

XI JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Retos de futuro en la enseñanza superior:
Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica



ISBN: 978-84-695-8104-9

XI JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Reptes de futur en l'ensenyament superior:
Docència i investigació per a aconseguir l'excel·lència acadèmica

Coordinadores

María Teresa Tortosa Ybáñez

José Daniel Álvarez Teruel

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: 978-84-695-8104-9

Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades

Evaluación de la adaptación de la asignatura Teoría e Historia de la Educación al Espacio Europeo de Educación Superior

S. Peiró i Gregóri; G. Merma Molina; D. Gavilán Martín

Facultad de Educación

Universidad de Alicante

RESUMEN

Se ha organizado el desarrollo del programa de Teoría e Historia de la Educación, tomado como eje la antropología pedagógica (educabilidad, su estructura y sus componentes), desarrollándolo a propósito de la convivencialidad educacional, mediante el empleo de TIC. Didácticamente se efectúa mediante la solución de problemas ($N = 1$), en el cual se incluye la evaluación continua, sumativa y procesual. Se ha elaborado un cuestionario para valorar la interpretación que los estudiantes hacen del plan, a los efectos de considerar la bondad del procedimiento. Para esto se inducen sus aportaciones mediante web, que facilita el procesamiento de la información e inferencia con estadísticos. Las principales conclusiones son las siguientes: El modelo de programa es apreciado muy positivamente por los estudiantes. La orientación del programa es eficaz. Los recursos son rentables, estando en dudas el empleo de web-códigos. La combinación de evaluación continua con un examen recapitulativo final, que combine teoría-práctica, es lo mejor. El método empleado es apreciado por cada tipo de cuestiones que se plantean. Con el fin de concretar competencias docentes, habría que plantear la lectura de un libro sistemático, aparte de los relativos a cada tema. Consecuentemente, esta consulta servirá para reformular el actual programa de la asignatura.

Palabras clave: teoría-práctica, solución de problemas, evaluación, TIC y docencia universitaria

1. INTRODUCCIÓN

La asignatura de *Teoría e Historia de la Educación* es una materia de formación básica que se imparte en las especialidades de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Educación. Busca desarrollar una capacidad comprensiva que relacione lo factual con lo axiológico, pero no de manera yuxtapuesta, sino en forma de sistema holista (Peiró, 1999, 13ss). Exige que el alumno tenga un bagaje que le permita situar cada teoría de otras ciencias de la educación dentro de la globalidad del educando, en una situación concreta de aprendizaje. Busca promover una personalización libre, crítica y comunitaria, que conlleva la cooperación en razón a unos valores llevados a la práctica en virtud del autocontrol de sí mismo (Peiró, 2013, cap. 2). Por consiguiente, las teorías sobre lo social, lo cultural y lo psíquico encuentran aquí su justificación y los futuros maestros las irán comprendiendo. Cada estudiante ha de ser capaz de saber y entender el alcance de su quehacer y, sin una obediencia a ciegas, asumir una responsabilidad deontológicamente crítica sobre su función socio-cultural. La teoría pedagógica no significa excluir las otras aportaciones, sino que colabora interdisciplinariamente al buen entronque de cada materia más específica en el entendimiento del todo de la educación.

Se trata de reflexionar sobre los actos y procesos educativos y, también sobre el ámbito disciplinar de las ciencias de la educación. Con esto se tipologizarán y valorarán los quehaceres docentes y análogamente sus fundamentos teóricos. Para conseguir este objetivo, queremos que los estudiantes logren un conocimiento y uso de la terminología, conceptos y modelos, además de una sistemática pedagógica, desarrollen las capacidades de análisis y síntesis, planteen procesos de indagación a través de la inducción y deducción, para pasar a efectuar la comprensión y crítica de los hechos educativos, estudien los fenómenos educativos mediante la realización de trabajo dirigido y científicamente elaborado, y realicen un estudio empírico de los problemas de la realidad educacional, con el fin de integrar explicaciones (racionalidad causal) y valores (comprensión del sentido).

Para lograr las competencias y objetivos antes señalados, adoptamos el modelo del *aprendizaje situado*, que, sin lugar a dudas, es una de las tendencias educativas más modernas, iniciada por Vigotsky (1986), y continuadas recientemente por Lave (1997), Bereiter (1997) y Wenger (2001). Los defensores de este modelo parten de la premisa de que el conocimiento situado es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. Desde este enfoque, *aprender* y *hacer* son

acciones inseparables. Por tanto, se plantea que los alumnos deben aprender en su contexto correspondiente. Se aboga por una enseñanza centrada en las prácticas educativas reales, las cuales requieren ser coherentes y significativas. En esta línea, Hendricks (2001) propone que desde una visión situada, los educandos deberían aprender involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos. Las prácticas pedagógicas han de ser promovidas a partir de un aprendizaje colaborativo y recíproco.

En síntesis, el modelo del aprendizaje situado se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. Es un proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción (Baquero, 2002).

En este trabajo presentamos los resultados de la evaluación de la enseñanza-aprendizaje de la asignatura *Teoría e Historia de la Educación*, realizada por los alumnos que la han cursado.

Modelo de enseñanza-aprendizaje de la asignatura *Teoría e Historia de la Educación*

El modelo educativo que hemos asumido para el desarrollo de la asignatura es el *aprendizaje situado*, que puede entenderse como *investigación en la acción* (Peiró, 1991 37-46). La explicación del contenidos mismo se halla en la aportación al evento de Peiró (2012). Para dar buen fruto, se exige tanto la disposición del educando para aprender significativamente, así como la predisposición del docente (educatividad) que le ayude al alumno para que eso ocurra. En el aprendizaje situado también importa la forma en que se plantean los materiales y las experiencias educativas. Si se logra un aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significados, dando sentido a lo aprendido, y entendiendo el ámbito de aplicación y la relevancia de las situaciones académicas cotidianas. El modelo se fundamenta en una pedagogía humanísticamente crítica, es decir, parte de una concepción educativa basada en el cambio social debido a la optimización de cada persona. El centro de interés de esta teoría reside en el aprendizaje participativo, para fomentar la conciencia y puesta en acción de los proyectos relativos a los PECs y promover que los valores se encarnen en hábitos personales. En este orden de ideas, pensamos que la formación inicial del futuro maestro/profesor debe basarse en el conocimiento de los fundamentos de la realidad educativa, así como la manera de estar

presentes en cada institución docente, de modo que le permita adquirir las competencias necesarias para afrontar, de manera eficiente, la futura acción educativa.

Nuestro modelo educativo se basa en relacionar la teoría con la práctica integradamente, en donde cabría plantearlo sistémico-cibernéticamente (Peiró y Marín, 1986, 11-62), lo cual incidiría en la formación inicial del futuro maestro y en todas sus dimensiones como persona. El núcleo vertebrador del contenido de la asignatura es la convivencialidad: variables, factores, valores, estilos de maestro... El aprendizaje de los contenidos de las materias se realiza a partir de la aplicación de los mismos en una situación determinada. Durante todo el curso académico, los profesores que imparten la asignatura se coordinan, permanentemente, tanto para el diseño de las actividades como para la evaluación.

La evaluación considera las diferencias individuales de los alumnos y les proporciona la información que les permita orientar el proceso hacia el logro de los objetivos. Creemos que ambos aspectos, tanto la atención individualizada como la evaluación situada, coadyuvan a evaluar cuánto, qué y cómo se realiza el progreso del estudiante. Nos referimos a una evaluación holística e integradora, que toma en cuenta la visión del estudiante en su contexto. El enfoque holístico ha de considerar al estudiante en su integridad, aportando información acerca de su práctica cotidiana.

Tal como muestra la literatura, existen diversas estrategias para el aprendizaje significativo centradas en el *aprendizaje situado*, que se basan en la construcción del conocimiento a partir de contextos reales y en el desarrollo de las capacidades reflexivas y críticas. La estrategia que hemos utilizado, de manera destacada, en la asignatura, es el aprendizaje centrado en la solución de problemas reales y análisis de casos.

Nuestro objetivo, desde el punto de vista de la metodología asumida en la asignatura, fue identificar problemas reales y auténticos en la enseñanza y buscar soluciones también auténticas, con la aplicación del conocimiento teórico. Por tanto, el alumno tuvo que analizar, permanentemente, la realidad educativa y elegir o construir alternativas de solución a las problemáticas vinculadas con la convivencialidad. En síntesis, los ejes de nuestra metodología empleada, en la asignatura, son:

- 1) Desarrollo del enfoque teórico desde la convivencialidad. La convivencia en el sistema escolar, basada en la razón dialógica, conlleva la participación activa de cada miembro de la comunidad educativa (Peiró, 2009). Por tanto, el futuro maestro debe prepararse para identificar las variables que destruyen la convivencia escolar, para

afrontarlas y para trabajar desde y en la formación en valores que promuevan relaciones educativas convivenciales.

2) Importancia del uso de medios materiales. Utilizamos como instrumento principal, para el acercamiento a la realidad, un cuestionario de 83 ítems, sobre la convivencialidad. Este fue aplicado por los propios alumnos a maestros, en activo, de la Comunidad Valenciana, de los distintos niveles educativos. Asimismo, empleamos, como bibliografía básica, el libro *Convivencia en la Educación. Problemas y Soluciones* (2012), que contiene un conjunto de trabajos de investigación sobre el tema, que fue elaborado por el propio profesorado que imparte la asignatura.

3) Uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. Los resultados de los cuestionarios se transcriben en la página Web del grupo de investigación (<http://violencia.dste.ua.es/>), con un código de usuario que se le proporciona a cada alumno. Así, la información está permanentemente disponible y se facilita el análisis y la interpretación de los datos.

4) Evaluación permanente y formativa. La evaluación es continua y final. La primera consta de exámenes parciales de cada tema, así como de las prácticas realizadas en clase. Por su parte, la evaluación final está orientada al análisis e interpretación de la realidad educativa, poniendo en práctica los fundamentos teóricos, que se imparten en la asignatura.

El sistema les proporciona a los estudiantes la posibilidad de aplicar los conocimientos y las habilidades adquiridas en situaciones de la vida real, en su propio contexto sociocultural.

2. METODOLOGÍA

La metodología empleada, en este estudio, es experimental. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura *Teoría e Historia de la Educación* se realizó desde el enfoque del *aprendizaje situado*. Utilizamos como instrumento para evaluar y valorar el modelo un cuestionario de 10 preguntas, que se envió a los alumnos por el campus virtual de la Universidad de Alicante. Respondieron 179 alumnos.

3. RESULTADOS

Con relación a la metodología, basada en el *aprendizaje situado*, los resultados fueron:

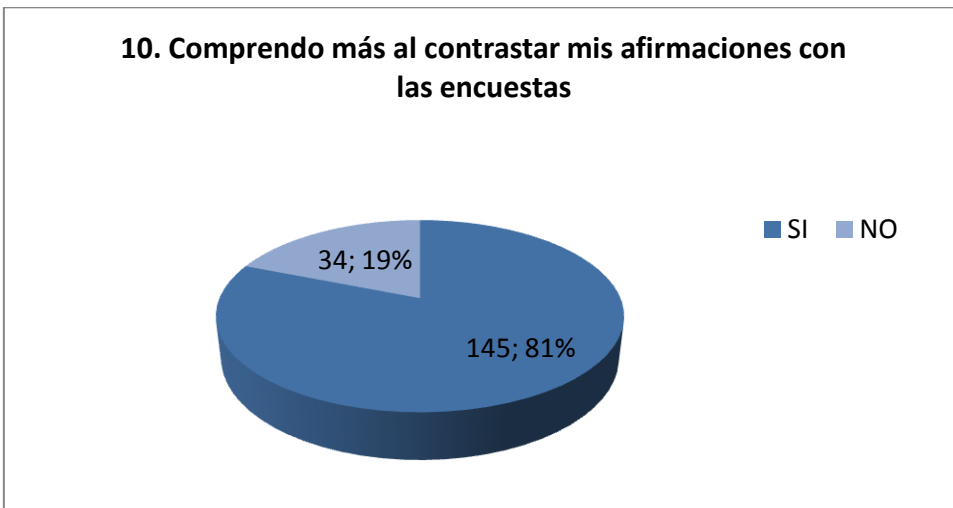


Gráfico 1. Metodología empleada

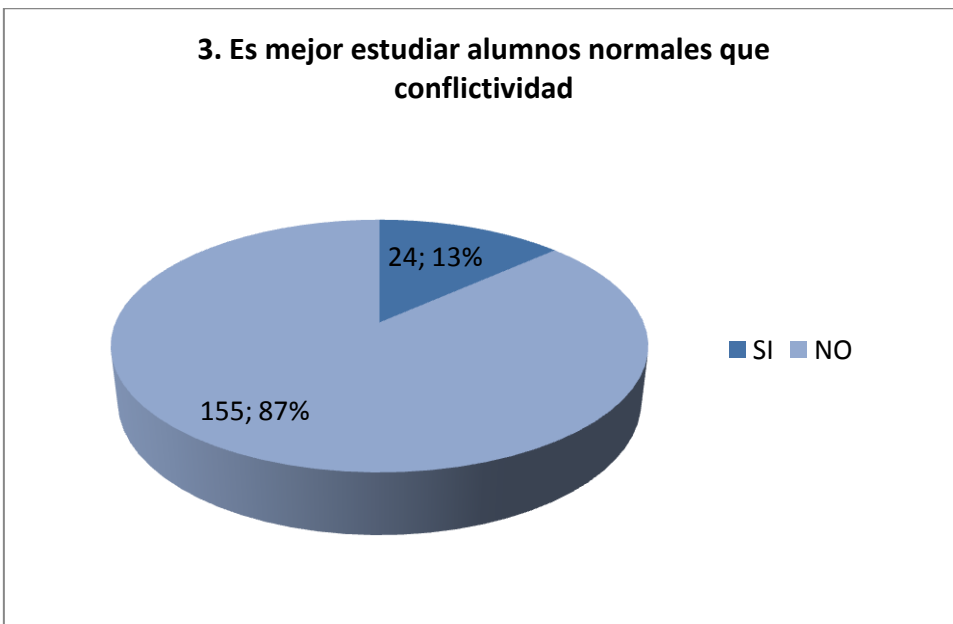


Gráfico 2. Tipos de situaciones

El porcentaje de alumnos que afirma que entiende mejor la asignatura contrastando sus conocimientos con las encuestas es mayoritario (81%). Además, el 87% de estudiantes piensan que es mejor estudiar casos de alumnos con problemas de conflictividad porque así aprenden mejor. Los alumnos prefieren abordar problemas auténticos en el campo de la enseñanza. Les interesa más analizar las situaciones problemáticas, antes que observar e intervenir en situaciones no problemáticas. Precisamente, este es uno de los fundamentos del aprendizaje situado.

Los recursos docentes empleados, el uso de cuestionarios y del libro de lectura básico, y la utilidad de los mismos fueron valorados positivamente por los alumnos.

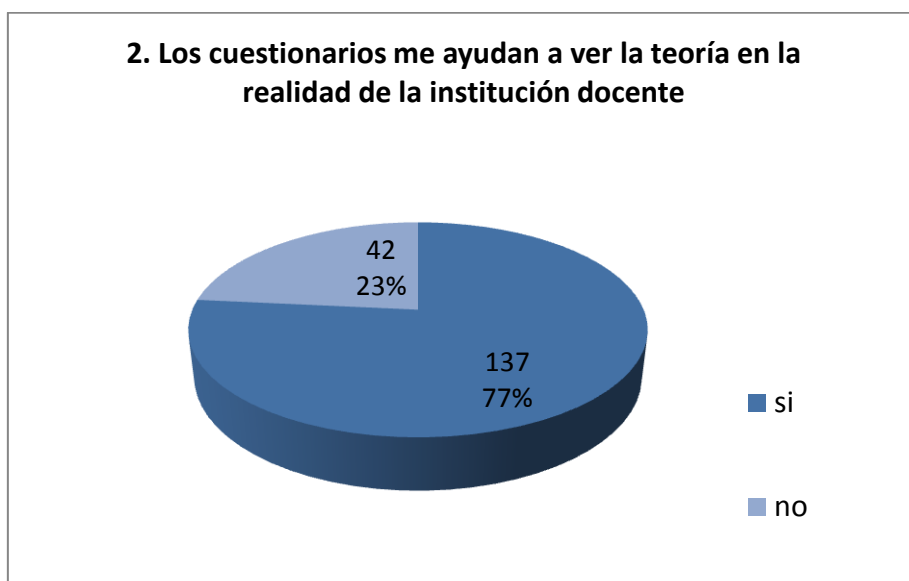


Gráfico 3. El cuestionario (1)

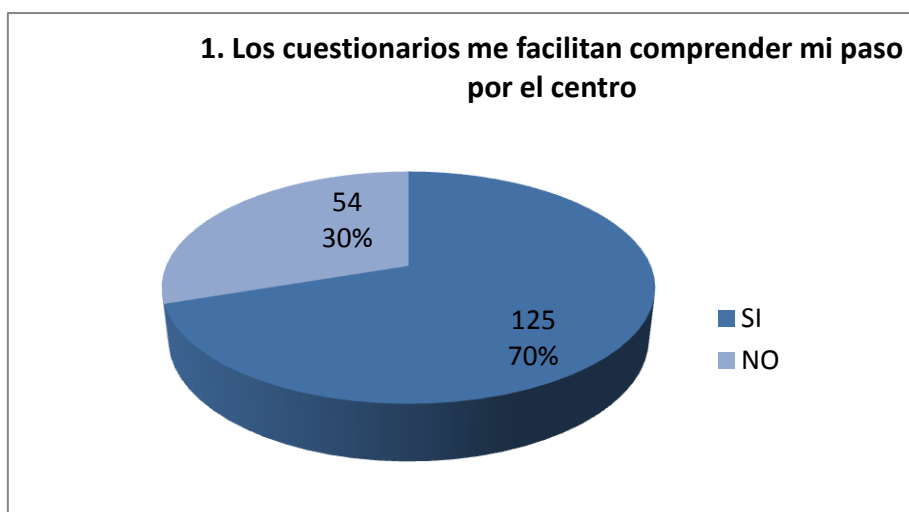


Gráfico 4. El cuestionario (2)

El 77% de alumnos afirma que los cuestionarios le ayudan a ver la teoría en la realidad de los centros docentes y el 70% manifiestan que le facilitan comprender su paso por el centro. En todo caso, es minoritario el porcentaje de alumnos que afirman que los cuestionarios no les sirve para poner en práctica los conocimientos adquiridos en la asignatura.

“Los cuestionarios han sido un elemento muy útil, reflejo de la realidad, además he observado desde los diferentes puntos de vista (profesor, alumno y padre). Todos ellos han hecho reflexionar y razonar sobre ciertos aspectos, nos han traído experiencia e información” (alu7).

Con relación a la evaluación, los resultados se muestran en los siguientes gráficos:

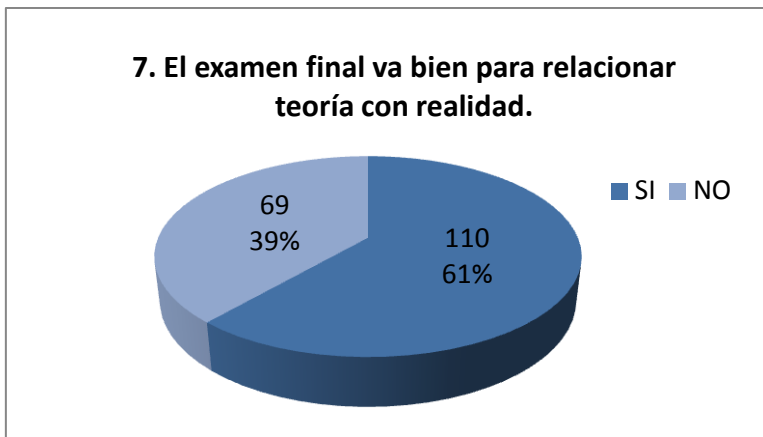


Gráfico 5. La evaluación final

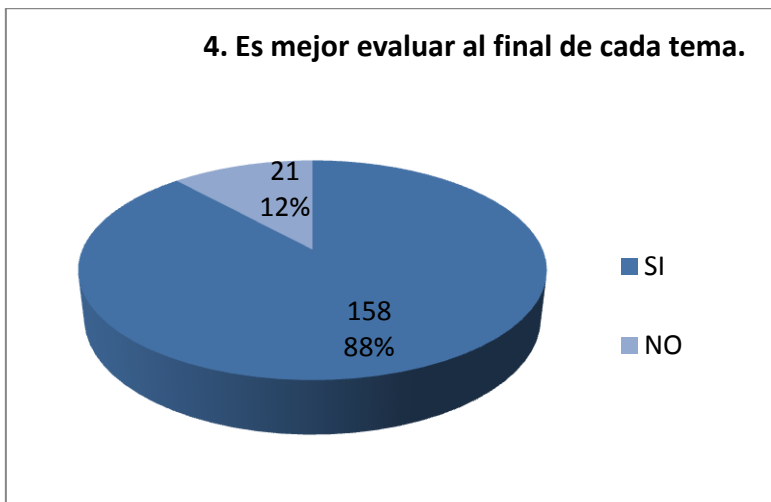


Gráfico 6. Evaluación continua

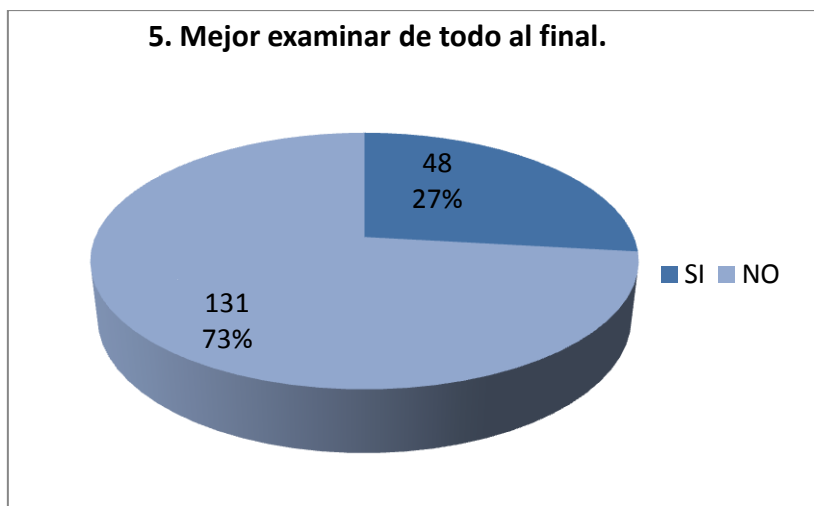


Gráfico 7. Una evaluación final

Vemos que tanto la evaluación continua (88%) como la evaluación final, orientada a relacionar la teoría con la realidad (61%), son valoradas positivamente. Los alumnos prefieren ambos tipos de evaluación y no solo un examen. Esto concuerda con nuestro planteamiento inicial, que hace énfasis en entender la evaluación como una actividad que permite valorar el aprendizaje en su proceso y en sus resultados. La identificación progresiva de dificultades y avances de los alumnos debe ser uno de los objetivos de la evaluación, ya que así se irá valorando, regulando y reconduciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el comienzo, durante el curso y al finalizar el mismo.

La evaluación es considerada como parte del proceso educativo. Debe ser crítica, reflexiva y permanente. Es necesario establecer momentos de evaluación concretos durante el curso.

Con relación a si se debería considerar en la evaluación, la lectura obligatoria de más libros, las opiniones están bastante divididas. Un 56% de alumnos está a favor de leer más libros, de cara a la evaluación, y un 44%, no está de acuerdo.

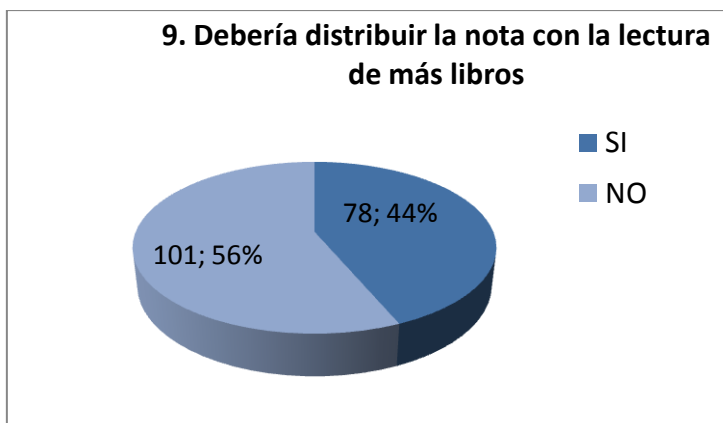


Gráfico 8. Lectura de libros

Creemos que dentro de las exigencias de la sociedad de la información hace falta dar un paso más en el fomento de la lectura. La lectura puede convertirse en un instrumento de diálogo, que trasciende el contexto del aula. Implica un aprendizaje que supera el binomio tradicional profesor-alumno, aumenta las interacciones entre los propios estudiantes y fomenta el aprendizaje instrumental, útil para la formación inicial y permanente del futuro profesor.

Respecto a la utilización de medios tecnológicos, los resultados nos llaman la atención. El 63% de los alumnos afirman que no se deberían emplear los códigos para ser introducidos en la Web. Estos resultados nos hacen pensar que habría que simplificar el acceso a la Web y la transcripción de las respuestas.

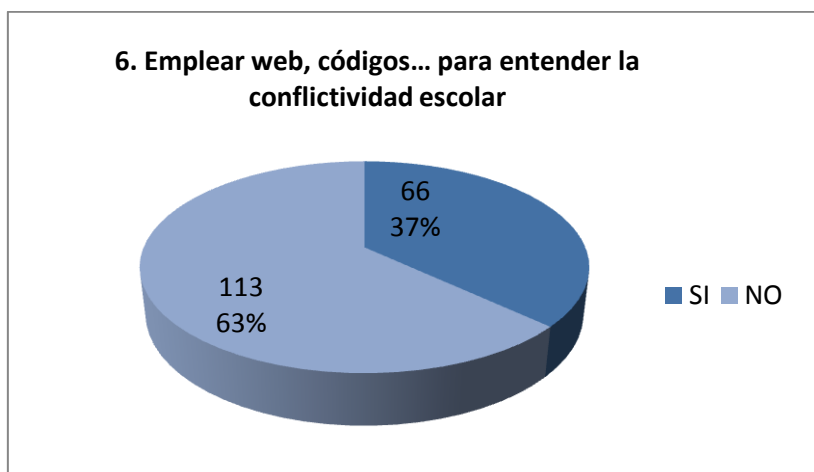


Gráfico 9. Web y códigos

En síntesis, la experiencia de la enseñanza-aprendizaje de la asignatura, a partir de este enfoque, se puede sintetizar en la siguiente narrativa de un alumno:

“La asignatura de Teoría e Historia me ha resultado muy útil para mi formación, ya que los conocimientos y experiencias aportados por la profesora son ajustados a la realidad, y se encuentran muy contextualizados, dándonos un enfoque integral sobre la formación de un docente y el educando. Además, las diversas pruebas objetivas que hemos realizado a lo largo del cuatrimestre, nos dan la oportunidad de aprender y mejorar en nuestra formación” (alu41).

Al relacionar la subjetividad educanda con las situaciones escolares, los datos confirman que el aprendizaje de la asignatura *Teoría e Historia de la Educación* es más significativo, de cara a la formación profesional del futuro maestro, si es activo y se centra en experiencias reales, que fomenten el pensamiento crítico del alumno. El profesor de la asignatura, a la par que informa sobre contenidos fundamentales, en este proceso, es el de guía y facilitador, pues ayuda al estudiante a identificar los problemas relevantes, orientados también a cuestionamientos y soluciones relevantes. Por tanto, esta metodología activa, más natural y menos rígida, fomenta los debates y se motiva para lograr un acercamiento a la realidad, es más productiva y eficaz, tanto para la formación inicial como para el futuro ejercicio profesional del estudiante de magisterio.

El aula universitaria no siempre debe ser siempre y en exclusiva el único contexto exclusivo donde se produzcan las dinámicas de aprendizaje, aunque en ésta se toma el modelo y se guían los aprendizajes aplicados. Se corrobora lo dicho en el contexto con los hallazgos, pues la interacción de los estudiantes con otras personas aporta otro tipo de interacciones más transformadoras, porque se comprende mejor la personalidad y las relaciones convivenciales.

Esta dinámica prepara para el trabajo interdisciplinar en equipo, que proporciona al futuro profesional de la educación, la posibilidad de exponer, aprender y compartir conocimientos y habilidades con profesionales expertos.

4. CONCLUSIONES

De todo lo anterior podemos concluir en lo siguiente:

- a) El modelo de programa es apreciado muy positivamente por los estudiantes.
- b) La orientación del programa es eficaz.
- c) Los recursos son rentables, estando en dudas el empleo de web-códigos.

- d) La combinación de evaluación continua con un examen recapitulativo final, que combine teoría-práctica, es lo mejor.
- e) El método empleado es apreciado por cada tipo de cuestiones que se plantean.
- f) Con el fin de concretar competencias docentes, habría que plantear la lectura de un libro sistemático, aparte de los relativos a cada tema.
- g) Consecuentemente, esta consulta servirá para reformular el actual programa de la asignatura.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, 24 (97-98), 57-75.
- Bereiter, C. (1997). Situated cognition and how to overcome it. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (pp. 281-300). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Hendricks, Ch. (2001). Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning? *The Journal of Educational Research*, 94 (5), 302-311.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Peiró, S. (coord.) (1986). *Introducción al estudio sistemático de las acciones educativas*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Peiró, S. (1991). *Fundamentos y estrategias para efectuar el diseño socioeducativo*. Madrid: Dykinson.
- Peiró, S. (1999). *Modelos teóricos en educación. Interpretación antropológica*. Alicante: ECU.
- Peiró, S. (2009). *Valores educativos y convivencia*. Alicante: ECU.
- Peiró, S. (coord.) (2012). *Convivencia en educación: problemas y soluciones. Perspectivas europea y latinoamericana*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Peiró, S. (2012). Integración curricular alrededor de la antropología pedagógica mediante TIC. *X Jornadas Redes*. Universidad de Alicante.
- Peiró, S. (Dir.) (2013). *Los valores en la educación. Modelos, procedimientos y técnicas*. Madrid: Dykinson.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*.
Barcelona: Paidós.