

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL EEES.

Mercedes de la Calle Carracedo

Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

El proceso de transformación en el que se encuentra la Enseñanza Universitaria, en el camino hacia la convergencia europea, nos permite encuadrar los cambios que se están llevando a cabo en la formación inicial del Profesorado, una enseñanza basada en la adquisición de competencias. Estos cambios se han visto ya regulados a través de la nueva normativa en la que se plantean las directrices para configurar la estructura de los Planes de Estudio del Título de Grado del Maestro en Educación Infantil. Estamos en un momento en el que cada universidad deberá iniciar la configuración de su propio Plan de Estudios, por ello, puede ser de interés la reflexión y la valoración conjunta sobre el lugar de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el nuevo plan de estudios para formar al Maestro de Infantil y analizar algunos aspectos metodológicos sobre la implantación del crédito europeo.

1. LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Nuestro país se encuentra inmerso en el proceso de convergencia para conseguir un Espacio Europeo de Educación Superior, EEES, que persigue una reestructuración de las enseñanzas universitarias para conseguir que sean flexibles, comparables y competitivas a nivel internacional.

La participación en este proceso se remonta a hace ya 10 años, desde los acuerdos iniciales firmados en Sorbona 1998 y Bolonia, 1999, hasta la última reunión en Lisboa, 2007. Los acuerdos más significativos de las reuniones europeas han sido los siguientes:

- la implantación del Suplemento Europeo al Título, como documento para verificar los estudios realizados.
- la estructura de dos niveles en los estudios, que sustituye a las actuales Diplomaturas y Licenciaturas: un nivel de Grado, orientado al mundo del trabajo y un nivel de Postgrado (Master y/o Doctorado) orientado hacia una especialización hacia la investigación o hacia el mercado laboral.
- la implantación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, ECTS, como instrumento de carga curricular, supondrá que los títulos sean comparables y se favorezca la movilidad de los estudiantes. Se computan los tiempos de estudio del alumnado, incluye tanto las horas de clase como las horas que dedica al estudio, investigación..., en definitiva a cualquier tarea que desarrolle el estudiante.

El objetivo que se persigue en todo este proceso es la equiparación y el reconocimiento de los estudios realizados en cualquier país europeo, potenciando asimismo el nivel de calidad a través de la transparencia de los procesos de enseñanza. Se favorece y se hace realidad la movilidad de los trabajadores y profesionales con un alto nivel de cualificación. En definitiva la Universidad contribuye a mejorar el tejido productivo europeo con un trabajo formativo, en el que no se pierde de vista las necesidades sociales. La implantación definitiva de los nuevos títulos se tendrá que desarrollar en el curso 2010- 2011.

Por tanto, estamos inmersos en un proceso de transformación de la enseñanza universitaria, orientada hacia la adquisición de competencias para nuestro alumnado, lo que de manera ineludible implica nuevos métodos de enseñanza, y nuevas formas de hacer en la docencia universitaria, puesto que se prioriza el trabajo del estudiante, computándole tanto las horas presenciales con las horas de estudio y trabajo autónomo. Mejoran pues las posibilidades de movilidad del alumnado entre cualquier Universidad europea.

En todo este proceso de transformación de la universidad española el nuevo marco normativo hace posible la creación de nuevos Títulos que deben tener un carácter flexible, en función de peculiaridades científicas y profesionales, y deben estar en armonía con las tendencias europeas. Hay un interés en la homogeneización de las Titulaciones, lo que redundará en una mayor competencia entre Instituciones porque las diferencias de formación, con una misma titulación serán achacables, no al Título, sino a la calidad de los estudios que ofrezca. (R.D. 1393/2007, de BOE 29 octubre)

2. LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES

En lo que concierne a los Títulos de Educación, el camino realizado está siendo largo. El punto de partida fueron los Libros Blancos, elaborados por el ANECA en el año 2005, que tomaron como referencia el Proyecto Tunning, e iniciaron el estudio de las necesidades formativas de los futuros docentes. A través del análisis de la realidad social se llegó a las conclusiones sobre el tipo de competencias que debe adquirir un docente en su formación inicial, y se señaló el número de Títulos con los que se podrá alcanzar la profesión docente. Se apuntó la reducción a dos títulos de grado con 240 créditos, uno para Infantil y otro para Primaria, desapareciendo las especialidades actuales que quedan incluidas como menciones dentro de cada Título.

De los Libros Blancos como referentes se pasó a las Fichas Técnicas de propuesta de Títulos Universitario, del año 2006, en las que se desbrozaba las destrezas, capacidades y competencias generales que deben alcanzar el futuro docente. Así como los contenidos formativos que deben reunir a través de formación académica básica y específica, y que finalmente han supuesto la base para configuración de los nuevos planes de estudio de los futuros docentes.

Mientras tanto, se establece que en aras de mejorar la calidad universitaria, las Universidades diseñaran sus propios planes de estudio para cada titulación, propuesta que será revisada por el organismo competente para su verificación. Sin embargo, determinadas enseñanzas universitarias tendrán un carácter profesional y su formación básica vendrá determinada por el Gobierno.

Así ha ocurrido con la formación inicial de los docentes, que se ha regulado como unas enseñanzas profesionales, porque habilitan para ejercer una profesión regulada por el Gobierno. Por ello es el gobierno el que ha establecido las condiciones a las que deben adecuarse los Planes de Estudio conducentes a Títulos oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro. Así, en el ámbito de la formación de profesores, se ha regulado (a través de diversas Resoluciones, publicadas en el BOE de 29 Diciembre de 2007) la formación del profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria, como Títulos de Grado, y la formación del Profesorado de Secundaria, como Título de Master. Por fin se considera la formación de los profesores de todas las etapas educativas, incluida el de Secundaria, con el referente a Profesor, como actividad profesional que debe tener unas características comunes.

3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO A TRAVÉS DE LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS

En este proceso de transformación un nuevo concepto se ha introducido en el mundo de la Educación, nos referimos al de “competencia”. Es una denominación que tiene implicaciones variadas y que se está utilizando en todos los niveles de la enseñanza, desde la enseñanza obligatoria hasta la universitaria. En su origen surge del ámbito empresarial para denominar las capacidades que debe tener una persona en el ejercicio de la profesión, es decir “si es competente para...”. No se refiere en exclusiva a los conocimientos teóricos, sino que expresa la capacidad para aplicarlos en situaciones determinadas. Es decir se es “competente”, o no, dependiendo de las acciones que se realizan en el desarrollo profesional. Por ello, inicialmente, el hablar de competencias se atribuía al ámbito de la formación profesional. Sin embargo en la actualidad es el enfoque formativo que impregna todo nuestro sistema educativo. No sabemos si estaremos ante una moda (ZABALA, A y ARNAU, L, 2007) pero lo cierto es que debemos confiar en que no sea una mera sustitución terminológica, y que su incorporación al mundo docente suponga una nueva manera de hacer y de enfocar la enseñanza.

El trabajo a través de competencias implica poner en valor los aprendizajes hacia su finalidad, prioriza el carácter instrumental que está de la mano del “saber hacer”. El concepto de competencia nos retrotrae al concepto curricular de “procedimiento”, porque supone conferir valores de uso a los contenidos del currículo. Las intencionalidades educativas se reorientan pues hacia los contenidos procedimentales, porque se otorga valor de conocimiento en sí mismo al “saber hacer”. (GONZALEZ GALLEGO, I, 2007, pág.45).

Este planteamiento que lleva trabajándose con desigual fortuna en el ámbito de la enseñanza obligatoria, está entrando de lleno en el ámbito de la Universidad. Y así, el concepto de competencia ocupa un lugar prioritario en el ámbito de la reflexión y el quehacer sobre el currículo universitario. Se ha convertido en el concepto que ayuda a estructurar las intencionalidades formativas, y que, sin duda ha contribuido a entender la formación universitaria desde un punto de vista orientado al ámbito laboral, para que los actuales universitarios sean competentes al aplicar los conocimientos teóricos en su desarrollo profesional.

La formación universitaria a través de competencias, como ha definido el Proyecto Tuning, no sólo atiende a la adquisición de conocimientos, teorías, leyes, del ámbito del “*saber*”, sino que incorpora el “*saber como actuar*” a través de la aplicación práctica y operativa del

conocimiento, y no olvida el ámbito del “*saber cómo ser*”, incluyendo los valores como forma de percibir a otros y vivir en un contexto social” (GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R, 2003, pág 80). Así el concepto de competencia con un carácter práctico y aplicativo del conocimiento, contiene acepciones complejas que atiende a la formación integral de los universitarios, puesto que no olvida aspectos de comportamiento.

En la definición de competencia desgranada por Perrenaud como “*la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones*” (PERRENAUD, 2004, pág 11), se insiste en que las competencias no son conocimientos, ni habilidades, ni actitudes en sí mismas, aunque son las que movilizan estos recursos.

Por ello, cuando hablamos de competencia nos referimos a una capacidad (CÁCERES, P, y otros, 2005, pág19) en la que se destacan cuatro elementos:

- *“Saber hacer complejo: integración de elementos que permiten realizar tareas complejas.*
- *Integración: Los componentes de las competencias tienen que estar relacionados de una manera sistémica, no lineal ni simplemente yuxtapuestos.*
- *Adecuación: la competencia activa las capacidades y habilidades pertinentes a la situación y tarea específica.*
- *Carácter común de las situaciones: una competencia no es generalizable a todas y cualquiera de las posibles situaciones profesionales.”*

Los componentes de la competencia se refieren a lo que el profesional hace, con qué medios y para qué realiza ese saber hacer. Parece pues adecuado que al decidir que la formación universitaria esté orientada hacia un modelo de adquisición de competencias, estas sean las que ayuden a determinar la selección de contenidos formativos para fomentar el conocimiento conceptual, la adquisición de habilidades y el desarrollo de actitudes. Y, para ello habrá que acercar al estudiante al entorno donde desarrollará su labor profesional, es decir, se potencia el ámbito de la práctica, y utilizar una metodología que facilite el aprendizaje de competencias. Pero antes de abordar contenidos y aspectos metodológicos concretos, presentamos las líneas básicas del modelo de formación del profesorado de la Etapa Infantil.

4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

La etapa Infantil se configura como la etapa que atiende a los niños de 0 a 6 años, es una única etapa estructurada en dos ciclos, ambos con carácter educativo. La atención educativa de la Etapa (Art. 92. LOE, mayo, 2006) en el Primer Ciclo, corresponde a los Titulados con Grado

en Educación Infantil, y en su caso a profesionales con la adecuada titulación para atender a niños y niñas de esta edad. Es el Técnico Superior en Educación Infantil el que según su competencia general (Art. 4. R.D.1394/2007) le corresponde diseñar, implementar y evaluar proyectos y programas educativos en el Primer Ciclo, de acuerdo con la propuesta pedagógica elaborada por un Maestro con la especialización en Educación Infantil. En el Segundo Ciclo de la Etapa, será impartida por Titulados en Educación Infantil. Corresponde por tanto al Maestro en Educación Infantil la tutela y la docencia de toda la Etapa.

La Orden Ministerial 3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, configura estas enseñanzas como estudios de Grado, con una duración de 240 créditos ECTS. Por fin se consigue una reivindicación tradicional en la formación inicial del docente, aumentar la duración de los estudios hasta los 4 años, similar a la formación que se desarrollaba ya en la mayoría de los países europeos. Sólo quedábamos 5 países con una duración corta de los estudios de formación docente (LEBRERO, 2007).

Según la Orden Ministerial por la se especifica además, que el Plan de Estudios:

- Tendrá un Practicum que se desarrollará en uno o en los dos ciclos de la etapa infantil. (En el borrador inicial de la Orden Ministerial se planteaba el Practicum para desarrollarlo en los dos ciclos de las enseñanzas de educación infantil. Finalmente se podrá establecer en cualquiera de ellos, previsiblemente se acomodará a su realización mayoritaria en el segundo ciclo).
- Se pondrán proponer menciones cualificadoras, de 30 a 60 créditos ECTS, adecuadas a los objetivos, ciclos y áreas de la etapa infantil.
- Además el alumnado deberá haber obtenido el nivel C1 en lengua castellana, y si procede, en la otra lengua oficial de la Comunidad, y deberá poder expresarse en una lengua extranjera, con un nivel A2.

5. LAS COMPETENCIAS DEL MAESTRO DE INFANTIL

La Orden ECI 3854/2007, de 27 de diciembre, marca como objetivos (Art. 3) un listado de 12 competencias, que son propuestas para su adquisición por el futuro docente de infantil. Por su parte, un referente de las competencias que se consideran prioritarias en la formación del profesorado son las señaladas por Perrenaud. Este autor presenta diez familias de competencias para la formación continua del profesorado (PERRENAUD, 2004). La comparación de unas y otras resulta de interés, porque cada una de las competencias marcadas

por el Ministerio está reflejada entre las planteadas por Perrenaud. El siguiente cuadro nos puede facilitar esta tarea de relación, que sin duda provoca la reflexión sobre el perfil del futuro docente, puesto que se incluyen competencias que de enunciado nos sitúan en el ámbito del “conocer”, y de los contenidos conceptuales orientados hacia su aplicación, hacia el “saber hacer”, el “saber ser” y el “saber estar”, como se describían en el Informe Delors (DELORS, 1996). Es una propuesta, por tanto, que recoge los aspectos teóricos que sobre la formación de formadores se ha venido señalando.

Cuadro 1. Relación entre las Familias de competencias docentes (Perrenaud) y las especificadas en la Orden Ministerial 3854/2007, de 27 de diciembre

Familias de competencias. PERRENAUD (2004)	Competencias que deben adquirir los futuros docentes de infantil. Orden ECI 3854/2007, de 27 de diciembre.*
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil. 2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión. 8. Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de aprendizaje	3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo	4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
5. Trabajar en equipo	5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
6. Participar en la gestión de la escuela	9. Conocer la organización de las escuelas de

	educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
7. Informar e implicar a los padres	10. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.
8. Utilizar las nuevas tecnologías	7. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.
10. Organiza la propia formación continua	11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

* La numeración de las competencias del Ministerio de Educación hace referencia a la numeración que aparece en propio BOE., Apartado 3. Objetivos.

Por tanto, el Ministerio nos propone una formación de Maestros orientada hacia la adquisición de competencias que tienen un claro componente profesional. La adquisición de estas competencias se concreta a través de una selección de contenidos adecuada. Para facilitar esta tarea se propone una organización modular de las enseñanzas, organizadas en Bloques de contenidos, que responden al desarrollo de competencias. Las Universidades deberemos decidir con qué contenidos se alcanza la adquisición de esas competencias, y qué áreas son las más adecuadas para desarrollarlas.

6. EL LUGAR DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL FUTURO PLAN DE ESTUDIOS.

El Ministerio de Educación, en la Orden de 27 de diciembre, establece que la estructura de los 240 créditos se organice en tres bloques: dos bloques denominados “Bloque de Formación Básica”, y “Bloque Didáctico Disciplinar”, (para esta etapa predomina el primer bloque frente al segundo, al contrario que lo previsto en la formación del profesorado de Primaria donde es prioritaria la formación didáctico- disciplinar) y un tercer “Bloque de Practicum” que incluye el Trabajo de Fin de Grado. Cada uno de estos bloques se define a través de diversos Módulos

en los que se especifican las competencias que deberán adquirir los futuros docentes. En el siguiente cuadro se recogen los aspectos básicos de esta estructura.

Cuadro 1. Estructura de los Bloques del Plan de Estudios del Maestro de Educación Infantil

Bloque de formación básica. 100 créditos ECTS (Educación, Psicología y Sociología)	Bloque didáctico – disciplinar. 60 créditos ECTS
Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años)	Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática
Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo	Aprendizaje de Lenguas y Lecto-escritura
Sociedad, familia y escuela	Música, expresión plástica y corporal
Infancia, salud y alimentación	
Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes	
Observación sistemática y análisis de contextos	
La escuela de educación infantil	
Bloque de Practicum 50 créditos Prácticas escolares Trabajo fin de grado	

En esta estructura de mínimos se desarrollará la formación de los futuros docentes de Educación Infantil. Esta uniformidad se verá sometida a las modificaciones oportunas que introduzca cada Universidad. Así, habrá variaciones dependiendo de cómo se estructuren los contenidos para propiciar el dominio de la lengua castellana y extranjera, para alcanzar el nivel requerido (C1 en lengua española y/o autonómica) y A1 en lengua extranjera). Y habrá diferencias en función de la incorporación de la mención cualificadora oportuna, que si se establece en torno a créditos mínimos, propiciará que todo Titulado de Grado tenga una mención. Por ejemplo:

Reparto de créditos Titulado de Grado Maestro en Infantil, con una mención cualificadora:

100 créditos del bloque de formación básica,
60 créditos del bloque didáctico disciplinar
50 créditos del bloque de Practicum
30 créditos de mención cualificadora
TOTAL 240 Créditos ECTS.

Debemos resaltar como muy positiva la ampliación del periodo de Practicum, casi un curso completo (50 créditos ECTS), o dos periodos de medio curso, que parece más adecuado para

favorecer una práctica reflexiva. Sin embargo no hay que olvidar que dentro del módulo del Practicum está incluido el Trabajo Fin de Grado, que debe computar entre 6 y 30 créditos, según el R.D. de 29 de octubre, de ordenación de las enseñanzas universitarias. Por tanto, quizá este Trabajo acabe enlazado con una Memoria del Practicum. Y el periodo Practicum quede en torno a 44 créditos.

En principio la Didáctica de las Ciencias Sociales, como área de conocimiento, queda perfilada de manera más nítida que en la anterior Ficha Técnica del MEC, en la que nuestra Área estaba “desaparecida” (SÁNCHEZ AGUSTÍ, 2006). Entonces los aspectos sociales sólo se enfocaban hacia su componente de formación cultural para el futuro docente (ARANDA, 2006), aspecto que no ponemos en duda como valor formativo, pero que obviaba aspectos específicos de la Didáctica de las Ciencias Sociales, entre otros: el reconocimiento de los contenidos sociales curriculares, los procesos de enseñanza aprendizaje del ámbito social, la implementación de estrategias para trabajar contenidos sociales, espaciales y temporales en la etapa infantil,... (TONDA, 2001) No significa que en la nueva normativa hayan desaparecido las competencias que figuraban en la Ficha Técnica, puesto que como veremos más adelante en el módulo correspondiente continúan estando presentes, pero ahora además aparecen vinculadas dentro de un Módulo en el que el apelativo es el “Aprendizaje de...”, por lo tanto la vinculación de los contenidos sociales a la enseñanza parece que no tiene duda.

La presencia del área de Didáctica de las Ciencias Sociales queda ahora inscrita, por tanto, dentro del Bloque Didáctico Disciplinar, compartiendo los 60 créditos ECTS con el resto de las Didácticas Especiales, en nuestro caso dentro del Módulo de “*Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática*”. Cada Universidad tendrá la tarea de conformar las asignaturas correspondientes partiendo de esta estructura. En principio y presuponiendo un reparto igualitario entre las distintas áreas, se podría disponer para el módulo de 20 créditos ECTS, aproximadamente 7 créditos para cada Área. Un tiempo y dedicación que habrá que aprovechar y rentabilizar al máximo para poder hacer efectiva la adquisición de competencias en las que como área desarrollamos y/o contribuimos a su desarrollo.

Las competencias que deben adquirirse a través de este módulo son: *“Conocer los fundamentos científicos, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes. Conocer representaciones numéricas y nociones espaciales, geométricas y de desarrollo lógico. Comprender las matemáticas como conocimiento sociocultural. Conocer la metodología científica y promover el pensamiento científico y la experimentación. Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las*

creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia. Conocer los momentos más sobresalientes de la historia de las ciencias y las técnicas y su trascendencia. Elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible. Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados. Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.”

Como vemos un amplio conjunto de competencias, del “saber”, del “saber hacer” y del “saber ser”. Pero, no implica que parte de estas competencias, las que se refieren al ámbito social sean las únicas en las que debemos incidir como área, porque evidentemente una lectura detallada de las competencias especificadas dentro del Bloque de Formación Básica también puede suponer nuestra colaboración.

7. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA IMPLANTACIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO

Muchas Universidades se han involucrado en tareas de experimentación de los Créditos Europeos con el objetivo de anticipar, a través de ensayos, las nuevas metodologías, y preparar a los docentes universitarios en los procesos enseñanza aprendizaje en los que se pretende modificar el rol del alumnado y también del profesorado. Así, para la formación del profesorado de Infantil se han llevado a cabo experiencias muy diversas (MÉRIDA, 2006; ARREGUI, 2004) que ejemplifican los procesos llevados a cabo, describen experiencias concretas, o plantean el enfoque teórico que se debe realizar en la aplicación de los Nuevos Planes de Estudio.

Entre esas propuestas de trabajo se encuentran las realizadas por el Grupo de Trabajo interuniversitario del que formo parte, y que dirigido por la profesora Sánchez Agustí¹, ha permitido la realización de varios proyectos financiados por la Junta de Castilla y León. Uno de ellos permitió trabajar una propuesta de estructura de módulos desde la Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación del Maestro de Educación Primaria (BLANCO, P, y otros, 2007), y otro Proyecto permitió abordar una propuesta para la formación del Maestro de Infantil (que presentamos en este mismo volumen).

La Universidad de Valladolid, a la que pertenezco, es una de las universidades que animó a sus docentes a participar en experiencias de innovación para acomodarse al Espacio Europeo

¹ Grupo que inició sus trabajos en el curso 2005-2006, formado por los profesores: Pilar Blanco y Domingo Ortega de la Universidad de Burgos, Carmen Fernández Rubio de la Universidad de Oviedo, Begoña Molero de la Universidad del País Vasco, y María Sánchez (Directora) y Mercedes de la Calle de la Universidad de Valladolid.

de Educación Superior. De entre sus cuatro centros de Formación de Profesores, dos, el de Palencia y el de Soria, fueron los primeros en iniciar la puesta en marcha de Proyectos Pilotos para la implantación de *Experiencias de Innovación docente para el EEES*. En el curso 2005-2006, el centro de Soria inició la titulación de Primaria, y la E.U. de Educación de Palencia (a la que pertenezco) inició el primer curso de todos los Títulos de Maestro.

El desarrollo del primer curso del Título de Educación Infantil (BORONAT, J, y otros, 2006) destacó los puntos fuertes y débiles que encontramos los docentes que participamos en la experiencia. Entre otros, por ejemplo, la consideración de que aunque estábamos realizando un gran esfuerzo docente (en el diseño y aplicación de un nuevo programa), éste no era reconocido por parte del alumnado, que demandaba una enseñanza más tradicional. Alumnado, que sin embargo reconocía y valoraba las innovaciones metodológicas que se llevaban a cabo, sobre todo de cara a delimitar los criterios de evaluación.

Este curso 2007-08 todo el Centro, al completo, participa en la Experiencia de Innovación. Por lo tanto, llevamos “experimentando” tres cursos. Durante este tiempo el ensayo de nuevas formas de hacer es una constante. El trabajo por competencias implica una reformulación real del enfoque de los contenidos a trabajar, y de las actividades dentro del aula, y de la necesaria unión, y justificación del trabajo del alumnado fuera de ellas.

En la Titulación de Infantil, la Didáctica de las Ciencias Sociales tiene actualmente una carga de 10 créditos, a la asignatura troncal “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural”, le corresponde 3 créditos, y a la asignatura obligatoria “Observación del entorno social y su didáctica” 7 créditos LRU. Esta última se imparte en el primer curso. Esta asignatura se acomodó a la estructura de 7 créditos ECTS, y pasó a tener una duración de 175 horas anuales, el 40% (70 horas) dedicadas a actividades de trabajo presencial, y el 60% (105 horas) computadas como actividades de trabajo autónomo del alumnado. Parte de estas actividades señaladas como genéricas se describen a continuación.

7 Créditos ECTS = 175 horas (Actividades presenciales + Actividades de trabajo autónomo del alumnado)

Actividades de trabajo presencial	70 horas
Clases magistrales	22 horas
Actividades de grupo en clase	25
Seminarios	10
Tutorías	5
Exposición de trabajos	8
Actividades de trabajo autónomo	105 horas
Estudio de clases teóricas	30 horas

Trabajos teóricos (lectura de material, artículos)	40
Trabajos prácticos (diseño de actividades análisis de material...)	30
Actividades complementarias	5

Las estructuras (horarios) se modifican, lo que implica un cambio metodológico en el enfoque de la asignatura, y del trabajo en el aula. Estamos muy acostumbrados a pensar que en el ámbito de los docentes universitarios, los que nos dedicamos a la formación de formadores, por nuestros conocimientos didácticos, tenemos el camino hecho, sin embargo aunque tengamos el camino muy avanzado, los componentes a nivel teórico se deben trasladar a la práctica, y todo esfuerzo es poco.

La selección de contenidos ajustados, acompañado del diseño e implementación de actividades que contribuyan a la adquisición de competencias por nuestro alumnado es una tarea ardua, porque no se trata de organizar más tareas, sino de que estas tengan un sentido y promuevan la adquisición de capacidades que consideramos pertinentes para los futuros docentes de infantil. Porque en definitiva, nuestro esfuerzo metodológico debe estar basado en un enfoque práctico, porque el futuro docente debe poder “actuar” sobre el conocimiento que debe adquirir (GONZÁLEZ, 2000).

No es aquí el lugar para especificar todo tipo de tareas metodológicas en la que se puede estructurar esta asignatura, o el abanico de las posibles tareas docentes universitarias (MARTÍNEZ, M, Y CARRASCO, S, 2007) pero sí de exponer el repertorio de las actividades que muchos de los docentes de Didáctica de las Ciencias Sociales utilizamos, y en concreto, las que a través de esta asignatura nos están proporcionando mejores resultados en la formación de los docentes de Educación Infantil.

Dentro de las actividades presenciales, como se ve el cuadro anterior, las *clases magistrales* se quedan reducidas, pero no suprimidas, porque son un instrumento muy válido para exponer, clarificar y sintetizar información teórica, sobre la que el alumnado deberá trabajar, o “actuar” en las actividades que en nuestra asignatura organizamos en *pequeños grupos de aula*, y que van desde el análisis de información, hasta propuestas para una actuación en un aula de infantil, en diferentes soportes y con diferentes métodos.

Propuestas que están orientadas hacia la adquisición de competencias concretas, y que no implican el hacer una práctica mecánica por acompañar la teoría, sino para proporcionar una reflexión sobre ella. Por ejemplo, para que el alumnado ponga en valor la importancia de las nociones geográficas en la educación infantil y aprendan cómo se implementan en esta etapa a

través de las nociones espaciales, proponemos, entre otras, el diseño de actividades de aula con Google Earth, un sencillo SIG (Sistema de Información Geográfica).

Por su parte en los *Seminarios*, que se acuerdan con un calendario específico, se traen al aula informaciones que se comparten y debaten, desde el análisis de artículos con experiencias globalizadoras de aulas de infantil, hasta el estudio de material didáctico, analizado desde la perspectiva de los contenidos sociales que transmiten, por ejemplo. Por su parte, utilizamos las *Tutorías*, que hemos convertido en obligatorias para la revisión de los trabajos que desarrollan de forma autónoma, o no presencial

Como nos describía en su experiencia Antoni Gavaldá, los trabajos deben estar apoyados en una práctica reflexiva “*como modelo social para extraer la estructura teórica necesaria para la formación y autoformación de futuros maestros creativos en temas sociales*” (GAVALDÁ, 2006, Pág. 391). Y en ese sentido, una parte fundamental es la reflexión orientada hacia la acción, así una de las tareas no presenciales que deben realizar los alumnos es el diseño de actuaciones para un aula de infantil que desarrollen contenidos de tipo social que están presentes en el currículo. Este trabajo se supervisa en tutorías y finalmente se expone en clase para ser valorado por el resto de los compañeros.

El enseñar por competencias no es sencillo, porque la competencia obliga a intentar que los trabajos promuevan aprendizajes significativos, no olvidemos que la implantación del crédito europeo supone que el proceso de enseñanza aprendizaje se centra en el alumnado, en cómo éste realiza el aprendizaje. Y en esta tarea, como en otros muchos aspectos de la docencia universitaria en Didáctica de las Ciencias Sociales, deberemos seguir profundizando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANDA, A. *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación infantil*. Síntesis, Madrid, 2003.

ARANDA, A. “Propuesta para la formación de Maestros de Educación Infantil en didáctica de las Ciencias Sociales.” En GÓMEZ, E. Y NÚÑEZ, P. (Edit.) *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. AUFPCDS. Málaga, 2006. Pág. 303-317.

ARREGUI, X, BILBATUA, M Y SAGASTA, P. “Innovación Curricular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de

Mondragón Unibersitate: Diseño e implementación del perfil profesional del Maestro de Educación Infantil”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 2004. Pág. 109-129.

BLANCO, P, y otros. “Un marco competencial acorde con el EEES. Una propuesta para la Titulación de Maestro de E. Primaria desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.” En ÁVILA, R, LÓPEZ, R. Y FERNÁNDEZ, E (Eds.) *Las competencias profesionales para la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. AUPDCS. Bilbao, 2007. Pág. 115- 129.

- BORONAT MUNDINA, J, y otros. “Experiencia piloto de innovación docente. Título de Maestro en Educación Infantil (1º curso).”. En RODRÍGUEZ, C. y CALLE, Mª J. (Coords.) *La innovación docente ante el espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Valladolid, 2006. Pág. 395-404.
- CÁCERES, P., y otros. Diseño de Programas desde la perspectiva de los ECTS. Universidad Politécnica de Valencia. Documento policopiado. 2005.
- DELORS, J. *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI*. Santillana, Madrid, 1996
- GAVALDÁ, A. “La formación de profesionales en Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil, con la investigación de fondo (ciclo 3-6).” En GÓMEZ, E. Y NÚÑEZ, P. (Edit.) *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. AUFPCDS. Málaga, 2006. Pág. 389-397
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. “Metodología en la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Teoría y Práctica”. En PAGÉS, J. ESTEPA, J. y TRAVÉ, G. (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Publicaciones de la Universidad de Huelva. Huelva, 2000
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. “Las competencias en el currículo: el RD 1631/2006”. En *IBER*, nº 52, abril, 2007. Págs. 40-50.
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R (Edit.) *Tuning Educational Structures in Europe*. . Informe final. Fase Uno. Universidad de Deusto, Bilbao, 2003.
- LEBRERO BAENA, Mª J. “Estudio comparado de los nuevos títulos de Grado de Educación Infantil en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).” En *Revista de Educación*, nº 343. Mayo – agosto, 2007. Págs. 275-299.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN de 2/2006, de 3 de mayo. (BOE, 4 de mayo)
- MARTÍNEZ, M, y CARRASCO, S (Eds) *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Octaedro- ICE Universidad Barcelona. Barcelona, 2007.
- MÉRIDA SERRANO, R. “La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en educación infantil”. En *Revista de Educación*, nº 341, septiembre-diciembre, 2006. Pág. 663-686.
- PERRENAUD, P. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó, Barcelona, 2004.
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE, 30 de octubre)
- REAL DECRETO 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación Infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas. (BOE, 24 de noviembre)
- RESOLUCIÓN de la Secretaria de Estado de Universidades e Investigación, 17 de diciembre de 2007, de las condiciones de los planes de Estudio que conduzcan a la obtención del Título que habilite para ejercer la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil. (BOE, 21 de diciembre)
- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por el que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. (BOE 29 de Diciembre)
- SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. “El Espacio Europeo de Educación Superior: Retos e interrogantes en la formación de Maestros”. En GÓMEZ, E. Y NÚÑEZ, P. (Edit.) *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. AUFPCDS. Málaga, 2006. Pág. 287- 302

Mercedes de la Calle Carracedo

TONDA, E. *La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil*. Publicaciones de la Universidad de Alicante. Alicante, 2001.

ZABALA, A, Y ARNAU, L. *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó. Barcelona, 2007.