enfatizar en el desarrollo de trabajos individuales dirigidos.

Asimismo, pensamos que sería conveniente "trabajar" el autoconcepto y la autoestima de los que van a ser futuros profesores, y que muchas veces se minimiza y no se considera ni como una amenaza ni como un elemento enriquecedor que puede favorecer la formación inicial de alumnado de magisterio. Nuestra propuesta surge a raíz de que en los últimos años hemos comprobado desde nuestra experiencia que los alumnos que estudian educación minusvaloran su profesión e incluso se sienten "inferiores" a estudiantes de otras facultades. Nuestra hipótesis es que este factor también podría condicionar, en muchos casos, su rendimiento académico.

Sobre la evaluación, profundizar sobre los niveles de contenidos de la asignatura. También, formular preguntas sobre el desarrollo y efectividad de la cooperación entre estudiantes y profesores. Sobre esto, los aspectos a evaluar podrían ser: su participación en el grupo, su implicación con los objetivos previstos, aprendizajes logrados, aspectos fuertes de su actuación dentro del grupo y aspectos débiles (o a mejorar) de la actuación – la suya y la del PDI– respecto al grupo.

Ante la falta de orientación de muchos de los discentes, la posible desmotivación al enfrentarse a un nuevo marco educativo y con el fin de no perder a los alumnos en la consecución de los objetivos de la asignatura, proponemos: Explicarles los objetivos que se pretenden para cada clase. Justificar las competencias y las actividades que les pedimos realizar. Proponerles actividades en las que tengan que utilizar distintas competencias. Unir a su vida cotidiana los contenidos y conocimientos. Reforzar su resistencia a la frustración, y que vean que los estudios son una "carrera de fondo".

También deberíamos hacer hincapié en los aspectos evaluativos, que nos darán una visión objetiva para corregir y optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, entre otras actividades de evaluación, proponemos las siguientes:

- Promover acciones evaluativas que ponga en juego la significatividad (funcionalidad) de los nuevos aprendizajes a través de su uso en la resolución de

problemas, aplicación a distintos contextos, en la construcción de nuevos conocimientos.

- Evitar los modelos memorísticos en los que sólo se pone de manifiesto la capacidad para reconocer o evocar.
- Promover actividades y tareas de evaluación que tengan sentido para el alumnado.
- Utilizar una gama variada de actividades de evaluación que ponga en funcionamiento los contenidos en contextos particulares diversos.
- Promover que el estudiante haga suyo los objetivos del aprendizaje y los criterios que se van a utilizar para evaluarlos.
- Estimular procesos de co-evaluación entre el profesorado y el alumnado y entre estos entre sí.
- Presentar en las evaluaciones situaciones lo más parecidas posible a la realidad y que tengan sentido para el discente y puedan tener futuras proyecciones.

Al mismo tiempo que se aprende es necesario evaluar esta acción; es preciso que toda persona conozca y pueda utilizar modelos y técnicas para valorar su actividad formativa. Por otra parte, es crucial investigar si los alumnos que suspendieron exámenes previos frenan el proceso de aprendizaje de los restantes alumnos.

## **7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Álvarez, M. (1998). *La interdisciplinariedad en la enseñanza aprendizaje de las ciencias en el nivel medio Básico*. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). *La Escuela en la Vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bethencurt, J. A. et al. (2014). Hacia la investigación transdisciplinaria mediante el aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica Educare*. Vol. 18, Nº 1. Universidad Nacional de Costa Rica. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/5562>
- Campo, S., Labarca, C. (2009). Representaciones sociales del rol orientador del docente en estudiantes de educación. *Revista Ciencias Sociales*, 15(1) 160-174.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, A. (2004). El Proceso de enseñanza-aprendizaje (pp. 225). En *Reflexiones Teórico – Prácticas desde las ciencias de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Gadamer, H. G. (2000). *Educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- García, M. (1996). *Aprendiendo a ser humanos*. Pamplona: Eunsa.
- Habermas, T. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Hattich, E., & Hohmann, M. (1981). Autoridad. Cfr. J. Speck & G. Wehle (Eds.), *Conceptos fundamentales de Pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Jacobs, H. H. (1989). The growing need for interdisciplinary curriculum content. In H. H. Jacobs (Eds.), *Interdisciplinary Curriculum Design and Implementation* (1-11). Alexandria, VA: ASCD.
- Marín-Ibáñez, R. (1976). *Interdisciplinariedad y enseñanza en equipo*. Valencia: ICE de la Universidad Politécnica.
- Martínez-Salanova, E. (2012). Aularia, revista de Educomunicación. *Aularia Digital*, 1, 3-5.
- Montemayor, S. (1998). La lectura de las emociones. En S. Sánchez (Ed.), *Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Mounier (1996). *Manifiesto al servicio del personalismo*. Madrid: Taurus.
- Palos, J. (1998). *Educación para el futuro: Temas Transversales del Currículo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Peiró, S. (1975). *Integración de las áreas científica y matemática para la segunda etapa de la EGB*. Universidad de Valencia: Departamento de Pedagogía Sistemática.
- Peiró, S. (1981). *De la interdisciplinariedad a la integración de las enseñanzas*. Valencia: Nau-llibres.
- Peiró, S. (1999). *Modelos teóricos de educación. Interpretación antropológica*. Alicante: ECU.
- Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación*. Gijón: Idea Books.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Salazar, D. (2004). Didáctica, interdisciplinariedad y trabajo científico en la formación del profesor. En *Didáctica: Teoría y Práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Sánchez, S. (1998). *Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Scurati, C. (1977). Interdisciplinariedad y didáctica: fundamentos, perspectivas realizaciones. En Scurati y Damiano: *Interdisciplinariedad y didáctica*. La Coruña: Adara.



- Shimazoe, J. y Aldrich, H. (abril-junio, 2010). Group Work Can Be Gratifying: Understanding & Overcoming Resistance to Cooperative Learning. *College Teaching*, 58(2), 52-57. Recuperado de <http://wikiworld.wmwikis.net/file/view/Resistance.pdf>
- Siltala, R., Suomala, J., Taatila, V. P., & Keskinen, S. (2007). Cooperative Learning in Finland and in California During the Innovation Process [Aprendizaje cooperativo en Finlandia y en California durante el periodo de innovación]. En D. Andiessen (Ed.), *Intellectual Capital*. Haarlem: Inholland University. Recuperado de <http://www.siltala.info/haarlem07.pdf>
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.
- Villarini, A. (1996). *El currículo orientado al desarrollo humano integral*. Puerto Rico: Biblioteca de Pensamiento.

## **ANEXOS**

### **1) PROGRAMA DE LA ASIGNATURA *TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN***

0. INTRODUCCIÓN. Sentido de la asignatura en la universidad. La Teoría e Historia de la Educación en la formación inicial de los candidatos al magisterio. Análisis del programa. Explicar que no es teoría. Resolución de cuestiones.

TEMA 1. LA ESCUELA Y PROCESO DIACRÓNICO DE SU INSTITUCIONALIZACIÓN. El hecho escolar y comunidad educativa. La problemática escolar actual. SENTIDO DEL TEMA: 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. Al considerar la problemática sobresaliente de los establecimientos, señalaremos las contradicciones entre lo explícito y lo implícito.

TEMA 2. CULTURA, VALORES, PERSONA Y EDUCACIÓN. Socialización, enculturación y educación. Postmodernidad, desarrollo, democracia, globalización, migraciones y educación. Problemas y retos de la escuela actual: indisciplina y violencia; multiculturalidad, televisión, etc. SENTIDO DEL TEMA: Al hacer comprender que la educación es un medio para conseguir la personalización mediante la introducción en culturas y a través de la socialización. Se comprenderán lagunas en

enfoques educacionales y las insuficiencias de los modelos que abordan la escolarización de inmigrantes, o la violencia escolar, etc.

TEMA 3. EL EDUCANDO. EDUCABILIDAD HUMANA Y EL FIN DE LA EDUCACIÓN. NOCIÓN DE EDUCACIÓN. La subjetividad humana. ¿Conocimiento y autoconocimiento? Cultura, valores y sentido de la educación. Educación como superación de instrucción y formación. Tergiversaciones del mismo: adoctrinamiento, dogmatismo y manipulación. Consecuencias de los procesos antipedagógicos. Crecimiento; instrucción, formación intelectual, estética y social; educación moral, cívica y política. Educación integral. SENTIDO DEL TEMA: Partiendo de la realidad personal, 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.

TEMA 4. LA PROFESIÓN DOCENTE. Modelos metafóricos de maestro: jardinero, médico, mecánico e iniciador. ¿Se desarrolla alguno de tales modelos ¿puramente¿? La docencia y estilos relativos al mantenimiento de un clima escolar optimizante. SENTIDO DEL TEMA: Se 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.

TEMA 5. TEORIA Y TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN. Las ciencias y la educación. Definición y concepto de Teoría Pedagógica como ciencia autónoma de la educación. ¿Qué no es Teoría de la Educación? Sentido, autores, corrientes y contenidos de cuatro modelos generales, a saber: A) Perenne-personalista. B) Cultural. C) Funcional-pragmática. D) Crítica. Aspectos comunes y diferenciales entre los mismos. Concomitancias entre estas y con los modelos metafóricos de maestro. SENTIDO DEL TEMA: 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.

TEMA 6 (transversal): CONVIVENCIA ESCOLAR: Variables, factores y modos de lograr un clima positivo en la educación. SENTIDO DEL TEMA: Se trata de una problemática transversal, por consiguiente, se desarrollará con relación a las nociones generales, a partir de estudio de casos que estén más a mano de cada estudiante, ofreciendo las análisis y explicaciones consecuentes como especificaciones de la teoría general.

## **2) GRADO DE MAESTRO. COMPETENCIAS PREVISTAS POR LA UA**

### **Competencias Generales del Título (CG)**

CG1: Identificar necesidades de información, buscarla, analizarla, procesarla, valorarla, usarla y comunicarla de forma eficaz, crítica y creativa.

CG2: Planificar, organizar y gestionar procesos, información, resolución de problemas y proyectos. Tener iniciativa, espíritu emprendedor y capacidad de generar nuevas ideas y acciones.

CG3: Mostrar habilidades lingüísticas orales y escritas para enseñar (lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana y lenguas extranjeras) y habilidades de comunicación en diferentes niveles y registros.

CG4: Hacer uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para aprender, comunicarse y compartir conocimiento.

CG5: Trabajar en equipo, colaborando y liderando cuando sea necesario.

CG6: Valorar la diversidad como un hecho natural e integrarla positivamente.

CG7: Ejercer la crítica y la autocrítica emitiendo juicios razonados, y comprometerse ética, personal y profesionalmente. Estar motivado para mejorar la calidad.

CG8: Entender el aprendizaje como un hecho global, complejo y trascendente; autorregular el propio aprendizaje y movilizar saberes de todo tipo adaptándose a nuevas situaciones y conectar conocimientos como método para elaborar otros nuevos.

CG9: Valorar el impacto social y medioambiental de actuaciones en su ámbito.

**Competencias Generales de la UA (CGUA)**, que se podrían interpretar como transversales (CT).

CGUA1: Competencias en un idioma extranjero.

CGUA2: Competencias informáticas e informacionales.

CGUA3: Competencias en comunicación oral y escrita.

### **Competencias específicas (CE)**

CE1: Conocer la organización de las escuelas de educación primaria, y en su caso los centros y aulas de formación de personas adultas, y la diversidad de actores y acciones que implica su funcionamiento. Colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa y del entorno y trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de la actividad profesional, compartiendo conocimientos y valorando experiencias.

CE2: Comprender las características y condiciones en las que se produce el aprendizaje escolar e identificar como puede afectar al desarrollo del alumnado y ejercer la función tutorial, orientando a los alumnos y a los padres de su grupo de alumnos. Todo ello buscando el entendimiento y la cooperación con las familias, teniendo en cuenta los diferentes contextos familiares y estilos de vida.

CE3: Organizar la enseñanza en el marco de los paradigmas epistemológicos de las materias del título, utilizando de forma integrada los conocimientos disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo, mostrando la comprensión de los objetivos de aprendizaje de las áreas de conocimiento que establece el currículum de educación primaria.

CE4: Motivar y potenciar el progreso escolar del alumnado en el marco de una educación integral y promover su aprendizaje autónomo, partiendo de los objetivos y contenidos propios de cada nivel educativo, con expectativas positivas del progreso del alumnado. Todo ello renunciando a los estereotipos establecidos y externos al aprendizaje y desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación.

CE5: Identificar y apoyar al alumnado con el que se trabaja porque no alcanza su potencial de aprendizaje o tiene dificultades de comportamiento, emocionales o sociales. También saber cómo solicitar asesoramiento a los diferentes servicios y especialistas para atender la diversidad de necesidades educativas especiales.

CE6: Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica responsable y poder dinamizar la construcción participada de normas de convivencia democrática y enfrentarse y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos. Ser capaz de analizar las desigualdades sociales en el marco de la compleja relación educación-escuela y el papel del maestro para reproducirlas o transformarlas.

CE7: Diseñar y desarrollar proyectos educativos, unidades de programación, entornos, actividades y materiales, incluidos los digitales, que permitan adaptar el currículum a la diversidad del alumnado y promover la calidad de los contextos en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice su bienestar.

CE8: Asumir la dimensión ética de docente, actuando con responsabilidad, tomando decisiones y analizando críticamente las concepciones y propuestas sobre educación procedentes tanto de la investigación y la innovación como de la administración educativa.

CE9: Integrar las tecnologías de la información y comunicación en las actividades de enseñanza y aprendizaje guiado y autónomo.

CE10: Utilizar la evaluación en su función pedagógica y no solo acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de la propia formación, asumiendo la necesidad de desarrollo profesional continuo mediante la reflexión, la autoevaluación y la investigación sobre la propia práctica.

CE11: Comprender que el hecho educativo en general y los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular son complejos. 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.

CE12: Expresarse oralmente y por escrito con la fluidez y la corrección necesarias en lengua catalana y castellana para desarrollar la enseñanza en la etapa de primaria y también utilizar la lengua extranjera como lengua vehicular en algunas situaciones del aula.

CE13: Potenciar y liderar el desarrollo e implementación, en el centro escolar al que pertenezca, de propuestas curriculares en alguna área curricular en la que posea una mayor calificación y responsabilizarse de dinamizar los procesos de la mejora de la calidad en esa área.

---

<sup>i</sup> <http://cv1.cpd.ua.es/ConsPlanesEstudio/cvFichaAsiEEES.asp?wcodasi=17512&wLengua=C&scaca=2013-14>

<sup>ii</sup> <http://www.aceprensa.com/articles/aprender-ser-un-buen-profesor/>, Consultada 2014/07/03.