

## **Mesa 4: “Innovación en Formación del Profesorado”**

**Modera: Verónica Cobano-Delgado Palma.**

### **Los programas educativos innovadores de las Aulas de Mayores**

#### **Innovative educational programs of the Senior Classrooms**

**Miriam Carrera Núñez**

**Manuel Rafael De Besa Gutiérrez**

**Andrea Gómez Pérez**

**Pedro Román Graván**

#### **Resumen:**

El aula de la mayores es un innovador programa educativo destinado a personas mayores a partir de 50 años que no se encuentran cursando enseñanzas regladas. Se centra en el desarrollo social y cultural de relaciones generacionales e intergeneracionales y se basa en la mejora de la autoestima y la integración social, con el fin de mejorar la calidad de vida de las personas mayores y fomentar la participación de éstas en su contexto como dinamizadores sociales, para poseer una educación permanente a lo largo de toda su vida. Nunca podíamos imaginar en la actualidad que este tipo de centros fueran a proliferar a la velocidad a la que lo están haciendo. Impartiéndose y desarrollándose cursos y materias relacionadas con muy diversos temas, tales como las nuevas tecnologías, el derecho, la medicina, el arte, la biología, las matemáticas o la literatura.

#### **Abstract:**

The classroom experience is an innovative educational program for seniors from 50 years who are not studying formal education. It focuses on the social and cultural trends and spatial relations and is based on improving self-esteem and social integration, in order to improve the quality of life of older people and encourage their participation in its context as social facilitators to have a continuing education over a lifetime. We could never imagine now that these centers were to grow at the rate at which they are. Being imparted and developing courses and materials related to diverse topics such as new technologies, law, medicine, art, biology, mathematics or literature.

#### **Palabras clave:**

Innovación docente, universidad, mayores, aprendizaje a lo largo de toda la vida.

#### **Keywords:**

Teaching innovation, university, senior, long life learning.

#### **1. Introducción.**

El aula de la experiencia es un innovador programa educativo destinado a personas mayores a partir de 50 años que no se encuentran cursando enseñanzas regladas. Se centra en el desarrollo social y cultural de relaciones generacionales e intergeneracionales y se basa en la mejora de la autoestima y la integración social, con el fin de mejorar la calidad de vida de las personas mayores y fomentar la participación de éstas en su contexto como dinamizadores sociales, para poseer una

educación permanente a lo largo de toda su vida.

Las razones que explican el nacimiento y la proliferación de los Programas Universitarios para Mayores están basadas en dos tipos de argumentos (Guirao y Sánchez, 1997):

- Razones sociales: inciden en la obligatoriedad de ofrecer, desde la Universidad, una respuesta servicial y solidaria al crecimiento de un grupo de personas que más allá o más acá de la tercera edad, se encuentran liberadas de sus obligaciones profesionales.
- Razones institucionales: se refieren al papel que la universidad debe jugar en la Sociedad como proveedora de conocimiento profesional y científico, cuando la necesidad de la formación permanente durante toda la vida se hace cada vez más evidente.

Para denominar un programa para mayores como “programa universitario” hay que contar con las siguientes características (Guirao y Sánchez, 1997):

- Prima la función social, entendido como un servicio más que la Universidad ofrece a la comunidad en la que se inserta.
- Organiza los contenidos de los programas en función de los fines. No se trata de informar sino de formar y transformar, y no de cara al ejercicio profesional, sino para el logro de una inserción social más participativa, ocupacional, más competente y más fructífera para los interesados.
- Son programas de intervención socioeducativa dirigidos a personas mayores. Aunque habría que definir qué se entiende por ‘persona mayor’, pues en gran parte de los Programas Universitarios para Mayores se admiten alumnos a partir de 50–55 años. El criterio de selección para el acceso a los Programas Universitarios para Mayores es únicamente la edad, pues no se requiere titulación previa.
- El fin último de los Programas Universitarios para Mayores es la integración social y cultural de las personas mayores.

## 2. **Justificación.**

La esperanza de vida de la población ha aumentado, por ello, la sociedad ha ido experimentando muchos cambios y entre ellos el laboral, en los últimos años se ha elevado la existencia de una parte de la población que, sin estar ocupada, sigue teniendo totalmente activas sus capacidades intelectuales.

Por ello, existen programas especializados en las Universidades que tienen como objetivo no sólo enriquecer los conocimientos y mantener ocupados a sus alumnos, sino estimular sus capacidades y aprovechar su experiencia adquirida.

Los principios de la enseñanza universitaria de mayores tienen su origen en Francia, concretamente en Toulouse en 1973. En 1975, tiene lugar en Toulouse la fundación de la Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad (AIUTA, [http://www.ceate.es/?page\\_id=68](http://www.ceate.es/?page_id=68)), con el objetivo de favorecer la creación y desarrollo de las universidades para mayores en el mundo. Aglutina más de 3000 programas educativos para mayores en diferentes universidades del mundo. A partir de este momento comenzaron sobre todo en Europa y Estados Unidos programas para mayores.

En España, los primeros programas universitarios para mayores, nacen en las propias universidades alrededor de 1990, por tanto son realmente jóvenes. Los primeros que se crean son los de la Universidad Pontificia de Salamanca (1993), la Universidad de Alcalá de Henares (1994), la Universidad de Granada (1995), la Universidad de Sevilla (1998), Universidad de Illes Balears (1998), Universidad de Valencia (1999), etc.

La enseñanza universitaria para mayores se puede denominar de varias formas desde aulas de la experiencia, aulas de mayores, universidad para mayores,... dependiendo de la zona donde pertenezca ésta.



Una clase de informática en un Aula de Mayores.

La formación para mayores ya se potencia desde los propios centros y son muchos los que poseen programas específicos. Para acceder a ellos no es necesario poseer ningún título universitario, aunque algunos centros exigen la superación de un examen de acceso para poder entrar. Las Universidades de Mayores reúnen a más de 23000 alumnos al año con edades que varían entre los 50 y los 90 años y que cursan estudios con duraciones variables entre 3 y 5 años. Los programas universitarios de formación para mayores suelen comenzar en el mes de septiembre/octubre y se extienden hasta junio.

En España existen multitud de organizaciones encargadas de fomentar la educación entre adultos, la [Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores](http://www.aepumayores.org) (AEPUM, <http://www.aepumayores.org>), esta asociación tiene como objetivo fundamental conseguir la visibilidad de estos programas a nivel estatal y político, para llegar a su consolidación. Otras universidades disponen de su propia asociación, por ejemplo, en la Universidad de Sevilla: Asociación Universitaria de Alumnos y ex - alumnos del Aula de la Experiencia.

Por otro lado, el Aula de la Experiencia impulsa diferentes actuaciones puesto que la Universidad, pone a disposición de los alumnos del Aula de la Experiencia, todas las instalaciones y servicios con que cuenta (biblioteca, aulas de informática, pabellones deportivos, salas de lectura y laboratorios), así como la posibilidad de acceder a los programas culturales, jornadas y actos que se organizan en su seno. Y estas aulas de la experiencia tratan de un programa principalmente ligado a las universidades y en ocasiones a otras entidades (ayuntamientos, junta, asociaciones,...).

Universidades como la [Autónoma de Madrid](#), la [Universitat de Barcelona](#) o la [Universidad Politécnica de Valencia](#) disponen de Aulas de la Experiencia con programas específicos para mayores. Por otra parte existen instituciones con sus “propias universidades” para mayores, es el caso, de la Universidad de José Saramago, un centro exclusivamente dedicado a formación para mayores de 50 años, adscrito a la Universidad de Castilla La Mancha.

Por otro lado, la UNED con la La educación universitaria a distancia es una buena opción para mayores que por diversos motivos, no pueden asistir a jornadas de formación presencial.

La UNED utiliza una plataforma virtual a través de la que los alumnos podrán acceder a las enseñanzas y sirve como soporte de atención a sus dudas y como plataforma de interrelación entre alumnos. Además dispone de un sistema de tutorías presenciales y encuentros personales entre alumno y docente.

Esta modalidad de [estudios E-Learning](#) potencia el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) dentro de un segmento de la población que no está del todo familiarizada con su uso, pero que sí tiene interés en aprender y dispone de tiempo libre para hacerlo. Por otro lado, debemos tener en cuenta que en esta modalidad el círculo es más cerrado, ya que no todas las personas de esta edad disponen de los conocimientos existentes adecuados para poder realizar un curso de e-learning.

Posteriormente, presentaremos una tabla donde nos habla de los estudios de los alumnos mayores de 55 años de algunos Programas Universitarios.

	<i>Nau Gran Valencia</i>	<i>Aula Mayores Murcia</i>	<i>Aula Permanente Granada</i>	<i>Universidad Mayores Castellón</i>	<i>Univ Oberta Majors Illes Balears</i>	<i>Media nacional</i>
<b>Sin estudios</b>	6,1%	3%	5%	2%	3,1%	8%
<b>Estudios primarios</b>	11,3%	29%	48%	31%	36,5%	18%
<b>Estudios secundarios (Bachillerato o F.P).</b>	41,7%	39%	21%	42%	33,3%	43%
<b>Estudios universitarios: Diplomaturas</b>	25,62%	(ambos)	(ambos)	(ambos)	(ambos)	29%
<b>Estudios universitarios: Licenciaturas/Doctorado</b>	15,3%	29%	26%	25%	27,1%	2%

Datos comparativos del nivel de estudios de los alumnos universitarios para mayores de 55 años. Enero-diciembre 2006.

Sobre la evaluación, podemos decir que los/as alumnos/as realizan trabajos de forma voluntaria para profundizar en los temas, pero con una asistencia regular las Universidades le dan un certificado o diploma por acudir a los cursos.

Después de buscar información sobre la motivación de los/as alumnos/as de las aulas de la experiencia y desde nuestra experiencia en las practicas externas, comentamos que los alumnos/as presenta las motivaciones de adquirir nuevos conocimientos y habilidades o completar conocimientos insuficientes, evitar la soledad y el asilamiento y buscar la creación de nuevos lazos sociales, la voluntad de seguir activo y de aportar algo a la sociedad por compromiso individual o un trabajo de grupo, una búsqueda de divertimento, de ocio intelectual, el interés por un tema tratado puntualmente y en este caso, un tema que les apasiona es la fotografía siente un interés importante por ella.

### 3. Sedes de Aulas de la Experiencia o Aulas de Mayores por comunidades autónomas.

En España hay 17 Comunidades Autónomas, de las cuales todas tienen programas o aulas de la experiencia, a excepción de Cantabria. A continuación, presentamos un breve resumen de las Comunidades Autónomas que disponen de programas universitarios para mayores o aulas de la experiencia.

Para comenzar diremos que **Madrid** presenta cuatro grandes universidades que disponen de Aulas de la Experiencia.

La Universidad Complutense de Madrid, su año de comienzo fue en 1997. Los objetivos presentan una dimensión social y educativa de carácter universitario, estos objetivos se pueden resumir de la siguiente forma: la formación y el desarrollo personal, la mejora cognitiva emocional, el fomento al asociacionismo, el desarrollo profesional, la preparación para aceptar el cambio y para el análisis del mismo, la comunicación intergeneracional y la solidaridad, la mejora de la calidad de vida, etc. Las sedes que presenta esta universidad son: Moncloa (Facultad de Geografía e Historia: 140 plazas - Lunes y miércoles o Martes y jueves), San Somosaguas (Facultad de Económicas y Empresariales: 70 plazas - Martes y jueves) y San Blas (Escuela Universitaria de Óptica: 70 plazas - Lunes y Miércoles)

La Universidad de Alcalá, su año de comienzo fue en 1996. Los objetivos principales son promover la incorporación de los alumnos mayores a los estudios universitarios, facilitar la formación y desarrollo personal de los alumnos proporcionando el espacio adecuado para compartir conocimientos y experiencias. Esta universidad no presenta sedes.

La Universidad Pontificia Comillas, comienza su actividad en 1890. Los objetivos principales, facilitar a los mayores el acceso a los bienes culturales y del conocimiento, así como a las oportunidades que ofrece la nueva sociedad de la información; propiciar un espacio para el debate cultural ofreciendo la oportunidad de compartir conocimientos y experiencias en la interacción de grupos de trabajo, así como obtener nuevas vivencias que refuercen la participación de los individuos en la sociedad.

La Universidad Rey Juan Carlos, con el Programa ‘Universidad de Mayores’, iniciado con gran éxito en el año 2002. Presenta varias sedes: Móstoles y Vicálvaro. Los objetivos resumidos que se presenta son que además de conocer cómo evoluciona la propia sociedad, su cultura, su economía o sus nuevas formas de ocio, de lenguaje o de comunicación. Con el fin de que este proyecto permita un alto grado de participación y de integración.

En la provincia de **Extremadura**, nos encontramos ligada a la universidad de Extremadura y la Junta de Extremadura la Universidad de mayores que tiene sus inicios en el curso 1998/99. Los objetivos por los que se rige esta institución se resumen en facilitar el acceso de las personas mayores a los bienes culturales para la mejora de su calidad de vida y el fomento del empleo creativo del ocio, propiciar un espacio para el debate científico-cultural a una generación que tuvo escasas oportunidades para el mismo, ofrecer un marco para las relaciones intergeneracionales e incorporar a los mayores a las oportunidades que ofrece la nueva sociedad de la información.

La universidad de mayores de Extremadura cuenta con sedes en Badajoz, Cáceres, Don Benito/ Villanueva, Mérida, Plasencia, Zafra y Almendralejo.

En la provincia de **Murcia** nos encontramos con el Aula Sénior de la Universidad de Murcia iniciada en 1997, ligada a ésta. Los objetivos de esta institución los podemos resumir en proporcionar al alumnado una formación universitaria que facilite el conocimiento, los procedimientos y la metodología necesarios para el correcto desarrollo de un aprendizaje autónomo, promover un mejor conocimiento del entorno para obtener un mayor provecho de las ofertas de ocio (culturales, físicas, intelectuales,...) que ofrece la sociedad, contribuir al proceso de adaptación continua del adulto a los cambios acelerados, que caracterizan nuestra época, facilitar la oportunidad de compartir conocimientos y experiencias en la interacción de distintos grupos de trabajo, para obtener nuevas vivencias que refuercen la utilidad de cada participante en la sociedad y la propia retroalimentación del sistema educativo a través de personas ya formadas y expertas y permitir la vinculación con la Universidad de Murcia de aquellas personas mayores de 50 años que así lo deseen, promoviendo o una “formación a lo largo de toda la vida”.

El Aula Sénior de la Universidad de Murcia cuenta con la sede principal en Murcia y

subsede en Lorca. Además en Cartagena nos encontramos con la universidad politécnica donde se encuentra el programa de la universidad para mayores iniciada en el curso 2003-2004

En **Castilla la Mancha** encontramos la Universidad de Mayores “José Saramago”, una iniciativa promovida por Universidad de Castilla-La Mancha. Los objetivos que la definen son la de implicar a los alumnos en la definición de objetivos y actividades, fomentar el trabajo en equipo, estimular el aprendizaje activo del alumno a través de actividades de búsqueda de información, realización y exposición de trabajos individuales o en grupo y de un sistema de evaluación que estimule el progreso del alumno, satisfacer la diversidad de intereses y aspiraciones de los alumnos, incorporar, de forma gradual, el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo de la docencia, favorecer la utilización de los servicios que la UR pone a disposición de los alumnos.

La Universidad de Mayores José Saramago cuenta con sedes en Albacete, Ciudad Real, Cuenca y Talavera de la Reina.

En la Comunidad de **Valencia** encontramos varias universidades como son la universidad de valencia, universidad de alicante, la de elche y la Jaume I de Castellón.

Encontramos el programa universitario para mayores denominada la Nau Gran que se encuentra dividido en las sedes del Campus de Blasco Ibáñez, Campus de los Naranjos y Campus de Burjassot.

En la universidad de Alicante se encuentra el programa la universidad permanente iniciado en 1998 con sedes en Benissa, Biar, Cocentaina, La Nucia , Orihuela ,Sede Villena y Sede Xixona. · Contribuir al proceso de adaptación continua del adulto mayor a los cambios acelerados, que caracterizan nuestra época. Los objetivos se resumen en poder ofrecer a los mayores una educación que les enriquezcan, estimularlos para que reorienten su vida en función a una mayor utilidad a nivel familiar, comunitario y nacional, atraer a personas que no estén activas laboralmente, que se socialicen entre ellos y que puedan compartir conocimientos y experiencias y establecer líneas especiales para la mujer en colaboración con el Centro de Estudios de la mujer.

La universidad de Elche cuenta con las Aulas Universitarias de la Experiencia (AUNEX) que tiene sus comienzos en 1999 y que cuenta con su sede principal en Elche y subsedes en Benidorm, Elche, Orihuela, San Juan, Torrevieja e Ibi. Sus objetivos se resumen en potenciar la integración de las personas mayores en el contexto sociocultural que representa la Universidad, favoreciendo así la comunicación intergeneracional y la mejora de la calidad de vida ligada al incremento de la cultura.

Por último en la universidad Jaume I de Castellón se encuentra la universidad para mayores que inicia sus andaduras en 1998 y que cuenta con las sedes del interior, del norte, de los puertos y de Morvedre. Sus objetivos por los que se caracteriza son proporcionar conocimientos científicos y propiciar el desarrollo de estos por parte de los estudiantes con la finalidad de fomentar la creatividad y la participación social y cultural, todo ello con la ayuda de las tecnologías de la información y comunicación. Además fomentar una serie de competencias para las relaciones sociales.

En **Castilla y León** encontramos un programa ligado a la junta de Castilla y León y los servicios sociales en colaboración con las Universidades públicas y privadas de la Comunidad y ayuntamientos, por lo que es válido para todas las universidades de esta comunidad autónoma. Se trata del programa interuniversitario de la experiencia de Castilla y León. Este cuenta con sedes por toda la comunidad como son: Ávila, Arévalo, Burgos, Aranda de Duero, Miranda de Ebro, Villarcayo, León, Astorga, Ponferrada, Palencia, Guardo, Salamanca, Béjar, Ciudad Rodrigo, Segovia, Cuéllar, Soria, Almazán, Valladolid, Mediana del Campo, Media de Rioseco, Zamora, Benavente y Toro. En cuanto a los objetivos por los que se rige este programa son los de llevar la cultura y la ciencia a las personas mayores para que se enriquezcan de sus experiencias y conocimientos, además de promover las relaciones sociales entre mayores y que se produzcan

interrelaciones enriquecedoras entre ellos.

Por otro lado, independiente de este programa, en la universidad de Valladolid se encuentra La Universidad Permanente “Millán Santos” que tiene como finalidad contribuir a la mejora de la calidad de vida de las personas y al desarrollo de la sociedad en la que se integran y de la que forman parte activa.

En **Asturias** nos encontramos con la universidad de Oviedo a la que está ligada el programa universitario para mayores creada en 1999. Los objetivos de este programa se basan en proporcionar una formación universitaria de carácter general, alentar el gusto por el conocimiento y la cultura, adquirir capacidades y destrezas que permitan una mejor adaptación a los cambios acelerados de la sociedad actual, favorecer el asociacionismo y despertar actitudes solidarias, proporcionar recursos que permitan mejorar la calidad de vida y formar para el ocio activo y recreativo. Las sedes con las que cuentan son las de Oviedo y Avilés.

Dentro del **País Vasco** nos encontramos con varias universidades ligadas a programas de aulas de mayores.

En la Universidad de Deusto nos encontramos con la Universidad para mayores Deusto creada en 1996 y que tiene como objetivo que los mayores descubran nuevos valores y tengan un desarrollo personal mediante el diálogo abierto y la reflexión.

Además están la Universidad de Guipúzcoa donde nos encontramos el aula de la experiencia de Guipúzcoa, en la Universidad de Álava el aula de la experiencia de Álava y por último en la Universidad de Vizcaya el aula de la experiencia de Vizcaya.

Dentro de la comunidad autónoma de **Navarra** se encuentran dos universidades con programas de aulas de la experiencia.

En la universidad pública de Navarra encontramos el programa del aula de la experiencia navarra que tiene sus inicios en el curso 2001-2002 con sedes en el campus de Tudela y Pamplona. Los objetivos que tienen son los de satisfacer los deseos y aspiraciones de los mayores que no han podido formarse académicamente o necesitan complementar la formación que poseen.

En la universidad de Navarra encontramos el programa sénior que tiene sus inicios en el curso 2003-2004 y donde su sede se sitúa en la universidad de Navarra en Pamplona. Los objetivos que este programa lleva a cabo son la formación integral al estudiante despertando en ellos nuevas inquietudes, respaldando las iniciativas de estos y de los profesores para la organización de distintas actividades y así creando un ambiente cultural en la universidad.

En la comunidad autónoma de **Andalucía** la situación es similar a las anteriores y la representación de este tipo de estudios se da en las ocho ciudades que componen esta comunidad.

La ciudad de Sevilla tiene dos grandes universidades: la Universidad de Sevilla, propiamente dicha, y en la que estos estudios se denominan Aula de la Experiencia. El año de comienzo de su actividad fue en el curso 1996/97. Los objetivos fundamentales se pueden resumir en proporcionar a las personas mayores una formación teórico-práctica de la diversidad socio-natural ya que con ello ofrece al alumnado una formación que le permita desenvolverse en los ámbitos de su entorno. Las subsedes que presenta la Universidad de Sevilla son las siguientes: Arahal, Carmona, Cazalla de la Sierra, Écija, Estepa, Mairena del Aljarafe, Morón de la Frontera, Osuna, Utrera y Sanlúcar la Mayor. Su página web es <http://institucional.us.es/aulaexp>.





El profesor explica con paciencia.

En la otra universidad sevillana, Pablo de Olavide, se denomina El Aula Abierta de Mayores. Se funda durante el curso académico 2002/03. Con estos estudios se pretende ofrecer actividades socioeducativas partiendo de los intereses del alumnado facilitando un debate científico, social y cultural, aprovechando la riqueza cultural de las personas mayores. Presenta las siguientes subse-des: Alcalá de Guadaíra, Aznalcóllar, Bormujos, Carmona, Castilleja de la Cuesta, El Coronil, Gilena, Gines, Herrera, La Puebla de Cazalla, La Rinconada, Pedrera y Salteras. Su página web es <http://www.upo.es/aula-mayores/informacion/que-es/index.jsp>.

En la universidad de Huelva se denomina Aula de la Experiencia. El año de comienzo de su actividad fue durante el curso académico 1999/00. Esta universidad quiere propiciar el patrimonio andaluz, a fin de mejorar su calidad de vida y fomentar el empleo creativo del ocio y abrir la Universidad como foro de formación integral, conocimiento actualizado y enriquecimiento personal. Las subse-des que presenta Huelva son: Aracena, Cartaya, Isla Cristina, La Palma del Condado, Lepe, Monguer, Puebla de Guzmán y Punta Umbría. Su página web es <http://www.uhu.es/auladelaexperiencia>.

En la universidad de Córdoba, se denomina Cátedra Intergeneracional Profesor Francisco Santisteban. Programa Universitario para Alumnos Mayores. El objetivo de esta universidad es fijar un nuevo espacio para el debate científico, social y cultural. El año de comienzo fue 1997. Las subse-des que presenta son, Cabra, Lucena, Peñarroya-Pueblonuevo, Pozoblanco, Priego de Córdoba y Puente Genil. Su página web es <http://www.uco.es/catedrasyaulas/intergeneracional>.

La universidad de Jaén la denomina Programa Universitario de Mayores. Sus objetivos son facilitar el acceso de las personas mayores a una formación universitaria permanente e integral que promueva la madurez activa y participativa, Favoreciendo el acceso de las personas mayores a las actividades socioculturales. Las subse-des que tiene están en Jaén, Linares, Ubeda, Alcalá La Real y Cazorla. Su página web es <http://www.ujaen.es/serv/vicext/secumay/secumay.php>.

Con respecto a la universidad de Almería se denomina, "Universidad de Mayores "Ciencia y Experiencia". Su año de comienzo en 1998. Los objetivos que presentan al colectivo de personas mayores son propuestas científicas y culturales desde la universidad que pueda contribuir a un



desarrollo personal nunca acabado, procurando un espacio natural para establecer nuevas amistades. Sede central: Almería y sede provincial: Roquetas de mar. Su página web es <http://mayoresual.es/>.

La universidad de Granada se la conoce por el nombre de Aula permanente de formación abierta. Su año de comienzo fue curso académico 1993/94. Con esta institución se pretende contribuir a la mejora de la situación y de las capacidades personales y sociales de sus alumnos, Proponiendo una actuación educativa integral en dos sentidos: abordar al alumno/a no sólo como persona sino como miembro de una comunidad más amplia de la que necesita para su propio desarrollo, que ha de ser completo. Las subsedes que presenta son: Baza, Guadix, Motril, Órgiva, Ceuta, Melilla. Su página web es <http://www.ugr.es>, o <http://www.ugr.es/local/aulaperm>.

La universidad de Cádiz la denomina, Aula Universitaria de Mayores. Su año de comienzo fue en 2007. Los objetivos pretenden posibilitar la formación Universitaria y la promoción de la cultura en esta edad, transmitiendo a estos alumnos una mayor curiosidad intelectual, Favoreciendo la comunicación inter-generacional, con base en los foros de opinión, aumentando la calidad de vida ligada al incremento de su cultura. Las subsedes que presenta son: Jerez y Algeciras. Su página web es <http://www.uca.es/aula/mayores>.

En la universidad Málaga se llama Aula de Mayores. Su puesta en marcha fue en 1999. Sus objetivos son los siguientes: enriquecer la aportación del saber, de la memoria histórica y de la experiencia de las personas mayores, Propiciar el acceso de las mujeres y de los hombres mayores a los bienes culturales y al aprendizaje activo, Facilitar un espacio de debate cultural, social y científico que posibilite que las personas mayores puedan desarrollar permanentemente sus capacidades personales, intelectuales y sociales. Las subsedes que presenta son: Antequera, Benalmádena, Fuengirola, Marbella, Mijas (Mijas-Pueblo y Mijas-Las Lagunas), Nerja, Vélez-Málaga. Su página web es [www.uma.es](http://www.uma.es).

Seguidamente en la comunidad de **Aragón** encontramos la universidad de Zaragoza denominada Universidad de la experiencia de Zaragoza. Su año de comienzo fue en 2001. Los objetivos de esta universidad enriquecen el saber, la memoria histórica y la experiencia de las personas mayores, facilitando un espacio de debate cultural, social y científico que posibilite que las personas mayores puedan desarrollar permanentemente sus capacidades personales, intelectuales y sociales para potenciar su autovaloración y autoestima, una actitud de preparación constante y una mayor capacidad para responder a las nuevas situaciones de la vida. Sus sedes principales son: Zaragoza, Teruel y Huesca. Y sus subsedes son: Sabiñanigo, Utebo, Jaca, Barbastro, Calatayud, Ejea de los Caballeros, Monzón, Alagón y Fraga. Su página web es <http://www.unizar.es/ice/uez>.

Para comenzar diremos que **Galicia** posee tres grandes universidades, A Coruña, Vigo y Santiago de Compostela.

La universidad de A Coruña se denomina Universidad de Senior da Coruña. Los objetivos de esta universidad se basan en fomentar la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades a través de una metodología activa y participativa, Mejorando las habilidades y recursos ya adquiridos por los estudiantes, y la adquisición de nuevos recursos ya que promocionan actitudes y habilidades como aprender a aprender y aprender a compartir. Y su subsede es Ferrol. Su página web es [udc.senior@udc.es](mailto:udc.senior@udc.es).

La universidad de Vigo es denominada Aula de Formación Abierta” En cuanto a sus objetivos esta universidad proporciona un espacio adecuado para el intercambio de conocimientos y experiencias de tipo científico y cultural a una generación que tuvo pocas oportunidades para el mismo, promoviendo la participación de las personas mayores en la sociedad y ayudando en su proceso de adaptación a los cambios de nuestros tiempos. Y sus subsedes son: Ourense y Pontevedra. Su página web es [https://seix.uvigo.es/programa\\_maiores/staticinfo/como](https://seix.uvigo.es/programa_maiores/staticinfo/como).

La universidad de Santiago de Compostela es denominada Universidad de Santiago de Compostela. Su año de comienzo fue en octubre de 1997. Los objetivos que podemos destacar son: Promover la inclusión de los estudiantes mayores de 50 años a la universidad, promoviendo su participación en los procesos de integración y de formación que responda a las necesidades y expectativas de este grupo social. Vencer y ampliar la oferta de educación universitaria, con criterios interdisciplinarios y en consonancia con los principios que inspiran la formación continua, la experiencia global a medida que se desarrolla durante la vida de cada individuo, haciendo hincapié en el papel de las personas mayores. La subsele que posee es Lugo. La página web es <http://www.usc.es/gl/titulacions/ivciclo/>.

La universidad de La **Rioja** es denominada “Aula de la Experiencia”. Esta universidad contribuye a la adaptación continua de los ciudadanos a los cambios que caracterizan a la sociedad actual, impulsando las capacidades cognitivas y emocionales y con ello, mejorar la calidad de vida de las personas, con independencia de su edad o nivel educativo previo. Las subselede que posee son Calahorra y Logroño. Su página web es [http://fundacion.unirioja.es/formacion\\_secciones/view/2/index.shtml](http://fundacion.unirioja.es/formacion_secciones/view/2/index.shtml).

La **UNED** o Universidad Nacional de Educación a Distancia es denominada “UNED Sénior”. Su año de comienzo fue en 2008-2009. Esta universidad tiene hincapié en el objetivo de ofrecer formación en temáticas que interesan a las personas de más de 55 años, con el fin de mejorar su calidad de vida, proporcionando conocimientos, aprendizajes y estrategias para el desarrollo integral y la autonomía personal para todos aquellos elementos necesarios para un mejor conocimiento del entorno cultural. Sus sedes provinciales asociadas a centros españoles son las siguientes: A Coruña, Asturias, Aula de Fraga, Aula Sant Boi, Aula Xátiva, Burgos, Cantabria, Dénia, Aula Xàbia, La Garrotxa, La Seu D’Urgell, Les Illes Balears, Madrid, Plasencia, Aula Navalmoral, Pontevedra, Aula Tui, Tenerife y Tortosa. Y las sedes provinciales asociadas a centros en el extranjero podemos destacar a Berna. Su página web es [http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,20714349&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,20714349&_dad=portal&_schema=PORTAL).

La comunidad autónoma de **Cataluña** tiene cuatro destacadas universidades, principalmente encontramos a Barcelona denominada “La Universitat de l’experience (La universitat per a majors de 55 anys)” y su página web es <http://www.ub.edu>.

Seguidamente destacamos la universidad de Girona denominada: Formación de Personas Mayores, Universitat de Girona. Su año de comienzo fue en el año 1991-1992 y su página web es <http://www.udg.edu>.

La universidad de Lleida se creó en 2004 y se denomina Aulas de extensión universitaria para a la gente mayor (Programa Senior). Su página web es <http://www.senior.udl.cat/>. En cuanto a sus objetivos podemos decir que esta universidad Promueve tres pilares básicos de la educación universitaria entre las personas adultas: enseñanza, investigación y servicio a la sociedad. Ofreciendo una oportunidad de educación superior a personas que no la han tenido a lo largo de su vida y asimismo aquellas posibilidades de ampliación de conocimiento. Esta universidad también quiere facilitar el acceso y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para una mejor adaptación al entorno mediático ya la sociedad tecnológica actual.

En la universidad Politécnica de Cataluña se denomina Diploma UPC: Ciencia, Tecnología y Sociedad para mayores de 55 años y su página web es <http://www.upc.edu>.

En cuanto a la comunidad de las **Islas Canarias** podemos destacar varias universidades. La primera universidad es en La Laguna que la denomina Universidad para Mayores, y comenzó a funcionar en el año 1999. En cuanto a sus objetivos podemos destacar que esta universidad proporciona al alumnado una formación universitaria que facilite el conocimiento, los procedimientos y la metodología necesaria para el correcto desarrollo de un aprendizaje autónomo, con ello favorece el desarrollo personal en capacidades y valores de las personas mayores desde la

perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida. El fin de esta universidad es Mejorar la calidad de vida de las personas mayores a través del conocimiento y de las relaciones que se establecen en el ámbito universitario. Su página web es [www.ull.es/portal/viewcategory.aspx?id=1853](http://www.ull.es/portal/viewcategory.aspx?id=1853)

En la universidad de Gran Canaria la denominan “Perita et doctrina”, con respecto a sus objetivos pretende lograr una universidad autónoma en su pensamiento y en su desarrollo interno, con altas cotas de autogobierno. Una universidad innovadora en la docencia, la investigación, la gestión y las actividades de impacto social; que construye e irradia cultura en su entorno; preocupada por la calidad ambiental y el desarrollo sostenible; que potencia la solidaridad entre los pueblos y la cooperación; que contribuye a la solución de los problemas sociales e impulse las relaciones internacionales desde nuestra insularidad atlántica. Con respecto a sus subsedes podemos destacar a Fuerteventura y Lanzarote. Su página web es [www.ulpgc.es/index.php?pagina=peritia\\_et\\_doctrina&ver=inicio](http://www.ulpgc.es/index.php?pagina=peritia_et_doctrina&ver=inicio).

En la comunidad de las **Islas Baleares** se llama Universitat Oberta per a Majors, su año de comienzo fue en 1998. Los objetivos a destacar son fomentar la participación de las personas mayores dentro de la Universidad para hacer posible el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la construcción de una auténtica sociedad del conocimiento y divulgar la cultura de las Illes Balears a otros colectivos vinculados a las universidades para adultos mayores de la Unión Europea para potenciar los programas educativos de aprendizaje permanente para personas mayores abriendo una línea europea en torno a este tipo de acciones para adultos. Las sedes que tiene están en Mallorca, Menorca e Ibiza.



Inauguración del curso académico de la Universitat Oberta per a Majors.

#### 4. Referencias bibliográficas.

Guirao, M. y Sánchez, M. (1997). Los programas universitarios para mayores en España. En A. Lemieux. Los programas universitarios para mayores: enseñanza e investigación. Madrid: IMSERSO. Pp. 145-153.

Miriam Carrera Núñez, Manuel Rafael De Besa Gutiérrez, Andrea Gómez Pérez y Pedro Román Graván.

# **LAS MATERIAS DE "INNOVACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA" EN EL MÁSTER EN PROFESORADO DE ESO, BACHILLER, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS<sup>1</sup>.**

**Montero Pedrera, Ana María**

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social  
Universidad de Sevilla  
E-mail: [pedrera@us.es](mailto:pedrera@us.es)

**Sánchez Lissén, Encarnación**

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social  
Universidad de Sevilla  
E-mail: [eslissen@us.es](mailto:eslissen@us.es)

**Yanes Cabrera, Cristina**

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social  
Universidad de Sevilla  
E-mail: [yanes@us.es](mailto:yanes@us.es)

## **RESUMEN**

En este trabajo se estudia el nuevo modelo de formación de profesores de Educación Secundaria, establecido en España desde el curso 2009-2010. Este modelo consiste en un Máster con una oferta formativa de 60 ECTS. En primer lugar, se hace un análisis de la formación de profesores de secundaria y una breve revisión de los modelos formativos precedentes en España. A continuación, se estudia la estructura curricular de las materias de Innovación Docente e investigación educativa y finalmente, se evalúa el proceso de su implantación en la Universidad de Sevilla

**Palabras clave:** Formación del profesorado, educación secundaria, educación superior, función docente.

**The subjects "teaching and educational research innovation" in the Master in teacher secondary education, high school, training and teaching of languages.**

## **ABSTRACT**

This paper examines the new model of Secondary Education teachers training, established in Spain from 2009-2010: a Master with a curriculum offering 60 ECTS. First of all, we propose an analysis of teachers training and a brief review of previous models in Spain. Then we study the curricular structure in the areas of Educational Innovation and educational research and finally, we proceed to evaluate the process of its implementation in the University of Seville.

**Keywords:** Training of secondary, High School, Higher Education, Teaching Function

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte de los realizados en el marco del Proyecto I+D+I del Ministerio de Educación, con referencia EDU2011-28946, titulado "Análisis del modelo formativo del profesorado de educación secundaria: detección de necesidades y propuestas de mejora".

## 1.- ANÁLISIS DEL MODELO FORMATIVO VIGENTE

Durante más de cuarenta años, la formación inicial de los futuros docentes de la enseñanza secundaria se obtenía a través del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), nacido al amparo de la Ley General de Educación (1970). Mediante este curso se obtenía el Certificado de Aptitud Pedagógica. Es equivalente a la formación exigida para el acceso a los cuerpos docentes de las enseñanzas regladas por la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE).

Esta ley, de 3 de mayo de 2006, en el título III, dispone que para el ejercicio de la docencia se exigirá al futuro profesorado una formación inicial pedagógica y didáctica, que será impartida por las Universidades, dentro del marco de las futuras titulaciones de grado y postgrado del Espacio Europeo de Educación Superior.

El Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo establecida en la LOE, se refiere al Certificado de Aptitud Pedagógica en el sentido de que las Administraciones educativas podrán seguir organizando las enseñanzas conducentes al CAP, hasta tanto se regule para cada enseñanza.

El Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el nuevo Reglamento por el que se accede a los distintos cuerpos docentes de las enseñanzas regladas en la LOE, establece nuevamente la equivalencia del CAP a la formación necesaria para ejercer la docencia en estas enseñanzas, y da potestad a las Administraciones educativas para organizar las enseñanzas.

El curso 2009/2010 ha sido el primero en el que no se ha impartido el CAP, y en su lugar se ha implantado un Máster específico para este fin, debido a la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), conocido como Plan Bolonia. Por tanto, desde entonces se imparte en la Universidad de Sevilla el Máster en Profesorado de Enseñanza secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES). El plan de estudios que se ha implementado constituye una vía de preparación y especialización en la docencia de calidad y competencia profesional. El propósito primero del programa académico es posibilitar a los titulados una capacitación académica, docente y científica en un amplio campo de áreas de conocimiento. La finalización de los estudios garantiza una formación inicial de educador con una amplia proyección profesional y social.

Esta necesidad de mayor formación didáctica se ha hecho más patente con la universalización de la enseñanza secundaria, y el incremento de la atención a la diversidad de alumnos en todos los niveles de enseñanza. El educador ya no sólo debe ser un experto en su materia, sino que debe tener la suficiente capacidad didáctica para adaptar la misma a grupos de alumnos muy heterogéneos en intereses, capacidades y actitudes.

La preocupación por la formación de un profesorado que sepa atender las demandas de un alumnado cada vez más cambiante y con mayores necesidades no es algo de carácter nacional. Es tema de trabajo en los organismos internacionales y preocupación de la mayoría de los Estados. Veinte años después de la LOGSE, se ha dado, por fin, un primer paso a favor de la mejora de la formación inicial del profesorado de Secundaria. Sería muy interesante investigar rigurosamente y tratar de averiguar por qué la reforma de la LOGSE no llegó a afrontar la formación inicial del profesorado de Secundaria. Probablemente entre las causas se encuentre, más que la falta de voluntad del legislador, la enorme complejidad de nuestro Sistema Educativo, en el que las competencias correspondientes a este campo se disputan entre la Administración Central, las Autonomías con competencias y las Universidades (Faraco et al., 2011, p. 70).

Este Máster trata de ofrecer a los futuros profesores unos conocimientos psicopedagógicos y didácticos suficientes, en todo caso más profundos que los que aportaba el modelo anterior, y refuerza el periodo de prácticas docentes en centros de secundaria.

Las políticas europeas en este ámbito vienen haciendo hincapié en la necesidad de promover una adecuada profesionalización de carácter universitario en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida; una formación atractiva, abierta a la movilidad entre países europeos, favorecedora de la

colaboración entre el profesorado y el entorno social, con un perfil investigador compatible con el desempeño de las tareas docentes, de manera que la innovación sea una consecuencia del trabajo cotidiano en las aulas.

## 2.- ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS

La estructura del Plan de Estudios del Máster se diseñó considerando especialmente la *Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre (BOE nº 312 de 27 de diciembre)*, quedando delimitado en tres Módulos Básicos y uno Complementario cuyas características se exponen en la tabla siguiente:

MÓDULOS	Créditos ECTS	Materias (y créditos ECTS asignados)
GENÉRICO	12	- Procesos y contextos educativos (4) - Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (4)
ESPECÍFICO	24	- Complementos de formación disciplinar en la especialidad (6) - Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad (12) - <b>Innovación docente e Investigación educativa</b> (6)
PRÁCTICUM	16	- Prácticas docentes en centros de secundaria (10) - Trabajo fin de Máster (6)
LIBRE DESIGNACIÓN	8	Estos créditos se cursarán en materias/asignaturas de otros másteres oficiales o de otras especialidades de este máster

*Tabla 1: Módulos, materias y créditos del plan de estudios*

Para desarrollar este Plan de Estudios, las especialidades se han agrupado en cinco grandes áreas:

### ÁREA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Biología y Geología  
Física y Química  
Matemáticas  
Tecnología, Informática y Procesos industriales

### ÁREA DE FILOLOGÍA

Lengua extranjera  
Lengua y Literatura

### ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

Ciencias Sociales: Geografía e Historia  
Orientación educativa

### ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Formación y Orientación Laboral  
Economía, Empresa y Comercio  
Hostelería y Turismo  
Procesos sanitarios

### ÁREA DE ARTE Y DEPORTES

Dibujo, Imagen y Artes Plásticas  
Educación física  
Música



En la Universidad de Sevilla se imparten todas, incluso en el área de Filología, en la especialidad de lengua extranjera se puede elegir entre inglés, francés y alemán. Y en este curso 2011-12, se ha comenzado a impartir, dentro del área de Ciencias Sociales, la especialidad de Filosofía. Por tanto es la universidad andaluza cuya oferta es más completa. Al existir demanda de alumnado, siempre que supere el mínimo número de diez personas, se ha podido ampliar el abanico de materias

La organización de la docencia se hace de la siguiente manera: en el Módulo Genérico no es necesario agrupar a los estudiantes por especialidad o área. En el Módulo Específico, las materias *Aprendizaje y Enseñanza en las Materias de la Especialidad* (12 créditos) y sus correspondientes *Complementos de Formación* (6 créditos) se imparten por especialidades, mientras que la materia *Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa* (6 créditos), se cursa agrupando al alumnado de especialidades afines en las cinco áreas que se han indicado anteriormente.

La distribución de materias por trimestre se realiza con un reparto equitativo entre ellas y para permitir la movilidad de estudiantes entre las universidades andaluzas, dándose el caso de poder hacer el módulo genérico en un lugar y la especialidad en otro:

PRIMER TRIMESTRE (18 créditos):

- 1.1. Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (4 créditos)
- 1.2. Procesos y contextos educativos (4 créditos)
- 1.3. Sociedad, Familia y Educación (4 créditos)
- 1.4. Innovación docente e investigación educativa en el área (6 créditos)

SEGUNDO TRIMESTRE (18 créditos):

- 2.1. Complementos de formación disciplinar en la especialidad (6 créditos)
- 2.2. Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad (12 créditos)

TERCER TRIMESTRE (16 créditos):

- 3.1. Prácticas docentes en centros de secundaria (10 créditos)
- 3.2. Trabajo fin de máster (6 créditos)

MÓDULO LIBRE DESIGNACIÓN (8 créditos)

### **3.- LAS MATERIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.**

Como hemos visto dentro de este plan de estudios existe una materia denominada Innovación docente e investigación educativa (6 créditos) en el área, pero ¿Qué significa innovación? Según la RAE innovar es mudar o alterar algo, introduciendo novedades. Es una acción que tiene la intención de cambio, transformación o mejora de la realidad existente, en la cual la actividad creativa entra en juego. Designa tanto la actividad innovadora (innovación-actividad), por la que se conduce el proceso para la incorporación de algo nuevo a la institución escolar (innovación-contenido), como el resultado de aquella actividad (innovación-resultado) (Rivas, 2000). También se identifica con renovación (movimientos de renovación pedagógica), reforma (reforma experimental, reforma educativa), mejora de la escuela (planes de mejora). (Juárez, 2011:23).

Concretando aún más ¿Qué significa innovación educativa? y ¿Qué significa investigación educativa? Se puede decir que significa mejorar la labor docente y el funcionamiento de los centros, a partir de la reflexión del profesorado sobre su propia práctica docente, planteando estrategias o métodos de trabajo innovadores para el desarrollo del currículo, que puedan ser aplicados, contrastados y evaluados en el propio centro y se relacionen con la mejora de los procesos y resultados educativos del mismo.

A menudo observamos una forma de innovar sin que nada cambie, o que las cosas cambien muy poco. Porque, aunque resulte extraño o difícil de entender a primera vista, hay cambios que se quedan justamente en permutar, mudar, variar, reformar, alterar... sin llegar jamás a transformar a través de un proceso de auto-transformación colectiva y reflexión, de revisión crítica de la propia realidad educativa, en virtud de los actuales modos de planificación y estatus de las distintas materias en los diversos currículos.



Dada la importancia de esta materia en el MAES el rendimiento académico y la formación de los estudiantes están necesariamente vinculados a la formación inicial del profesorado y la adquirirá a lo largo de su carrera profesional. Se intenta formar un profesor que permita compatibilizar las tareas docentes con las investigadoras, de forma que la innovación en las aulas sea una consecuencia del propio trabajo.

No se trata, en definitiva, de formar profesores que sólo resuelvan las situaciones educativas, sino de profesionales formados en la reflexión, en la resolución de problemas, en la investigación y la innovación, que puedan contribuir a que las futuras generaciones de alumnos estén mejor preparadas para afrontar los retos que, sin duda alguna, se les presentarán. Esa es la finalidad principal de este Máster universitario.

Todo el mundo reconoce que el cambio educativo depende fundamentalmente de lo que piensen y hagan los profesionales de la educación. Una actitud del profesorado abierta para interrogarse sobre el hecho educativo, receptiva para considerar nuevas ideas y cambiar en consecuencia sus prácticas, es fundamental para la continuidad y el éxito de las innovaciones. La innovación se convierte así en una ocasión propicia para el desarrollo profesional del docente, ya que le permite ir más allá de las rutinas de la profesión, de lo aprendido en su fase inicial de formación y de la tradición corporativa. Una actitud crítica y creativa supone traspasar los límites, salirse de lo previamente establecido para alcanzar algo nuevo. La innovación implica libertad y autonomía, que son condiciones fundamentales para el desarrollo de las personas, y en este sentido la innovación contribuye al desarrollo personal del docente.

La competencia profesional del docente es otro factor fundamental en el desarrollo de las innovaciones, por lo que una oferta de formación previa a la implementación de determinadas innovaciones es incuestionable para poder plantearlas desde la Administración educativa. Por parte del profesor, la actitud del aprendiz permanente es la que requiere el desarrollo de la innovación porque, además, difícilmente él podrá enseñar algo nuevo si no está en una actitud favorable al aprendizaje permanente. A los centros les compete velar por que la formación permanente del profesorado en ejercicio esté vinculada a la práctica y tenga en cuenta las necesidades del alumnado.

A los líderes de los centros educativos les corresponde crear las condiciones necesarias para que pueda darse en los centros un ambiente favorable al desarrollo profesional de los docentes. Lo importante es conseguir que los profesionales de la educación se encuentren en un ambiente en el que se pueda discutir y crear nuevos proyectos. Bien es verdad que para ello deberían sentirse bien preparados inicialmente para ejercer su oficio, apoyados en sus dificultades, reconocidos en su trabajo y respetados socialmente por su contribución a la comunidad. A las Administraciones, conjuntamente con los representantes sindicales, les corresponde diagnosticar la actual situación y tomar las medidas necesarias para superarla.

La dimensión institucional de una innovación se produce cuando existe capacidad para acumular experiencias y saberes, que se traducen en la construcción de una determinada cultura profesional, y a la inversa, un determinado enfoque pedagógico supera el estadio de una opinión o proyecto personal, cuando logra institucionalizarse.

Para que una innovación se consolide y generalice se requiere el apoyo de una institución que proyecte la innovación más allá de la persona o equipo que la pone en práctica. Esta instancia suele ser el Estado, la Iglesia o el sector privado no eclesiástico. Las políticas de innovación de las Administraciones educativas deberían centrarse en crear las condiciones para que los docentes tengan los estímulos y apoyos necesarios que les permitan ser autores y no meros ejecutores de los cambios educativos (Juárez, 2011:43).

Defendemos, además, la concepción del profesor investigador-innovador como un profesional que tiene los siguientes rasgos:

- Conocimiento del entorno, que le permite adaptarse a las necesidades.
- Capacidad de reflexión sobre la práctica, que le hace tomar conciencia de cada uno de los pasos en el proceso.
  - Actitud autocrítica y evaluación profesional, que es el principal recurso para guiar la innovación; capacidad de adaptación a los cambios (flexibilidad), que debe ser una constante de su actuación.
  - Tolerancia a la incertidumbre, al riesgo y la inseguridad como actitud diferencial muy significativa entre el innovador y el resistente.
  - Capacidad de iniciativa y toma de decisiones para actuar bajo el paradigma de la autonomía profesional.
  - Poder y autonomía para intervenir de acuerdo con las exigencias del propio proceso de innovación.
  - Trabajo en equipo porque el profesor no trabaja aislado, sino al lado de otros profesionales con los que interacciona.
  - Voluntad de perfeccionamiento para buscar nuevas formas de actuación para mejorar su práctica.
  - Compromiso ético profesional, porque si el profesor se siente comprometido ética y profesionalmente, será capaz de implicarse en procesos de cambio y afrontarlos con éxito.

En cuanto a la asignatura Innovación docente e iniciación en la investigación educativa podrá organizarse por las áreas del saber (o ámbitos del conocimiento) que se han citado en el anterior apartado, agrupando a diversas especialidades con algunas características comunes. Por ello, para cada una de las cinco áreas establecidas se asociarán las siguientes competencias específicas:

- Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de las especialidades integradas en el área correspondiente.
- Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias del área y plantear alternativas y soluciones.
- Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad.
- Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.
- Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.

Cuando el número de alumnos incluidos en las especialidades de un área determinada sea superior al número máximo de alumnos previstos por grupo (35) se podrán hacer divisiones en áreas más pequeñas (por ejemplo Biología y Geología +Física y Química o Formación y Orientación Laboral +Economía, Empresa y Comercio)

Por lo general los especialistas en esta materia desarrollan numerosos Proyectos de investigación y Proyectos de innovación docente en el ámbito universitario, poseen publicaciones que constatan este interés y especialidad, y todo ello se refleja en la solidez de los respectivos grupos de investigación.

#### 4.- LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA, ¿CÓMO SE INTERRELACIONAN?

Para enriquecer la visión del mundo laboral de los estudiantes, se suman a la tarea de sus clases conferencias. Esto se hace en muchas especialidades, pero fundamentalmente en las relacionadas con la Formación Profesional. Los ponentes son profesores en ejercicio, en diferentes institutos, que con su exposición dan una muestra de la realidad a los estudiantes, antes de que se comiencen el módulo de prácticas.

Así indican como diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado. Explican cómo desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; cómo participar en la evaluación, investigación y en la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se muestra a los alumnos, de manera real ¿qué hay que hacer, en qué orden, cuándo y por qué?. Además, cuando deben partir a realizar las prácticas pueden comprobar si han alcanzado la competencia de actuar. Ésta se debe manifestar en:

- Tener una visión crítica de la secuencia de los actos.
- Aprender a cambiar sus puntos de vista, así como a evaluarlos.
- Aprender el trabajo significa comprender y aumentar la comprensión, incluso en situaciones laborales reales.

Cuanto más ricas sean las conexiones creadas entre la teoría y la práctica, más flexible y rápida será la competencia.

Debemos luchar porque en la mayoría de los diseños curriculares no haya una innovación sin cambio, en la medida en que no lleguen a afectar a cómo los profesores y alumnos (y la sociedad en general) piensan y desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje y, en definitiva, la buena apropiación de sus usos sociales. Este campo de la innovación en la formación de los docentes de secundaria es tan importante como el de la iniciación a la investigación educativa. Observemos que se habla de investigación educativa, campo de investigación tan importante como cualquier otro.

Si queremos conseguir el necesario avance continuo en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, parece imprescindible la reflexión sobre la propia práctica y sobre la de los demás con el rigor que proporciona el método científico, aunque en este campo parecen cada día más adecuadas las metodologías cualitativas, que no tienen por qué ser menos científicas que las tradicionales cuantitativas.

La puesta en práctica de este modelo sistemático de la formación práctica produce un efecto beneficioso para reforzar la conexión entre los centros de formación de docentes y los centros de educación secundaria. Se integran en una perspectiva más amplia, que no se reduce a la tarea de formar a su alumnado, por importante que sea, sino que abre espacios nuevos para el desarrollo profesional. Esa implicación puede actuar como estímulo e incentivo para reforzar las buenas prácticas docentes, como reconocimiento de la organización y buen funcionamiento de los centros seleccionados como centros de prácticas y como elemento de vinculación más estrecha del profesorado de los niveles educativos anteriores a la universidad con las instituciones universitarias. Se trata sin duda de importantes alicientes que pueden contribuir a dinamizar y mejorar los centros implicados (Tiana, 2011, p. 20).

A pesar de que se supone que las materias de innovación e investigación deben dotar a los estudiantes de las capacidades necesarias para poder iniciar un proceso investigador, una vez terminada la propia formación en el MAES, esto ha planteado en la práctica dos problemas. Uno, el de aquellos que pretenden que esta formación sea sobre investigación en la disciplina en la que se ha realizado el grado, campo que dominan y que consideran el único valioso. Otro, el de aquellos que plantean que dado el enfoque educativo y profesionalizador de este Máster, no debería habilitar para realización de Doctorados.

La solución a este último problema es clara: el Real Decreto de enseñanzas universitarias oficiales en su Artículo 20.1, sobre Admisión a las enseñanzas de doctorado, dice: "Las universidades establecerán los procedimientos y criterios de admisión al correspondiente Programa de Doctorado en cualquiera de sus periodos. Entre los criterios podrá figurar la exigencia de formación previa específica en algunas disciplinas". (Sánchez Delgado, 2009, p.11).

## 5. CONCLUSIONES

El MAES, en sus materias de Innovación e investigación educativa ha mejorado sensiblemente desde la primera edición del mismo, hace tres años. Pero aún en mejorable. No podemos olvidar la importancia de estructurar el desarrollo profesional del profesorado en las diversas etapas que significa la introducción gradual a la carrera docente.

Todo cambio en la enseñanza, sea estructural o curricular debe fundamentarse y coordinarse no solo a través de la adecuada formación inicial, sino permanentemente centrada en los contextos de trabajo. Este proceso inicial y continuo debe ser asumido por todas las instituciones dirigidas a tal fin, especialmente por el profesorado, pues de poco sirven las reformas educativas si los encargados de llevarlas a cabo, los profesores, no asumen dicha tarea. Solo así podrá lograrse que la formación del profesorado no se convierta en un perfeccionamiento meramente teórico, individual y aislado y que el esfuerzo realizado revierta en el centro docente, en el centro de formación y en la mejora cualitativa del sistema educativo

## 6. REFERENCIAS

- BENARROCH BENARROCH, A. & APICE (2011). Diseño y desarrollo del máster en profesorado de educación secundaria durante su primer año de implantación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 8, núm. 1, pp. 20-40.
- FARACO, J.C.; JIMÉNEZ VICIOSO, J.R. Y PÉREZ MORENO, H.M. (2011). El nuevo modelo formativo del profesorado de educación secundaria y su proceso de implantación en las universidades andaluzas. *Revista Fuentes*, 11, pp. 67-85
- JIMENEZ RODRIGUEZ, J., FONT, V., RUBIO, N. Y PLANAS, N. (2009). Competencias Profesionales en el máster de profesorado de secundaria. *Revista Uno*, 51, PP. 9-18.
- JUÁREZ, H. (2011). Marco teórico, profesional y legal, en *Estudio sobre la innovación educativa en España*. Madrid, Ministerio de Educación-Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. pp. 21-51.
- RIVAS NAVARRO, M. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Letras Universitarias.
- SÁNCHEZ DELGADO, P. (2009). Formación del profesorado no universitario y Espacio Europeo de Educación Superior. Avances en supervisión educativa, *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, nº 10, pp. 1- 14.
- TIANA, A. (2011). Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Fuentes*, 11, pp. 13-27
- VEZ, J.M. (2011). **Reflexiones surgidas del Máster de Secundaria en torno a demandas innovadoras de la educación lingüística n.7, @fic Revista d' innovació educativa, Pp. 31-43.**

# ENSEÑANZA SOBRE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL MAES

**Merchán Iglesias, F. Javier**

Departamento de Didáctica de las Ciencias Exp. y Soc.

Universidad de Sevilla

[jmerchan@us.es](mailto:jmerchan@us.es)

## RESUMEN

En este texto se plantea una propuesta para la enseñanza de la asignatura Innovación docente en Ciencias Sociales que se imparte en el MAES. Esta propuesta se basa, por una parte, en el análisis de proyectos innovadores y, por otra, en el estudio de la cuestión del cambio educativo. Se sostiene que el conocimiento de experiencias innovadoras, junto a la reflexión sobre los procesos de cambio, facilita a los estudiantes recursos para formular propuestas innovadoras viables.

**Palabras clave:** Innovación docente, cambio educativo, proyectos innovadores, enseñanza de las Ciencias Sociales.

## ABSTRACT

In this text there is a proposal for the teaching of the subject teaching innovation in teaching of social sciences that is offered at the MAES. This proposal is based, on the one hand, in the analysis of innovative projects and, on the other hand, in the study of the question of educational change. Argues that the knowledge of innovative experiences, together with reflection on processes of change, helps students resources to formulate viable innovative proposals.

**Key words:** Teaching innovation, educational change, innovative projects, teaching of social sciences

## Introducción

La presente aportación trata del diseño de la materia Innovación docente e Investigación educativa que, dentro del Módulo específico de Ciencias Sociales, se imparte en el Master Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES). Como se sabe, este Master tiene carácter profesional y su objetivo es la formación inicial del profesorado que va a impartir clases en las citadas enseñanzas. Más concretamente, la materia a la que se hace referencia, trata de desarrollar en los alumnos, entre otras, la competencia específica de conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de las especialidades integradas en el área correspondiente.

Desde su implantación en la Universidad de Sevilla, hace ahora tres años, se viene ensayando una organización de los contenidos y una estrategia metodológica que se basa en el principio de analizar experiencias innovadoras en la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia, combinando, al mismo tiempo, ese análisis con reflexiones de carácter teórico acerca de la problemática de la innovación y el cambio en la educación. De esta forma se pretende que el alumnado conozca, por una parte, casos prácticos y, por otra, se familiarice con las dificultades y posibilidades de la mejora de la educación. Se trata así de capacitar a los alumnos para poner en marcha iniciativas de cambio, dotándolos de referentes y de recursos estratégicos que hagan viables esas iniciativas.

## **Descripción de la experiencia**

El contenido de la materia sigue un trayecto circular, estructurándose en los siguientes apartados:

- a) Supuestos y bases teóricas de la innovación.
- b) Principios de la innovación en la enseñanza de las CCSS, la Geografía y la Historia
- c) Estrategias, experiencias y proyectos innovadores.
- d) Balance: logros y dificultades de la innovación educativa.

El abordaje de estos contenidos se realiza, por una parte, mediante el análisis de textos e informaciones relativas al problema del cambio educativo, así como de materiales acerca de los principios que, desde finales del siglo XIX hasta nuestros días, han configurado las bases teórico-prácticas de la innovación. Por otra parte, se analizan experiencias innovadoras a partir del estudio de proyectos desarrollados, particularmente en España. Finalmente, se concluye con reflexiones que, a modo de recapitulación y conclusiones, tratan de hacer un balance acerca de los criterios y dificultades que deben tenerse en cuenta a la hora de poner en marcha procesos de cambio. Tanto en la estructura de los contenidos como en la secuencia metodológica, se adopta una perspectiva de análisis socio-histórico, es decir, se trabajan los principios y experiencias innovadoras a lo largo del tiempo, contextualizándolos en los ámbitos socio-temporales en los que se produjeron, ya que se parte de la tesis de que la innovación y el cambio educativo no son meramente fenómenos técnicos sino también, y, quizás, principalmente, fenómenos insertos en circunstancias históricas, sociales y culturales de más amplio radio.

## **Supuestos y bases teóricas de la innovación educativa**

El punto de partida en el desarrollo de la asignatura consiste en una primera aproximación a conceptualizaciones y problemas teóricos sobre la innovación y el cambio en educación. En primera instancia se plantea el debate acerca de las perspectivas hoy presentes acerca de la mejora la educación, a saber: la reforma pedagógica y la gestión empresarial de la escuela (vid. Merchán, 2008). Sirviéndonos de textos de diversos autores (Cuban, 1984; Eisner, 1992; Kliebard, 2002; Rodríguez, 2003; Tyack y Cuban, 2001; Sarason, 2003; Tyack y Tobin, 1994; Viñao, 2001; Merchán, 2007), se discute acerca de los conceptos de innovación, reforma y cambio.

Un segundo momento se dedica al estudio de los principios que han inspirado los movimientos innovadores en educación desde finales del siglo XIX, centrándonos especialmente el escolanovismo. Efectivamente, puede decirse que la matriz de los impulsos renovadores que se suceden a lo largo del siglo XX se encuentra en el llamado movimiento de la Escuela Nueva, un movimiento inspirado el naturalismo roussoniano, de expresiones ciertamente heterogéneas, pero en el que pueden espigarse las tesis fundamentales de lo aún hoy se considera genuinamente innovador. A este respecto, se dan cuenta, por ejemplo, de la obra de Dewey y sus trabajos en la escuela laboratorio de la Universidad de Chicago, así como de las experiencias de Kilpatric –y su método de Proyectos-, de Helen Parkhurst –más conocida como Plan Dalton-, de Washburne – Sistema Winnetka- y del movimiento del reconstruccionismo social, partidario de la organización del currículum en torno al estudio de problemas sociales. Igualmente se abordan las tesis de Freinet, Decroly y Montessori y, en fin, las más vinculadas a la psicología del aprendizaje, como las de Piaget, Vygostky o Ausubel. Concretando en el caso de España, se pone en contacto a los alumnos con los principios que animan las experiencias de la Institución Libre de Enseñanza, las Escuelas del Ave María del Padre Manjón y, en definitiva, con la recepción en nuestro país del movimiento de la Escuela Nueva

Se trata en este punto de que los alumnos asuman que la innovación educativa y la renovación

pedagógica es un movimiento continuo que desde los primeros años del siglo XX trata de cambiar la escuela con resultados muy desiguales. Se constatan y sistematizan sus bases teórico-prácticas. Su programa de transformación, aunque con propuestas diversas, tiene muchos argumentos en común. En todos ellos se advierte el rechazo a la pedagogía tradicional caracterizada por centrar la enseñanza en la figura del profesor, por el memorismo y la repetición, así como por el empleo de formas duras de disciplina. Frente a ello, los movimientos de renovación abogan, entre otras cosas, por una enseñanza centrada en el alumno, por la actividad en lugar de la pasividad, por el contacto con el medio, así como por la sustitución de los contenidos disciplinares por otros ligados a la vida y por la diversidad de recursos frente al imperio del libro de texto. El caso es que estos principios –y muchos otros que sería prolijo enumerar ahora-, no sólo pueden considerarse como un mínimo común a los movimientos de renovación pedagógica del siglo XX, sino que se mantienen hoy vivos como objetivos todavía inalcanzados. Precisamente esta continuo ir y venir de la innovación es el que nos plantea interrogantes claves en el estudio del cambio educativo: ¿Por qué se producen? ¿por qué no se generalizan?

### **Proyectos innovadores en la enseñanza de las CCSS**

El tercer momento en el desarrollo de la asignatura se centra en el análisis de proyectos innovadores en la enseñanza de las CCSS en España. Este análisis se realiza en pequeños grupos. Para ello los alumnos disponen de ejemplares de los materiales publicados, así como de otros documentos escaneados y disponibles en la plataforma de Enseñanza Virtual. Previamente se contextualiza esta producción atendiendo a las circunstancias en las que se elaboraron y se pusieron en marcha. A este respecto, debe tenerse en cuenta que, aunque durante la IIª República la marea innovadora alcanzó un punto álgido y tuvo expresiones significativas, como los textos de González Linacero y las experiencias que se desarrollaron en los centros escolares promovidos por la ILE, su traducción en la vida cotidiana de las aulas no alcanzó la extensión que pretendían sus promotores. En todo caso el trágico episodio de la Guerra Civil truncó las posibilidades que potencialmente se contenían en los planes reformistas. Habrá que esperar a que el siglo XX alcance su segunda mitad para que broten de nuevo los discursos y prácticas renovadoras de la enseñanza.

Efectivamente, como han puesto de manifiesto diversos autores (Escolano, 1992; Benso, 2006; Del Pozo y Braster, 2006), en la década de los 50 asistimos a una nueva oleada del movimiento innovador catalizado, en cierta medida por la creación del CEDODEP (*Centro de Documentación y Orientación Didáctica de la Enseñanza Primaria*) en 1958 e inspirado de manera subrepticia por los principios de la Escuela Nueva. En aquellas fechas se inició –tímidamente al principio- un ciclo largo que fue polarizado, primero por la publicación de la Ley General de Educación en 1970 y después por el proceso de Reforma de las Enseñanzas Medias culminado en 1991 con la publicación de la LOGSE2.

Lógicamente esta dinámica innovadora afectó también al caso concreto que nos interesa, es decir, al discurso y a la práctica de la enseñanza de la Historia. Concretamente, entre los años 70 y 90 del pasado siglo florecieron múltiples proyectos y experiencias innovadoras que generalmente acabaron marchitándose en los albores del siglo XXI. Aunque de alguna u otra forma en ellos es posible advertir las huellas de autores como Dewey, Decroly, Kilpatrick, Freinet o Freire, o de paradigmas historiográficos en boga –como el materialismo histórico, historia de la vida cotidiana, historia de las mentalidades...- y, en fin, de las nuevas corrientes de la psicología cognitiva – Vigotsky, Piaget, Ausubel...-, la renovación de la enseñanza de la Historia adoptó perfiles propios. De manera sintética, puede decirse que las propuestas e iniciativas de cambio se plantearon en torno a una serie de principios cuya concreción en los distintos proyectos y materiales curriculares no tenía por que ser excluyente. En términos generales estos principios y líneas de innovación, fueron



los siguientes:

a) La integración del estudio de la Historia en contenidos más amplios que suelen denominarse Ciencias Sociales. La idea está en sintonía con las propuestas de currículum integrado frente a currículum disciplinar y, por tanto, con el rechazo de las disciplinas como objeto de estudio en el ámbito escolar.

b) En íntima relación con lo anterior cabe citar la idea de desarrollar la formación histórica en torno al estudio de problemas sociales. Desde esta perspectiva se considera lo histórico como una dimensión de lo social, poniendo el acento el carácter emancipatorio y crítico que necesariamente debe presidir los contenidos escolares

c) La reconsideración del valor formativo de la Historia atendiendo más a su estructura epistemológica que al contenido propiamente dicho. Inspirada en los principios historiográficos de Hirst, esta línea de renovación se interesaba especialmente por las posibilidades que ofrece la Historia en cuanto forma de conocimiento.

d) El estudio del entorno como medio para la formación histórica y social de niños y jóvenes. La idea, deudora en parte de los *centros de interés* de Decroly, se sustenta en la convicción de que aproximar el objeto de estudio escolar a las vivencias de los alumnos, a sus experiencias más inmediatas, es paso imprescindible para avanzar, de lo concreto a lo abstracto, de lo próximo a lo lejano, hacia una mejor asimilación del conocimiento. Así mismo. Este principio se apoya en el supuesto de que de esta forma se suscita mayor interés entre los escolares<sup>3</sup>.

e) La orientación de los contenidos de enseñanza hacia el estudio de lo contemporáneo, de la Historia más reciente. Este planteamiento debe relacionarse con la idea de que la Historia ha de servir para el conocimiento del presente, suponiendo, por tanto, que la mejor, y quizás única, forma de alcanzar ese objetivo es concentrando la atención en la contemporaneidad

f) La adopción de perspectivas historiográficas más actualizadas y críticas, como es el caso de la llamada Escuela de Annales o del materialismo histórico. Frente a la Historia de los hechos, de las batallas y los reyes, se apunta hacia una historia total, hacia una historia de los pueblos y las multitudes. Frente a una historia meramente narrativa, una historia explicativa, apoyada en las tesis de la perspectiva marxista de la Historia.

g) El protagonismo de los alumnos en el proceso de enseñanza: la metodología activa frente a la metodología de recepción, es decir, la actividad del alumno frente a la pasividad. La crítica a los métodos tradicionales se apoyaba en una serie de tesis provenientes del campo de la psicología que propugnaban la participación de los alumnos y la limitación del papel del profesor.

h) Como consecuencia de lo anterior, las propuestas de innovación se concretaron en la enseñanza basada en actividades y, más concretamente, en el trabajo con documentos históricos e historiográficos. La idea era que el alumno reprodujera el trabajo del historiador mediante estrategias propias de la investigación histórica como es el análisis de textos históricos.

Estas líneas de renovación de la enseñanza de la Historia se vieron reflejadas en la producción de materiales curriculares que, como se ha dicho, proliferaron a partir de los años 70. Uno de los primeros que vio la luz fue el *Taller de documentos*, editado en A Coruña por la editorial Adara en 1976. Se trataba de un proyecto, inspirado en trabajos franceses, compuesto por 18 carpetas que

---

3 También puede advertirse en esta tesis la influencia del llamado *método regresivo* propuesto por Karl Biederman en los años sesenta del siglo XIX. El historiógrafo alemán propuso una gradación de los contenidos que iba desde el estudio de cosas, inventos, etc., hasta el estudio de la historia de las civilizaciones, pasando por el ámbito regional.

versaban cada una de ellas sobre temas históricos de diversa índole –El ferrocarril, los Aztecas, La Inquisición, La revolución Francesa...–; las carpetas contenían una serie de documentos así como una guía de trabajo que orientaba a los alumnos en las tareas que debían realizar. Aunque por aquellas fechas ya se habían circulado ejemplares ciclostilados<sup>4</sup>, fue en 1980 cuando se editó el trabajo del Grupo Alemania 75, pensado para la enseñanza de la Historia en 1º de BUP. Este proyecto, que alcanzó una notable difusión, combinaba el uso de una metodología activa con los contenidos de clara orientación marxista. La dinámica de la enseñanza se organizaba en torno al trabajo con fuentes históricas e historiográficas, para cuya explotación los alumnos se servían de una serie de preguntas, actuando al modo de cometarios de texto guiado. El modelo constituyó un verdadero referente en el movimiento de innovación de la enseñanza de la Historia y, de una u otra forma, fue imitado por otros grupos, dando lugar a una amplia producción de materiales curriculares, entre los que cabe destacar el editado por el Grupo Cronos para el estudio de la Historia de España en 3º de BUP -que gozó también de amplia difusión-, y la serie de textos publicados por la editorial Akal. Entretanto, otros grupos ensayaban fórmulas más globalizadoras y centradas en el estudio del entorno dirigidas a lo que fue la segunda etapa de la EGB; entre estos cabe citar el Grupo de Ciencias Sociales Rosa Sensat, vinculado a la *Associació de Mestres Rosa Sensat*, y el Grupo Clarión, que elaboró un proyecto basado en la idea de un acercamiento a la realidad en círculos concéntricos: *La localidad y su entorno*, *Aragón en España* y *España en relación con el mundo actual*, proyecto que fue editado en 1981 por el ICE de la Universidad de Zaragoza. Siguiendo esta misma pista pero mirando ahora hacia el lado de los intereses de los alumnos, el ICE de la Universidad Politécnica de Cataluña publicó unos materiales también con formato de carpetas, dirigido a alumnos de la asignatura de Formación Humanística, que se impartía en extinta Formación Profesional (1º y 2º grado). Al igual que el *Taller de documentos* antes citado, cada una de ellas se ocupaba de un tema y contenía una serie de documentos –textos, gráficos, cuadros estadísticos...–, así como una guía para su explotación. En este caso los temas –La sexualidad, La Delincuencia, Los Misterios...– estaban formulados con la clara intención de suscitar el interés de los alumnos. Su tratamiento seguía un hilo cronológico convencional, sólo que el recorrido temporal se limitaba a seguir la trayectoria del objeto de estudio (La Delincuencia, por ejemplo), sin abandonar, es sí, el marco de los modos de producción.

En los últimos años de la década de los ochenta, al rebufó del recién iniciado proceso de Reforma de las Enseñanzas Medias y del ciclo Superior de la EGB, de la mano del trío de la Autónoma madrileña, Carretero, Pozo y Asensio, hicieron furor las tesis de la nueva psicología cognitiva aplica al aprendizaje de la Historia. Se llamaba la atención sobre las dificultades específicas del aprendizaje de lo histórico, lo que obligaba a formular los contenidos de tal manera que, sin renunciar al modelo disciplinar, se pautaran con arreglo a ciertos requerimientos. Fue la época de lo que se denominó psicologización del currículum y de la preeminencia del constructivismo, que acabó figurando en los textos del Boletín oficial de Estado. Proveniente de Inglaterra, a donde los expertos viajaban en busca de nuevas ideas, llegó otra propuesta innovadora que salió a luz con la edición de los materiales del Grupo 13-16. El trabajo tenía su origen en el proyecto británico *History 13-16* que se desarrolló en 1976 con el patrocinio del Schools Council (Schools Council). El proyecto en cuestión, del que se publicó una versión española en 1983, se inspiraba en las tesis de Hirst que describía a la historia como una forma de conocimiento de gran potencialidad formativa. Dado que lo único coherente de la Historia es su forma específica de producir conocimiento, es decir, su forma de aducir pruebas, de establecer relaciones, de explicar, etc., éste debe ser el contenido de su enseñanza. Así, el método de historiador es lo que mayormente puede aportar el conocimiento histórico a la hora de formar a niños y jóvenes y debía convertirse en la base de la enseñanza de la asignatura. Se ponía el acento en los procedimientos y en las técnicas de investigación que, por otra parte, se asemejaban a las del detective.

La puesta en marcha de un nuevo currículum estimuló la producción de los grupos innovadores. A este respecto, la convocatoria de un concurso para elaborar materiales curriculares, dio lugar a

---

4 El Grupo Alemania había iniciado su andadura en el ICE de la Universidad de Valencia en 1975.

una fructífera actividad creadora a la que concurrieron grupos de casi toda la geografía española. Aula Sete, Asklepios, Kairós, Pagadi, IRES, y Cronos, entre otros, contribuyeron a dinamizar nuevamente el panorama de la enseñanza de la Historia. Aunque en algunos se ensayaban nuevas ideas sobre el método y los contenidos, a decir verdad, sus aportaciones se enmarcaron en las líneas que desde la época de Altamira fueron estableciéndose como la *doxa* innovadora. Sin duda el calor que proporcionaba el proceso de experimentación y puesta en marcha de la nueva Secundaria contribuyó a que las nuevas formas de enseñanza se extendieran por las aulas de los centros escolares. Sin embargo, no puede decirse que esta nueva oleada reformista alcanzara a modificar, de manera generalizada y significativa, el quehacer diario de profesores y alumnos en la clase de Historia. Antes al contrario, muy pronto algunos indicadores, como la masiva edición de libros de texto convencionales (aunque con nuevos recursos editoriales), revelaban la pervivencia de las formas tradicionales de enseñanza.

Situados en el contexto que sumariamente se ha expuesto en los párrafos anteriores, los materiales didácticos producidos por distintos grupos innovadores se analizan teniendo en cuenta una serie de criterios (autores, contenidos, metodología, aportaciones novedosas, difusión, uso y trayectoria). La exposición del estudio de cada grupo da lugar a reflexiones que permiten sistematizar las características de los procesos de innovación, las estrategias de uso en la práctica de la enseñanza, sus posibilidades y dificultades.

### **Límites, dificultades y posibilidades de la innovación educativa**

Finalmente, el cuarto momento del desarrollo de la asignatura trata de sistematizar las líneas innovadoras en el campo de la enseñanza de las CCSS, apreciando cuáles son los supuestos en los que se han basado, los problemas que han tratado de afrontar, las fórmulas concretas que se han adoptado, así como las estrategias de aplicación en el aula y los logros y limitaciones de la innovación educativa. Junto a las conclusiones aportadas por cada grupo de alumnos en la exposición de su análisis de Proyectos innovadores, realizada en la fase anterior, se utilizan en este momento estudios más generales sobre el desarrollo de iniciativas de cambio educativo. A este respecto, resultan de particular interés los trabajos ya mencionados de Kliebard, Eisner, Tyack, Tobin y Cuban referidos a la implementación de propuestas innovadoras en los Estados Unidos de América. Como se sabe, estos autores constatan las dificultades que en la práctica tiene el cambio educativo, no tanto en el plano discursivo, cuanto en el funcionamiento cotidiano del aula. En la obra de Tyack y Cuban (2001) se destaca, por ejemplo, el hecho de que en la historia de la educación predomina la continuidad sobre el cambio, subrayando que, en todo caso, se producen resultados híbridos entre la práctica existente y las propuestas innovadoras. La metáfora del huracán sobre el océano, utilizada por Cuban (1984), expresa muy gráficamente -oleaje en la superficie y quietud en el fondo- la suerte que corren las políticas reformistas. Los autores citados atribuyen estas dificultades a la complejidad del sistema educativo -frente a la simplicidad de las estrategias de cambio-, así como a las razones prácticas que rigen el funcionamiento de la clase (véase también, Merchán, 2009 y Merchán, 2011a).

Aunque en España no abundan los estudios sobre esta problemática, utilizamos también el trabajo de Pérez Gómez (2000) sobre el desarrollo de las experiencias innovadoras puestas en marcha con la reforma del ciclo superior de la EGB en los años ochenta en Andalucía, así como el estudio del autor (Merchán, 2011b) sobre la incidencia, difusión y trayectoria que en la práctica de la enseñanza de la Historia tuvieron buena parte de los proyectos innovadores analizados por los alumnos del MAES.

Este conjunto de reflexiones finales acerca de la innovación educativa pretende concluir con la formulación, por parte de los alumnos, de nuevas iniciativas sobre la base de experiencias ya realizadas, pues no se trata de descubrir constantemente mediterráneos. Lejos de producir una sensación frustrante, precisamente el análisis de las dificultades trata de que las nuevas propuestas tengan en cuenta los problemas con los que otros se han encontrado, lo que permitirá que los

alumnos las fundamenten más sólidamente y planifiquen estrategias de cambio que hagan lo más viable posible la innovación.

## Conclusiones

Distanciándonos de una aproximación meramente técnica a la cuestión de la innovación en el campo de la enseñanza de las CCSS, el planteamiento de la asignatura trata de aportar a los alumnos recursos que les permitan desarrollar en su práctica profesional experiencias innovadoras en el aula. Para ello, por una parte, se les pone en contacto con los principios en los que históricamente se ha fundamentado la innovación educativa, con otras propuestas ya experimentadas, y se les propone su análisis contextualizado. Por otra parte, se abordan reflexiones más genéricas sobre el cambio educativo y, más concretamente, sobre el cambio de la práctica, con el fin de que la innovación vaya más allá de la mera ocurrencia y del entusiasmo idealista.

## Bibliografía

- BENSO CALVO, Carmen (2006). Tradition and Innovation in the Practical Culture of Schools in Franco's Spain. *Paedagogica Historica* Vol. 42, nº3, págs. 405-430.
- CUBAN, Larry (1984). *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms 1890-1980*. New York: Longman.
- DEL POZO, M. del Mar y BRASTER, J.F.A. (2006). The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936-1976). *Paedagogica Historica* Vol. 42, nº1 y 2, Febrero 2006, págs. 109-126.
- EISNER, Elliot W. (1992). Educational Reform and the Ecology of schooling. *Teacher College Record*. Vol. 93, nº 4, págs. 610-627.
- ESCOLANO, A., (1992). Los comienzos de la renovación pedagógica en el franquismo (1951-1964). *Revista Española de Pedagogía*, nº 192, págs. 289- 310.
- KLIEBARD, Herbert M.(2002). *Changing Course. American Curriculum Reform in the 20th century*, New York: Teacher College Press.
- MERCHÁN, F. Javier (2007). La cuestión de las reformas escolares y del cambio educativo. *Con Ciencia Social*, nº 11, págs. 143-152.
- MERCHÁN, F. Javier (2008). De la reforma a la gestión empresarial de la escuela. El giro de la política educativa en España. *Libre Pensamiento*, nº 59, págs. 54-61.
- MERCHÁN, F. Javier (2009). La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 48/6. 10-03-08. Disponible en: <http://www.rieoei.org/2679.htm>
- MERCHÁN, F. Javier (2011a). Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase. *Revista española de Pedagogía*, 250, septiembre-diciembre, págs. 521-535.
- MERCHÁN, F. Javier (2011b). Entre la utopía y el desencanto: Innovación y cambio de la enseñanza de la Historia en España, 1970-2010. En López Facal, R. y Velasco L. (eds.). *Pensar Históricamente en tiempos de globalización*. Universidad de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela, págs. 65-77.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2000). *Historia de una Reforma educativa*. Sevilla: Díada.
- RODRÍGUEZ, M del Mar (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- SARASON, S.B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*, Barcelona: Octaedro.
- TYACK, D. y CUBAN, L (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- TYACK, D. y TOBIN, W. (1994). The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal* XXXI (1994), págs. 435-479.

**VIÑAO, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-*  
*Ciencia Social*, nº5, págs. 27-45.**