

# UNES

UNIVERSIDAD, ESCUELA Y SOCIEDAD

MARZO 2019

ISSN 2530-1012



EDITOR INVITADO **Vicente BALLESTEROS ALARCÓN**

NÚMERO 6

REVISTA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EL PATRIMONIO

## **Editoras Jefe**

María de la Encarnación CAMBIL HERNÁNDEZ  
Universidad de Granada  
Guadalupe ROMERO SÁNCHEZ  
Universidad de Granada

## **Editor Invitado**

Vicente BALLESTEROS ALARCÓN

## **Secretario**

Antonio TUDELA SANCHO  
Universidad de Granada

## **Secretaría Técnica**

Juan Miguel MARTÍNEZ MARTÍNEZ  
Universidad de Granada  
Carolina ALEGRE BENÍTEZ  
Universidad de Granada  
Antonio Rafael FERNÁNDEZ PARADAS  
Universidad de Granada

## **Consejo de Redacción**

Marta ARRIOLA RODRÍGUEZ  
Museo de Navarra  
Vicente BALLESTEROS ALARCÓN  
Universidad de Granada  
Mercedes FERNÁNDEZ PARADAS  
Universidad de Málaga  
Antonia GARCÍA LUQUE  
Universidad de Jaén  
María Luisa HERNÁNDEZ RÍOS  
Universidad de Granada  
Andrés PALMA VALENZUELA  
Universidad de Granada  
María VILLALBA SALVADOR  
Universidad Autónoma de Madrid

## **Consejo Asesor Nacional**

Juana ANADÓN BENEDITO  
Universidad Complutense de Madrid  
Rosa María ÁVILA RUIZ  
Universidad de Sevilla  
José Manuel BAENA GALLÉ  
I.E.S. "Juan Ignacio Luca de Tena". Sevilla  
Consuelo DÍEZ BEDMAR  
Universidad de Jaén  
Olga FONTAL MERILLAS  
Universidad de Valladolid  
Ramón GALINDO MORALES  
Universidad de Granada  
Antonio Luis GARCÍA RUIZ  
Universidad de Granada  
Lourdes GUTIÉRREZ CARRILLO  
Universidad de Granada  
María GUZMÁN PÉREZ  
Universidad de Granada  
Ángel LICERAS RUIZ  
Universidad de Granada  
Ramón LÓPEZ FACAL  
Universidad de Santiago de Compostela  
Rafael LÓPEZ GUZMÁN  
Universidad de Granada  
Pedro MIRALLES MARTÍNEZ  
Universidad de Murcia

Joan PAGÉS BLANCH  
Universidad Autónoma de Barcelona  
Montserrat PASTOR BLÁZQUEZ  
Universidad Autónoma de Madrid

Joaquín PRATS CUEVAS  
Universidad de Barcelona  
Matilde PEINADO RODRÍGUEZ  
Universidad de Jaén

José Luis DE LOS REYES LEOZ  
Universidad Autónoma de Madrid

María Pilar RIVERO GRACIA  
Universidad de Zaragoza

Inmaculada RODRÍGUEZ MOYA  
Universitat Jaume I. Castellón

Rafael Ramón VALLS MONTES  
Universidad de Valencia

Francisco VALVERDE FERNÁNDEZ  
Universidad de Córdoba

## **Consejo Asesor Internacional**

Olga ACOSTA LUNA  
Universidad de los Andes. Bogotá. Colombia  
Jose Roberto ÁLVAREZ MUNERA  
Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín. Colombia  
Esther BAHAT  
Universidad de Haifa. Israel  
Beatrice BORGHI  
Alma Mater Studiorum. Università di Bologna. Italia  
Alžbeta BROZMANOVÁ GREGOROVÁ  
Univerzity Mateja Bela. Banská Bystrica. Eslovaquia  
Sergio CÁCERES MERCADO  
Universidad Nacional de Asunción. Paraguay  
Maritza CASTRO TAVARA  
Universidad del Altiplano. Puno. Perú  
Megan HADDOCK  
Johns Hopkins University. Baltimore. Estados Unidos  
María HELENA DAMIÃO  
Universidad de Coimbra. Portugal  
Silvia GUETTA  
Universidad de Florencia. Italia  
Amira JURI  
Universidad Nacional de Tucumán. Argentina  
Ewa KUBIAK  
Universidad de Lodz. Polonia  
Marisa MESINA POLANCO  
Universidad de Colima. México  
María Cristina MIRANDA ÁLVAREZ  
Universidad Veracruzana. Veracruz. México  
María del Pilar LÓPEZ PÉREZ  
Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Colombia  
Adailson José RUI  
Universidade Federal de Alfenas. Minas Gerais. Brasil  
Alejandro RUIDREJO  
Universidad Nacional de Salta. Argentina  
Adriana VIDOTTE  
Universidade Federal de Goiás. Brasil

## **Diseño**

José Luis ANGUITA YANGUAS | [www.inpulse.pro](http://www.inpulse.pro)

## **Maquetación**

Virginia VÍLCHEZ LOMAS | [virginiavl@afootes](mailto:virginiavl@afootes)

## SUMARIO

## NÚMERO 6

- 7** INTRODUCCIÓN  
Vicente **BALLESTEROS ALARCON**

### ARTÍCULOS

- 12** LOS COMPONENTES DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS QUE INTERVIENEN EN LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL  
**Lázaro Arsenio ARTILES VARGAS, Gonzalo GONZÁLEZ HERNÁNDEZ y Marlene OROZCO GONZÁLEZ**
- 22** JEWISH-ARAB STUDENTS' SOCIAL RELATIONS IN ISRAEL  
**Esther BAHAT**
- 34** DESARROLLO DE COMPETENCIAS CLAVES A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE- SERVICIO  
**Alžbeta BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, Zuzana HEINZOVÁ, Katarína KURČIKOV, Livia NEMCOVÁ y Jana ŠOLCOVÁ**
- 56** EL ESTUDIO DEL PAISAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: UNA MIRADA DESDE LOS LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES  
**María CASAS JERICÓ, Jordi PUIG BAGUER y Luis ERNETA ALTARRIBA**
- 76** LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS LOE Y LOMCE DE LOS DEPARTAMENTOS DE GEOGRAFÍA E HISTORIA  
**José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ y Elia PORTELA del REY**
- 96** PRESERVAR EL PASADO PARA EL FUTURO: LA APUESTA EDUCATIVA DEL MUSEO CERRALBO  
**Carmen MERCEDES SANZ DÍAZ**
- 116** EL ARTE DE VIVIR EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE DUTCH  
**Tom SCHOEMAKER**
- 126** POSIBILIDAD DE EDUCACIÓN EN CIUDADANÍA GLOBAL EN CHINA: UNA PERSPECTIVA PARA EL CURRÍCULO DE LA ESCUELA SECUNDARIA  
**Lipei WANG**



INNOVACIÓN DOCENTE

- 146** VIVIR Y SENTIR EL PATRIMONIO. EL FLAMENCO EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS EN ANDALUCÍA  
**Antonio CONDE GONZÁLEZ-CARRASCOSA**
- 156** LA CLASE DE GEOGRAFÍA E HISTORIA AL REVÉS: MI EXPERIENCIA CON EL FLIPPED LEARNING  
**José Antonio LUCERO MARTÍNEZ**

ENTREVISTA

- 170** ISABEL CHINCHILLA, ELENA GARCÍA Y JOSÉ ANTONIO LUCERO:  
VOZ DE LA EXPERIENCIA DOCENTE  
**VICENTE BALLESTEROS ALARCÓN**

RESEÑAS

- 178** *COMO LA SOCIEDAD, SU ESCULTURA. ITINERARIO DIDÁCTICO POR LA ESCUELA GRANADINA DE ESCULTURA PARA EL ALUMNADO DE 2.º DE BACHILLERATO DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA DEL ARTE*  
JOSÉ ANTONIO DÍAZ GOMEZ  
**Juan Manuel ROMÁN DOMENE**
- 182** *GÉNERO Y DIDÁCTICAS*  
HELENA RAUSELL GUILLOT Y MARTA TALAVERA ORTEGA (COORD.)  
**Juan Miguel MARTÍNEZ MARTÍNEZ**

- 7** INTRODUCTION  
Vicente **BALLESTEROS ALARCON**

### ARTICLES

- 12** THE PEDAGOGIC COMPETENCES COMPONENTS IN THE PATRIMONIAL EDUCATION  
Lázaro Arsenio **ARTILES VARGAS**, Gonzalo **GONZÁLEZ HERNÁNDEZ** y Marlene **OROZCO GONZÁLEZ**
- 22** JEWISH-ARAB STUDENTS' SOCIAL RELATIONS IN ISRAEL  
Esther **BAHAT**
- 34** DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES THROUGH SERVICE-LEARNING  
Alžbeta **BROZMANOVÁ GREGOROVÁ**, Zuzana **HEINZOVÁ**, Katarína **KURČIKOV**,  
Livia **NEMCOVÁ** y Jana **ŠOLCOVÁ**
- 56** LANDSCAPE STUDY IN SECONDARY EDUCATION: A REVIEW FROM  
THE SOCIAL SCIENCES TEXTBOOKS  
María **CASAS JERICÓ**, Jordi **PUIG BAGUER** y Luis **ERNETA ALTARRIBA**
- 76** THE ASSESSMENT IN LOE AND LOMCE DIDACTIC PROGRAMMING  
OF GEOGRAPHY AND HISTORY DEPARTMENTS  
José **MONTEAGUDO FERNÁNDEZ** y Elia **PORTELA del REY**
- 96** PRESERVE THE PAST FOR THE FUTURE: THE EDUCATIONAL BET  
OF THE CERRALBO MUSEUM  
Carmen **MERCEDES SANZ DÍAZ**
- 116** THE ART OF LIVING IN DUTCH PUBLIC SCHOOLS  
Tom **SCHOEMAKER**
- 126** POSSIBILITY OF GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION IN CHINA:  
A SECONDARY SCHOOL CURRICULUM PERSPECTIVE  
Lipei **WANG**



TEACHING INNOVATION

- 146** LIVING AND FEELING PATRIMONY. FLAMENCO IN ANDALUSIAN TEACHING PROGRAMS  
**Antonio CONDE GONZÁLEZ-CARRASCOSA**
- 156** THE GEOGRAPHY AND HISTORY CLASS FLIPPED: MY EXPERIENCE WITH FLIPPED LEARNING  
**José Antonio LUCERO MARTÍNEZ**

INTERVIEW

- 170** ISABEL CHINCHILLA, ELENA GARCÍA Y JOSÉ ANTONIO LUCERO:  
VOZ DE LA EXPERIENCIA DOCENTE  
**Vicente BALLESTEROS ALARCÓN**

REVIEWS

- 178** *COMO LA SOCIEDAD, SU ESCULTURA. ITINERARIO DIDÁCTICO POR LA ESCUELA GRANADINA DE ESCULTURA PARA EL ALUMNADO DE 2.º DE BACHILLERATO DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA DEL ARTE*  
JOSÉ ANTONIO DÍAZ GOMEZ  
**Juan Manuel ROMÁN DOMENE**
- 182** *GÉNERO Y DIDÁCTICAS*  
HELENA RAUSELL GUILLOT Y MARTA TALAVERA ORTEGA (COORD.)  
**Juan Miguel MARTÍNEZ MARTÍNEZ**

**E**l propio nombre de la Revista UNES: (Universidad, Escuela y Sociedad), denota claramente cuál es su misión y su visión. Siendo una revista universitaria, dirigida y editada por el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada, quiere conectar la Universidad, la academia, especialmente las Ciencias de la Educación con la escuela de cualquier nivel y la sociedad. Esto exige tener una visión amplia del conocimiento en general y de las Ciencias Sociales en particular.

Así las Ciencias Sociales son entendidas como el conjunto de disciplinas científicas que estudian a los seres humanos a lo largo del tiempo y en interacción con el espacio, incluyendo todas las expresiones materiales e inmateriales o simbólicas de dicha actividad o interacción.

UNES está llamada por tanto a publicar reflexiones, investigaciones y experiencias que muestren la multidimensionalidad del ser humano y su conexión con la enseñanza ( geografía, arte, historia, antropología, didáctica, sociología, patri-

monio, filosofía, género, valores, etc) desde una perspectiva local, regional y también global.

Este número evidencia tanto la pluralidad de asuntos como la globalización. Contamos con artículos que provienen de Australia/China, Cuba, Eslovaquia, Israel, Holanda y España que se ocupan de aspectos muy diversos de las Ciencias Sociales y sus didácticas.

Contamos con diez artículos, cuatro de ellos en inglés que abordan con seriedad y rigurosidad aspectos tan diversos como educación en patrimonio, análisis del paisaje, educación para la ciudadanía o relaciones sociales entre grupos étnicos o análisis de competencias adquiridas en diferentes ámbitos de la formación.

Dos artículos se refieren a las competencias que se adquieren en el proceso de enseñanza aprendizaje o bien son necesarias para algún tipo de docencia. En éste número contamos con dos artículos de alto interés.

Una investigación interdepartamental (psicología, educación y trabajo social) realizada en la MatejBel University de Eslovaquia por ALŽBETA

BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, ZUZANA HEINZOVÁ, KATARÍNA KURČIKOVÁ, LÍVIA NEMCOVÁ, JANA ŠOLCOVÁ, sobre las competencias claves que pueden ser adquiridas en el ámbito universitario a través de la metodología didáctica aún innovadora del aprendizaje servicio.

Por otra parte los profesores de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas en Santas Clara, Cuba, LÁZARO A. ARTILES VARGAS, GONZALO GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, MARLENE OROZCO GONZÁLEZ, indagan en su artículo sobre cuáles son los componentes esenciales de las competencias que deben tener los docentes para enseñar patrimonio.

En cuanto al patrimonio como contenido de la enseñanza, tenemos varias aportaciones además de la ya mencionada sobre competencias de los docentes. El presente número cuenta con un artículo sobre el Museo Cerralbo de Madrid de CARMEN M. SANZ DÍAZ que aborda el papel de los museos como salvaguarda del pasado con perspectiva de futuro y el papel de los programas formativos.

Contamos, así mismo, con el artículo de ANTONIO CONDE, experto flamencólogo que aborda un elemento del patrimonio universal como es el Flamenco y su presencia en los programas educativos de Andalucía.

En el ámbito local contamos con el artículo de JUAN MANUEL ROMÁN DOMENE en el que

nos muestra un itinerario sobre la escultura granadina para estudiantes de bachillerato.

La Didáctica de las Ciencias Sociales en los diferentes niveles educativos está presente mediante cuatro aportaciones. El artículo de MARÍA CASAS, JORDI PUIG, LUIS ERNETA de la Universidad de Navarra en el que analizan el estudio del paisaje en la educación secundaria obligatoria. Y un segundo artículo sobre temas didácticos es el de JOSÉ MONTEAGUDO Y ELIA PORTELA, de la Universidad de Murcia en el que analizan como ha quedado la evaluación para geografía e historia en el paso legislativo de la LOE a la LOMCE.

Un tema de gran importancia y actualidad en la actualidad para las Ciencias Sociales y el mundo educativo es todo lo relacionado con la ciudadanía, la convivencia y su educación.

Contamos en el presente número de la Revista con tres artículos de índole muy diversa pero de gran interés relacionados con diferentes aspectos de la convivencia.

ESTHER BAHAT de la Universidad de Haifa (Israel) nos muestra los resultados de sus investigaciones en torno a la convivencia entre estudiantes judíos y musulmanes en Israel.

Por su parte TOM SCHOEMAKER de Holanda nos describe como es la convivencia intercultural e interconfesional en un contexto europeo como el holandés. Y por último en éste apartado Lipei

## INTRODUCCIÓN

WANG investigadora en la Universidad de Sydney nos muestra como es la educación para la ciudadanía en algunas zonas de China.

Los temas de géneros son hoy considerados transversales e interdisciplinarios lo que hace aún más interesante la reseña que hace Juan MIGUEL MARTÍNEZ MARTÍNEZ de la obra de HELENA RAUSELL GUILLOT y MARTA TALAVERA ORTEGA (COORD.): *Género y didácticas*.

Para finalizar en la sección de innovación docente contamos con un artículo muy intere-

sante sobre nuevas metodologías escrito por un profesor y "youtuber", JOSÉ ANTONIO LUCERO sobre la "clase al revés" de la cual tiene una larga e intensa experiencia.

En el Apartado de Entrevistas contamos con una entrevista grupal realizada a tres docentes de Secundaria y Bachillerato con muchos años de experiencia: ISABEL CHINCHILLA, ELENA GARCÍA Y JOSÉ ANTONIO LUCERO.

**VICENTE BALLESTEROS ALARCON**

Editor Invitado.

UNNES

ARTÍCULOS

---

UNNES

# LOS COMPONENTES DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS QUE INTERVIENEN EN LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL THE PEDAGOGIC COMPETENCES COMPONENTS IN THE PATRIMONIAL EDUCATION

---

**Lázaro Arsenio ARTILES VARGAS / Gonzalo GONZÁLEZ  
HERNÁNDEZ / Marlene OROZCO GONZÁLEZ**

## Resumen

El maestro tiene como uno de sus encargos sociales transmitir el legado cultural a las nuevas generaciones, acción que solo puede realizar efectivamente si posee las competencias necesarias; el trabajo que se presenta tiene como fin reconocer los componentes de las competencias pedagógicas que intervienen en la educación patrimonial.

## Palabras clave

Competencias Pedagógicas, educación patrimonial.

## Abstract

The teacher has like one of his social responsibilities to transmit the cultural legacy to the new generations, action that alone he can carry out indeed if it possesses the necessary competences; the work that is presented has as end to recognize the components of the pedagogic competences that intervene in the patrimonial education

## Keywords

Pedagogic competences, patrimonial education.

**Lázaro Arsenio ARTILES VARGAS.** Profesor de la UCLV, Cuba, Dr.C. en Ciencias Pedagógicas y Profesor Auxiliar, especialista en Geografía, jefe de carrera en la Licenciatura en Educación: Geografía.

**Gonzalo GONZÁLEZ HERNÁNDEZ.** Profesor Titular, Dr.C. de la UCLV, especialista en Didáctica, Pedagogía y Geografía.

**Marlene OROZCO GONZÁLEZ.** Ms.C. de la Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara, especialista en Biología.

**Recepción:** 13/III/2018

**Revisión:** 31/V/2018

**Aceptación:** 31/V/2018

**Publicación:** 31/III/2019

# LOS COMPONENTES DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS QUE INTERVIENEN EN LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

## THE PEDAGOGIC COMPETENCES COMPONENTS IN THE PATRIMONIAL EDUCATION

### 1. INTRODUCCIÓN

**E**l vertiginoso desarrollo alcanzado por el progreso científico tecnológico y comunicacional obtenido por el hombre en el presente siglo, ha contribuido a la globalización de la cultura occidental; esta, en muchos casos, se impone sobre los valores culturales nacionales de aquellos países que sólo cuentan con la posibilidad de consumir los productos facturados por otras naciones que en la mayoría de las veces difieren de su idiosincrasia, idioma y religión.

A juicio de estos autores, la pérdida de la identidad nacional o simplemente de la cultura en sentido más general se aprecia hoy como otro de los problemas globales a los cuales se debe prestar especial atención; baste como ejemplo la preocupación de la UNESCO con respecto a la pérdida del patrimonio tangible e intangible, no solo de minorías étnicas y también de otros grupos sociales denominados por algunos "mayoritarios".

Sin embargo, ante tal situación se hace imprescindible formularse la siguiente interrogante ¿qué hacer para contribuir a la preservación de la cultura nacional?; sin lugar a dudas las respuestas pueden ser variadas de acuerdo a la macro dimensión del tema, pero estamos seguros de que una de las acciones a realizar tiene que partir de la capacidad de las instituciones sociales que transmitan el legado cultural alcanzado por uno u otro pueblo y de la humanidad en sentido general.

Entonces, ¿cuál puede ser esta institución que por su objeto social tiene como fin la trasmisión del legado cultural?, la respuesta parece sencilla, baste con expresar la escuela; pero, a partir de esta respuesta se deriva otras interrogantes no menos interesantes y sin dudas más complejas, ¿cómo hacerlo? ¿Quién es el encargado de este fin, en el escalón de base? ¿Qué competencia debe poseer la figura encargada de hacerlo?

Para solucionar las siguientes interrogantes, nos proponemos como objetivo del presente trabajo reconocer los componentes de las competencias

# LOS COMPONENTES DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS

L. A. ARTILES VARGAS / G. GONZÁLEZ HERNÁNDEZ / M. OROZCO GONZÁLEZ

pedagógicas que intervienen en la educación patrimonial, a partir de los referentes teóricos expresado por un grupo de investigadores cubanos de las competencias pedagógicas.

## 2. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS

La educación es considerada el proceso de transmisión del legado cultural construido por las generaciones anteriores a las nuevas generaciones; es un fenómeno histórico social, “en el sentido amplio de la palabra, se entiende el conjunto de influencias que ejerce toda la sociedad en el individuo. Este significado implica que el hombre se educa durante toda la vida” (Labarrere & Valdivia, 1981, p. 36).

Pero en su sentido estrecho, es decir en:

*el contexto escolarizado, es el sistema de influencias consecuentemente organizado, dirigido y sistematizado sobre la base de una concepción pedagógica determinada, cuyo objetivo más general es la formación multilateral y armónica del educando, cuyo núcleo esencial debe estar en la formación de los valores morales, para que se integre a la sociedad en que vive y contribuya a su desarrollo y perfeccionamiento. (González & Reinoso, 2004, p. 35)*

Partiendo entonces de esta conceptualización, es para nosotros de especial valor el trabajo que

se realiza en la escuela con el fin de preservar y formar la cultura, como respuesta del encargo social emanado de los intereses y valores nacionales.

La escuela cubana tiene como fin la formación multilateral y armónica del individuo para que se integre a la sociedad; para contribuir a ello se estructura el Sistema Nacional de Educación, el cual ordena por niveles los contenidos a abordar en cada momento del desarrollo escolar.

Existe un grupo de contenidos que por su importancia en la formación del individuo debe ser tratado transversalmente durante todo el proceso de formativo; dentro de ellos se destaca la educación ambiental para el desarrollo sostenible, la cual incluye como parte de su sistema de contenidos la educación patrimonial.

Rodríguez, (2013) considera a la Educación Patrimonial como “al proceso pedagógico permanente, sistemático, interdisciplinario y contextualizado encaminado al conocimiento del patrimonio, a la educación en valores que reflejen un elevado nivel de conciencia hacia su uso sostenible, así como a la defensa de la identidad” (p. 23).

Entiéndase que el proceso pedagógico:

*(...) incluye los procesos de enseñanza y educación, organizados en su conjunto y dirigidos a la formación de la personalidad, en este proceso se establecen relaciones*

# LOS COMPONENTES DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS

L. A. ARTILES VARGAS / G. GONZÁLEZ HERNÁNDEZ / M. OROZCO GONZÁLEZ

*sociales activas entre los pedagogos y los educandos y su influencia recíproca subordinada al logro de los objetivos planteados por la sociedad. (ICCP, 2012, p. 32)*

Las figuras esenciales en dicho proceso pedagógico son, sin dudas el maestro y el alumno, el primero es el encargado de organizar, dirigir y controlar todas las acciones que se desarrollan en función del objetivo trazado; de ahí la importancia de lograr que este posea las competencias pedagógicas necesarias para dirigir eficientemente el proceso pedagógico encaminado al conocimiento y trasmisión del contenido patrimonial como forma de la cultura a sus estudiantes.

## 2.1. Las competencias pedagógicas

El término competencias ha irrumpido en el ámbito de la formación profesional pedagógica desde hace algún tiempo,

*El énfasis actual en las competencias viene a responder a los cambios en el mundo social, laboral, profesional y organizacional, ocurridos en la última década. Estos cambios demandan la formación de personas con compromiso ético, creatividad, autocrítica y emprendimiento, y allí es donde hace sus contribuciones la formación basada en competencias. (Tobón, 2005, p.71)*

Existen variadas formas para clasificar las competencias; para el presente trabajo, asumimos la

posición que acepta que para el perfil del egresado es necesario formar las competencias para la vida, "(...) la función del sistema educativo es formar personas competentes que puedan resolver los problemas que surjan en su vida" (Baena, 2016, p. 15) y aquellas que son específicas del profesional de la educación, las cuales contribuye a la transmisión de aprendizajes claves, partiendo de los conocimientos adquiridos anteriormente.

La competencia para la vida,

*permite enfrentar la vida moderna, no solo desde las dimensiones referidas al pensamiento abstracto y la reflexión interna, y desde la socialización y valores personales. Son el sello distintivo de las competencias educativas. Tributan al aprendizaje del individuo a lo largo de la vida. (Ruiz, 2010, p. 39)*

Mientras que las competencias profesionales, son aquellas que tipifican una profesión determinada.

Uno de los referentes teóricos más importantes, en el ámbito cubano, para el estudio de las competencias, es la obra de Castellanos, Fernández, Llivina, Arencibia & Hernández (2005); para ellos, las competencias de los profesionales de la educación son: la competencia didáctica, la Orientación Educativa, la de Investigación Educativa, para la Comunicación Educativa y la de Dirección Educativa.

# LOS COMPONENTES DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS

L. A. ARTILES VARGAS / G. GONZÁLEZ HERNÁNDEZ / M. OROZCO GONZÁLEZ

Esta clasificación, a nuestro juicio, constituye el elemento clave para comprender las competencias del profesional de la educación en Cuba.

Tomando como base estos presupuestos, entonces es necesario determinar cuáles son los componentes de las competencias pedagógicas que contribuyen a la educación patrimonial.

## **2.2. Los componentes de las competencias pedagógicas que contribuyen a la educación patrimonial**

Para Castellanos et al. (2005), la competencia investigativa se encuentra conformada por cuatro componentes fundamentales, el cognitivo, el metacognitivo, el motivacional, así como las cualidades de personalidad. Partiendo de este presupuesto, asumimos que, si las competencias profesionales se aprecian en el desempeño de forma sistémica, entonces, también estos componentes conforman las otras competencias declaradas por Castellanos et al. (2005).

Para nosotros los criterios sugeridos por Castellanos et al., (2005), constituyen la base para entender las competencias pedagógicas que intervienen en la educación patrimonial; a continuación, expondremos los juicios para corroborar la posición adoptada por los autores.

El primero de estos componentes está conformado según los citados autores por: "los procesos y propiedades intelectuales, la base de

conocimientos y el sistema de acciones generales y específicas" (Castellanos et al., 2005:72)..

Este expresa el nivel alcanzado en cuanto al desarrollo del pensamiento y las propiedades de su funcionamiento intelectual evidenciada en la eficacia alcanzada por el sujeto.

Mediante el pensamiento teórico, se pone en función los conocimientos adquiridos relacionados con el patrimonio; siendo muy importante la transmisión de conocimientos que se desarrollan en el aula, pues a partir de esta base teórica el profesional puede realizar el análisis del sistema de categorías relacionadas con la educación patrimonial, así como la aplicación de métodos adecuados para la transmisión del acervo cultural patrimonial.

Mientras que el pensamiento científico permite poner en la práctica los conocimientos adquiridos, sobre educación, patrimonio y la metodología de la investigación, al proyectar acciones investigativas para contribuir a la educación patrimonial, descubriendo los orígenes de los procesos y fenómenos que se manifiestan en el proceso pedagógico relacionado con el tema en cuestión.

¿Cómo identificar la calidad de estos dos procesos?

Según Castellanos et al. (2005), existen un grupo de indicadores que expresan el grado de desarrollo de los mismos, los cuales a nuestro

## LOS COMPONENTES DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS

L. A. ARTILES VARGAS / G. GONZÁLEZ HERNÁNDEZ / M. OROZCO GONZÁLEZ

juicio pueden ser utilizados en función de la educación patrimonial, estos son: la independencia, donde se evidencia el nivel de profundidad y destrezas alcanzado en relación a la educación patrimonial, al demostrar la estructuración del pensamiento individual, con la autonomía requerida a partir del nivel al cual ha llegado.

De otra parte, la originalidad, demostrada en las estrategias trazadas para alcanzar los objetivos que se propone desarrollar como parte de la educación patrimonial: ligada a ella se desarrolla la fluidez, es decir la calidad de las ideas que se generan en el contexto escolar para contribuir al estudio, transmisión o valoración de los procesos y fenómenos patrimoniales estudiados como parte del proceso pedagógico.

Por su puesto, todo proceso educativo se desarrolla siguiendo una lógica, la cual persigue como fin la formación del estudiante y su acercamiento a la educación patrimonial, en el caso que nos ocupa, en este proceso el maestro debe organizar lógicamente los contenidos, de acuerdo al nivel alcanzado por sus estudiantes en estrecha relación con el diagnóstico individual y grupal.

Durante el desarrollo de las actividades que se dirigen a la educación patrimonial aparecen un conjunto de dificultades que en muchas ocasiones impiden el logro de los objetivos planteados; para ello, el profesional de la educación tiene que desarrollar la flexibilidad como capacidad, lo que permite la búsqueda de nuevos caminos alternativos para alcanzar el fin, sin apartarse del objetivo en cuestión.

Referente a la profundidad en el dominio de los contenidos relacionados con la educación patrimonial, hay que tener en cuenta dos vertientes, la primera encaminada hacia la consideración de qué y cuál contenido patrimonial transmitir a los estudiantes, para ello hay que tener presente el diagnóstico y las particularidades de las edades de los estudiante y la segunda relacionada con el proceso de formación investigativa que se desarrolla para acercar a los alumnos al método científico; este debe ir paso a paso, puede que un mismo objeto, proceso o fenómeno patrimonial sirva de base para el descubrimiento de este método científico si se dosifica correctamente en función de lograr en cada momento determinado objetivo.

Por último, todo ello se demuestra a partir de la economía de los recursos que se utilicen, en función de la meta proyectada, para ello el profesional de la educación tiene que haber trazado una estrategia, donde se tengan en cuenta las acciones, operaciones y actividades que se realizan.

Las bases de conocimientos sobre educación patrimonial, está relacionado con la capacidad de los profesionales de la educación de estructurar su sistema de conocimientos, que pueda ser transferidos a sus estudiantes como parte de su competencia didáctica, mostrando el desarrollo eficiente de sus funciones profesionales.

Para Castellano et al. (2005) los indicadores que demuestran la profundidad en las bases del conocimiento están dirigidas a: la amplitud del conocimiento; es decir, el caudal de conoci-

## LOS COMPONENTES DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS

L. A. ARTILES VARGAS / G. GONZÁLEZ HERNÁNDEZ / M. OROZCO GONZÁLEZ

mientos adquiridos por el profesional como resultado de su preparación teórica y metodológica, el grado de especialización, determinado por su preparación en un área específica en relación con la educación patrimonial. Es recomendable que el profesional se especialice inicialmente en el análisis y estudio de los valores patrimoniales de su comunidad, pues esto permite el desarrollo de un principio didáctico fundamental, de lo conocido a lo desconocido, para acercar a sus educandos a los valores de su lugar de origen, comprometiéndolos con su cuidado, conservación y trasmisión.

La estructuración del conocimiento depende del nivel de organización que se logre y la capacidad para sistematizarlo, partiendo de establecer nexos y relaciones estables entre los antiguos y los nuevos conocimientos; a nuestro juicio, hoy este elemento está en estrecha relación con el dominio de las habilidades informatizacionales, pues hasta hace relativamente poco cualquier docente podía atesorar el dominio de la mayoría de los conocimientos relacionados con la educación patrimonial; sin embargo, luego del vertiginoso desarrollo alcanzado por la ciencia en el presente siglo y la conectividad, los conocimientos se actualizan a diario imposibilitando a cualquier persona acumular por sí sola el gran volumen de información generado.

Y por último la potencialidad para generar nuevos conocimientos, esto permite descubrir las nuevas aristas y relaciones que se producen como resultado de la competencia investigativa, pero hay que señalar que dada la importancia de la implementación del método científico en la escuela.

Los estudiantes van desarrollando actividades investigativas, que generalmente no descubren bases conceptuales de la educación patrimonial, pero estos acercamientos investigativos permiten informar a los especialistas del nivel que van alcanzando las relaciones que se establecen entre las personas y el patrimonio o el grado de perfeccionamiento obtenido mediante la educación patrimonial como fruto de las acciones desarrolladas por los diferentes actores que en ella intervienen.

Hay que apuntar que las actividades que realizan los estudiantes pueden lograr los objetivos cuando han sido debidamente entrenados.

El sistema de acciones que conforman las competencias está condicionado por el desarrollo de habilidades propias del profesional, atendiendo a su nivel de preparación para aplicar el conocimiento aprendido, para ello debe demostrar el dominio de estas al ejecutar las actividades planificadas con relación a la educación patrimonial, bien sea en la trasmisión del conocimiento o en la investigación propia de esta actividad.

En el caso del componente metacognitivo, Castellanos et al., plantea que este "hace referencia a los procesos que garantizan la toma de conciencia (reflexión metacognitiva) y el control (regulación metacognitiva) del proceso de construcción del conocimiento científico acerca de la realidad educativa por los y las profesionales de la educación" (2005:77).

Asumimos entonces que para lograr el desarrollo de las competencias pedagógicas que

# LOS COMPONENTES DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS

L. A. ARTILES VARGAS / G. GONZÁLEZ HERNÁNDEZ / M. OROZCO GONZÁLEZ

intervienen en la educación patrimonial, el profesional debe realizar de forma consciente un grupo de acciones que le permitan analizar los procesos y fenómenos a los cuales se enfrenta, para transmitir el valor de los contenidos con que trabaja. Para ello es preciso que se elabore las estrategias pertinentes para alcanzar los objetivos trazados y durante el desarrollo de las acciones de estas estrategias, tiene que implementar distintas formas para evaluar y valorar la calidad del proceso que ha ido direccionando.

El componente motivacional, tiene gran peso en el desarrollo de las competencias y en especial para aquellas que se aplican desde el ámbito educacional a la educación patrimonial, dado que: "Por su carácter objetual la actividad está indisolublemente ligada a su motivo. Aunque el motivo puede quedar oculto o desconocido, no existe actividad inmotivada" (González et al., 1995:81).

Entonces, dada la motivación que sienta el profesional de la educación para transmitir los valores patrimoniales, tanto más efectiva va a ser su actividad. "El componente motivacional de la competencia integra aquellos procesos y contenidos psicológicos que estimulan, sostienen y orientan el desempeño (...) eficiente de los y las profesionales de la educación" (Castellanos et al., 2005:82).

Por tanto, para lograr las competencias orientadas hacia la educación patrimonial, debemos conformar un vínculo afectivo con lo que se hace, sentir gusto al transmitir los valores patrimoniales, en preservar el legado histórico cultural, sintiendo satisfacción y crecimiento personal cuando cumple con sus metas.

El componente relacionado con las cualidades de la personalidad se manifiesta como una relación directa con las competencias del profesional de la educación: "Las competencias profesionales pueden ser definidas como aquellas cualidades de la personalidad que permiten la autorregulación de la conducta del sujeto a partir de la integración de los conocimientos científicos, las habilidades y las capacidades" (Ortiz & Sánchez 2004: 23).

Estas son muy importantes pues, "las diferencias individuales en la manifestación (...) contribuyen a entender que estas cualidades no deben concebirse de manera abstracta y absoluta, desvinculadas de la actividad concreta del individuo y de las esenciales orientaciones de su personalidad" (González, et al., 1995:210).

¿Qué cualidades de la personalidad son esenciales para establecer la relación entre las competencias profesionales y la educación patrimonial?

Coincidimos con Castellanos et al. (2005), cuando plantea que estas deben ser el compromiso, la independencia, la flexibilidad, la exigencia, la actitud crítica y autocrítica, la honestidad científica y la colaboración.

*Estas cualidades de la personalidad están presentes en las distintas formas en que el docente realiza la actividad cuando alcanza el nivel volitivo, las cuales se manifiestan de forma diferente entre los individuos, dado por su nivel, amplitud y profundidad. (Artiles, 2014:28)*

# LOS COMPONENTES DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS

L. A. ARTILES VARGAS / G. GONZÁLEZ HERNÁNDEZ / M. OROZCO GONZÁLEZ

En la medida que el profesional desarrolle la independencia, mayor será su posibilidad para adentrarse en las distintas esferas de la educación patrimonial, debe ser flexible para arribar a las metas trazadas, reflexionado sobre los errores y acierto logrados en este camino, asumiendo posturas crítica ante el contenido o las acciones que se le plantean como demanda social, pero a la vez desarrollando la autocrítica para erigirse sobre su propios errores, por otra parte debe tener la capacidad para colaborar al trabajar en equipos con sus colegas, pero a la vez dirigir el grupo de estudiantes.

### 3. CONCLUSIONES

Las competencias pedagógicas son aquellas que tipifican al profesional de la educación, estas son, la competencia didáctica, la de Orientación Educativa, la de Investigación Educativa, para la Comunicación Educativa y la de Dirección Educativa; atendiendo a los referentes expresados por Castellanos et, al. (2005), estas se estructuran a partir de los siguientes componentes el cognitivo, el metacognitivo, el motivacional, así como las cualidades de personalidad, los cuales intervienen en la educación patrimonial.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artiles, L (2014). *La competencia Pedagógica Investigativa en la Licenciatura en Educación. Biología-Geografía*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela Morales", Villa Clara.

Baena, J.M. (2016). *Patrimonio y educación obligatoria. Deseos y realidades*. Revista UNES, (1), 6 -22.

Castellanos, B., Fernández, A. M., LLivina, M.J., Arencibia & V., Hernández, R. (2005). *Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa*. Ciudad de La Habana: Editora Pueblo y Educación.

González, V., Castellanos, D., Córdova, D. M., Rebollar, M., Martínez, M., Fernández, M.A., Martínez, N. & Pérez, D. (1995). *Psicología para educadores*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González, A.M. & Reinoso, C. (2004). *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

ICCP/ MINED. (2012). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Labarrere, G. & Valdivia, G. (1981). *Pedagogía*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ortiz, E., & Sánchez, M. (2004). *Pedagogía Universitaria. Revista Electrónica de la Dirección de Formación de Profesionales Ministerio de Educación Superior*, 9 (5), p. 6.

Rodríguez, E. (2013). *La educación patrimonial en la formación inicial del profesional de la educación de la carrera Licenciatura en Educación. Biología-Geografía*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela Morales", Villa Clara.

Ruiz, M. (2010). *Hacia una Didáctica de las Competencias*. México: Editorial Grupo Regio.

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

UNNES

# JEWISH - ARAB STUDENTS' SOCIAL RELATIONS IN ISRAEL

## JEWISH - RELACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES ÁRABES EN ISRAEL

---

**Esther BAHAT**

### Resumen

En Israel, los judíos y los árabes se ven como enemigos entre ellos. Este estudio examinó las actitudes entre ellos de los estudiantes judíos y árabes, que estudian en el mismo espacio académico. Se examinaron tres categorías: estereotipos (componente cognitivo); emociones (componente afectivo); ganas de estar en contacto social (componente de comportamiento). Se distribuyeron cuestionarios a 170 estudiantes de enfermería, árabes y judíos. Los resultados mostraron que los estudiantes de tercer y cuarto año revelaron más emociones positivas, estereotipos positivos y voluntad de estar en contacto social que los estudiantes de primer año.

### Palabras clave

Educación superior, estudiantes universitarios, estereotipos, convivencia.

**Esther BAHAT** is a researcher and a teaching professor at the University of Haifa Israel where she received her Ph.D. Her studies focus on Social-Organizational Psychology. She also trains and provides personal counseling to managers and senior in organizations on globalization and cultural diversity, team development, leadership and human capital development.

**Recepción:** 28/XI/2018

**Revisión:** 11/I/2019

**Aceptación:** 04/II/2019

**Publicación:** 31/III/2019

### Abstract

In Israel Jews and Arabs view each other as enemies. This study examined attitudes of Jewish and Arab students, who are studying in the same academic space, towards each other. Three categories were examined: Stereotypes (cognitive component); emotions (affective component); willingness to be in social contact (behavioral component). Questionnaires were distributed to 170 nursing students - Arabs and Jews. Results showed that third and fourth-year students revealed more positive emotions, positive stereotypes and willingness to be in social contact that first-year student.

### Keywords

Stereotypes, emotions, social contact, attitudes.



# JEWISH - ARAB STUDENTS' SOCIAL RELATIONS IN ISRAEL

## JEWISH - RELACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES ÁRABES EN ISRAEL

### 1. INTRODUCTION

The complex social relationships between Jews and Arabs in Israel are characterized by conflict, stereotypes, negative emotions and unwillingness to be in social contact. The conflict between the two ethnic groups is nurtured, among other factors, by the collective historical narrative held by each side. This collective narrative characterizes the group and is passed down from generation to generation and shapes the group experiences. Each group's unique story, beliefs and worldview help the members of the group to which they identify (in-group) to understand the reality in which they exist, to defend themselves from the difficult effects of the conflict and to justify their behavior towards the members of other group which they are not identify (out-group).

Many studies examining the Jewish-Arab conflict offer intervention programs which are carried out to improve relations between Jews and Arabs (Bar-Tal, Rosen & Nets-Zehngut 2009). These studies are based on the contact hypothesis also known as Intergroup "Contact

Theory" (Allport, 1954). Allport (1954) suggested that positive effects of intergroup contact occur in contact situations characterized by four key conditions: Equal status, intergroup cooperation, common goals, and support by social and institutional authorities. The importance of contact in mediating difference has a longer tradition in the discipline of psychology (Valentine, 2008). It has been described as one of the best ways to improve relations among groups that are experiencing conflict (Pettigrew & Tropp, 2006).

Allport (1954) argued that contact is an effective stereotypes reduction strategy. The premise of Allport's theory (1954) is that interpersonal contact is one of the most effective ways to reduce stereotypes between majority and minority group members. The basis of this argument is that people are uncomfortable with the unknown and so feel anxious about encounters with difference. However, if people have the opportunity to communicate, with each other, they are able to understand and appreciate different points of views involving their way of life, which in decrease feelings of uncertainty and anxiety by producing a sense of knowledge or familiarity and increase a perception of predictability and control.

The most common way to increase understanding and empathy, between people from different ethnic groups in conflict, is through dialogue in intervention programs (Valentine, 2008). The problem is that the Jews as the minority group are the initiators of these intervention programs and these intervention programs are carried out with the Jewish culture.

Academic space is a "*natural space of encounter*" that provides the opportunity for encounters between people from different ethnic groups with tension among them (Valentine, 2008). It is not an intervention plan of intercultural dialogue that increase understanding and empathy among participants but only an opportunity for interpersonal contact that may reduce stereotypes and increase positive attitudes towards each other.

The literature is scarce in investigating the way in which members of each ethnic group (Jewish and Arabs) perceive each other, as a result, of studying together in the same academic space. This study seeks to address this gap in the research.

Hence, the research question is: Does communication over time between students from different ethnic groups (Jews and Arabs) promote positive attitudes towards each other? The aim of the study was to examine attitudes of Jewish-Israeli students and Arab-Israeli students, who are studying in the same academic faculty, towards each other. Three categories were examined: Stereotypes (a cognitive component); emotions (an affective component); and willingness to

be in social contact (a behavioral component). More specifically, the study compared first-year students with third and fourth-year students, toward each other, by examining the contribution of studying in the same university to the development of positive emotion (Vescio, Sechrist & Paolucci, 2003); decrease of stereotypes (Vescio, Sechrist & Paolucci, 2003) and negative stereotypes (Khuri, 2004); willingness to engage in social contact.

## 1.1. Theoretical background

Three categories can indicate the quality of the relationship between the two groups: (1) the stereotypes (positive and negative) that each group holds towards the other group members (out-group); (2) the intensity of the emotions (positive and negative) they feel towards each other; (3) the degree of the willingness to be in social contact with each other.

## 1.2. Stereotypes

A stereotype is as a set of beliefs about the characteristics of a social category of people (Bartal, 1996). Human beings as group members are influenced in their behavior towards other group members by the stereotypes they have formed (Brewer & Kramer, 1985; Stephan, 1985). Stereotypes are based on the assumptions that objects, events or people are alike in several important aspects, and therefore can be grouped together and treated as similar (i.e., a table, a Jew, an Arab), while at the same time differentiating them from others (Smith & Medin, 1981).

# JEWISH - ARAB STUDENTS' SOCIAL RELATIONS IN ISRAEL

Esther BAHAT

Characteristics attributed to categories of people are stereotypes. The term "concept" is used interchangeably with the term "category" (e.g., Smith & Medin, 1981; Neisser, 1987). In the present context, specific social groups are considered concepts or categories. Characteristics attributed to categories of people are stereotypes.

Concepts are symbolic representations of social groups and they are acquired from a very early stage of life (Bar-Tal, 1996). Children can acquire from their social environment concepts of social groups without ever seeing them (Mervis, 1987) through words. For example, the words "an Arab" or "Arabs" symbolize a social group with some characteristics associated with it, which in fact constitute the stereotype (Stangor & Lange, 1994). Each group has been stereotyped the other group in negative characteristics ("primitives", "cruel", "ugly" or "dirty") (Tsemach, 1980; Benyamini, 1981).

Although ethnic and racial attitudes are assumed to develop due to the influence of socialization contexts during the childhood, a study by Miklikowska (2017) showed that adolescents with immigrant friends to be less affected by parents and peers' stereotypes than youth without immigrant friends.

Another feature that contributes to the development of stereotypes relates to the degree of information that people hold for other people in the other group. Naturally, when a person has more information about people in the other group his tendency to generalize all members

of the group and his attitudes are less negative (Shachar & Amir, 1996).

Hence, I hypothesis that interpersonal interactions between people from different ethnic groups with the goal of achieving an academic degree will decrease negative stereotypes towards each other group: Jews / Arabs.

*Hypothesis H1:* Third and fourth-year Jewish and Arab students who are learning together will express fewer negative stereotypes towards each other than first-year students.

## 1.3. Emotions

Emotion "helps us sort out the relationship between ourselves and the world" (Nussbaum, 2001, p. 118). Emotion involves cognitive-evaluative verbal conscious processes as well as non-verbal conscious symbolic processes (Bucci & Miller, 1993). Emotion is also central to organism survival. Emotion responses alert the organism to flee, fight, or approach, contact (Damasio, 1999). However, this dynamic aspect is not arbitrary: Emotional patterns are partly involved in learning processes and experiences of infancy and childhood as members of certain ethnic's groups (Damasio, 1999; Nussbaum, 2001).

Interpersonal interactions between people from different ethnic groups may help them become aware of their negative emotions (Khuri, 2004). This process of interpersonal self-reflection might develop the ability to manage and regulate

one's own emotions which will increase dialogue understanding (Khuri, 2004). Dialogue involves face-to-face communication among people of dominant and subordinate social groups (Khuri, 2004) and thus improve relations and increase positive emotions towards each other.

Hence, I hypothesis that casual communication between students from different ethnic groups will increase positive emotions towards each other group: Jews / Arabs.

*The hypothesis H2* is: Third and fourth-year Jewish and Arab students who are learning together will express more positive emotions towards each other than first-year students.

## 1.4. Social Contact

Attitudes towards other group members determine also the degree of willingness to be in social contact with each other (Yuchtman-Yaar & Inbar, 1986).

Bogardus (1967) developed a scale, which called social distance scale, at which can used to measure the desire of group members to be in social contact with each other. Social distance refers to the degree of closeness or acceptance that member of a group feels towards members of another group (Yuchtman-Yaar & Inbar, 1986). In fact, it is a dimension of social interactions between groups. The empirical study of this phenomenon was conducted by Bogardus (1967). Bogardus developed a scale that

allows ordering of the social distance at which any group desires to be in relation with other group. The researcher used questionnaires in which people were asked to indicate the kind of relationship that they would accept or reject with members of other group (for example, accepting a neighbor in one's street, accepting a close kinship). Results show a high degree of intergroup consensus on the ranking of groups in terms of social distance, and that this ranking is dictated largely by the dominant group in society.

The traditional university classes, where students are expected to take notes and study independently promoted to cooperative learning. With this kind of methodology, students are more likely to acquire skills for life beyond university (Burdett, 2003). Definition of Cooperative Learning Cooperation is working together to accomplish shared goals to maximize their own and each other's learning (Johnson, Johnson, & Holubec, 1998). According to the Johnson and Johnson Model (1999), cooperative learning includes five criteria that define true cooperative learning groups: 1. Positive interdependence: members understand that they must learn together to accomplish the goal; they need each other for support, explanations, and guidance. 2. Individual accountability: the performance of each group member is assessed against a standard, and members are held responsible for their contribution to achieving goals. 3. Promotive interaction: students interact face-to-face and close together, not across the room. 4. Group processing: groups reflect on their collaborative efforts and decide on ways to improve effectiveness. 5. Development of small-

# JEWISH - ARAB STUDENTS' SOCIAL RELATIONS IN ISRAEL

Esther BAHAT

group interpersonal skills: these skills, such as giving constructive feedback, reaching consensus, and involving every member, are necessary for effective group functioning.

Cooperative learning enhances interactions between students from different ethnic groups. As a result, the social distance between the students from the different ethnic groups will decrease and the willingness to be in social contact will increase.

*The hypothesis H3* is: Third and fourth-year Jewish and Arab students will be more willing to be in contact with each other than first-year students.

## 2. METHOD

### 2.1. Sample

Sample consists of 170 nursing students – Arabs and Jews studying in a university in the center of Israel. Participants were first-year students ( $n = 83$ , 48.8%), and third and fourth-year students ( $n = 87$ , 51.2%). They were 20 to 45 years old, with a mean age of 25.55 years ( $SD=4.24$  years). Out of the first-year students 29 were men (34.9%), and 54 were females (65.1%). In the third and fourth-year students 39 were men (44.8%), and 48 were females (55.2%). 103 students were single (60.6%), 56 were married (32.9%), and 11 were divorced (6.5%). About 46% were Jewish ( $n = 79$ , 46.5%), and 52% were Arabs ( $n = 89$ , 52.4%). Most of the Arabs students were Moslem

( $n = 57$ , 64.1%), others were Christian ( $n = 22$ , 24.7%), or Druze ( $n = 10$ , 11.2%).

### 2.2. Instruments

Questionnaires were used to examine the relations between students of the two groups (Jews and Arabs) in the three categories: Stereotypes, emotions, and the willingness to be in social contact.

*Stereotype index:* To assess the stereotypes of the students towards each other group (Jews / Arabs) stereotypes were measured on a five-point Likert type scale from “not at all” (1) to “very high extent” (5). The stereotypes were taken from previous studies where they have stood the test of reliability and validity (Fishman, 2014; Rosen, 2006).

Nine items described negative stereotypes (Lazy, unstable, primitive, violent, stingy, liar, stupid, coward, dirty), and seven items described positive stereotypes (generous, smart, honest, brave, intelligent, hard-worker, clean). The negative stereotypes were reversed, and a good internal consistency was found  $\alpha=.81$ .

*Emotional reactions:* The emotional reactions were obtained by asking the students how they felt towards students in each other group (Jews / Arabs). The items were taken from previous studies (Fishman, 2014; Rosen, 2006; Ybarra & Stephan, 1994) where they have stood the test of reliability and validity.

Ten items were negative expressions (disgust, fear, contempt, hate, guilt, shame, boredom, anger, anxiety, and sorrow), and eight items were positive expressions (sympathy, affection, hope, curiosity, happiness, surprise, approval, and admire). The items were rated on a five-point Likert type scale from “not at all” (1) to “very high extent” (5). The negative expressions were reversed, and a good internal consistency was found  $\alpha=.85$ .

*Social contact index:* The students were asked about their willingness to do some activities with each other (Jews/Arabs). Five activities were measured based on study conducted by Schwarzwald & Cohen (1982). I used the Hebrew version (Fishman, 2014) where it has stood the test of reliability and validity.

The measure activities were: To meet outside the university, to learn together, to host in my home, to live near-by, to be a friend. The five items were

rated on a five-point Likert type scale from “definitely disagree” (1) to “definitely agree” (5). Good internal consistency was found  $\alpha=.87$ .

### 3. RESULTS

#### 3.1. Descriptive results

Table 1 presents means, standard deviations, and inter-correlations among the attitude's subscales: Positive expressions, negative expressions, positive stereotypes, negative stereotypes, and social contact. Results in the table show that average means for the dimensions are above mid-scale. It shows that all positive aspects (positive stereotypes, positive emotions and contact), were positively interrelated, while negative aspects (negative stereotypes and negative emotions) were negatively related to social contact.

#### 3.2. Professional correlates of social relations

Table 1. Means, standard deviations, and inter-correlations for the five attitudes subscales (N = 170)

	M (SD)	Negative Emotions	Positive Stereotypes	Negative Stereotypes	Social Contact
<b>Positive Emotions</b>	3.59 (1.28)	-.55**	.83**	-.54**	.74**
<b>Negative Emotions</b>	3.51 (1.27)		-.55**	.85**	-.55**
<b>Positive Stereotypes</b>	3.53 (1.28)			-.55**	.78**
<b>Negative Stereotypes</b>	3.51 (1.27)				-.55**
<b>Contact</b>	3.53 (1.27)				

\*\*p < .01, range 1-5.

# JEWISH - ARAB STUDENTS' SOCIAL RELATIONS IN ISRAEL

Esther BAHAT

Year of academic studies (first-year compared to third and fourth-year) was examined with regard to the social relations between students of the two groups (Jews and Arabs) in the three categories: Stereotypes, emotions, and the willingness to be in social contact.

ANOVA revealed a significant difference regarding the dimension of positive expression ( $F= 190.116$ ,  $df = 1$ ,  $Sig. = .000$ ). Third and fourth-year students ( $M = 4.43$ ,  $SD = 0.64$ ) express more positive expression towards outgroup students than first-year students ( $M = 2.57$ ,  $SD = 1.07$ ).

In the same direction ANOVA revealed a significant difference between first-year students and third and fourth-year student regarding the dimension of negative expressions ( $F= 181.465$ ,  $df = 1$ ,  $Sig. = .000$ ). First-year students ( $M = 4.44$ ,  $SD = 0.63$ ) express more negative expressions towards outgroup students than third and fourth-year students ( $M = 2.62$ ,  $SD = 1.07$ ).

ANOVA revealed also a significant difference regarding the dimension of positive stereotypes ( $F= 190.116$ ,  $df = 1$ ,  $Sig. = .000$ ). Third and fourth-year students ( $M = 4.43$ ,  $SD = 0.64$ ) express more positive stereotypes towards outgroup students than first-year students ( $M = 2.57$ ,  $SD = 1.07$ ).

In the same direction ANOVA revealed a significant difference between first-year students and fourth-year student regarding the dimension of

negative stereotypes ( $F= 181.465$ ,  $df = 1$ ,  $Sig. = .000$ ). First-year students ( $M = 4.45$ ,  $SD = 0.65$ ) express more negative stereotypes towards outgroup students than third and fourth-year students ( $M = 2.62$ ,  $SD = 1.07$ ).

Regarding the dimension of engaging in social contact with outgroup students' ANOVA revealed also a significant difference ( $F= 191.693$ ,  $df = 1$ ,  $Sig. = .000$ ). Third and fourth-year students ( $M = 4.44$ ,  $SD = 0.64$ ) express more willingness to engage in social contact with outgroup students than first-year students ( $M = 2.59$ ,  $SD = 1.05$ ).

## 4. CONCLUSION

The purpose of this study was to examine social interactions between members of two groups that are in conflict in Israel - Jews and Arabs. Most of the studies offer intervention programs to increase understanding and empathy among participants (Valentine, 2008). No study has examined casual social interactions among people of different ethnic groups because of studying in the same academic space/university.

To address this gap in knowledge this study examined three categories of reciprocal social relations: Stereotypes, emotions, and willingness to be in social contact. A comparison was done between first-year students and third and fourth-year students.

Based on study results it could be concluded that studying together encourage social interactions within the two ethnic groups (Jews and Arabs), which increased positive attitudes towards each other. Results showed that third and fourth-year students revealed more positive emotions and positive stereotypes towards outgroup students that first-year student. Third and fourth-year students also declared readiness to be in social contact which is not necessary for learning purposes (for example, accepting a neighbor in one's street).

In Israel Jews and Arabs view each other as enemies. The long conflict between Jews and Arabs in the region caused each side to make great efforts to delegitimize the other (Bar-Tal, 1988, 1989). The study results show that investment in financial or human capital, by interventions programs is not always necessary. Sometimes the opportunities for casual communication in a natural space develop understanding between ethnic group members that are in conflict for several generations and increase positive attitudes towards each other. However, to validate the research results there is a need to examine the attitudes of Jewish and Arab students, toward each other, in different universities and colleges.

## REFERENCES

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Bar-Tal, D. (1988). Delegitimizing relations between Israeli Jews and Palestinians: A social psychological analysis. In J. Hoffman (Ed.), *Arab-Jewish relations in Israel: A quest in human understanding* (pp. 217-248). Bristol, IN: Wyndham Hall.
- Bar-Tal, D. (1989). Delegitimization: The extreme case of stereotyping and prejudice. In D. Bar-Tal, C. Graumann, A. W. Kruglanski, & W. Stroebe (Eds.), *Stereotyping and prejudice: Changing conceptions* (pp. 169-182). New York: Springer.
- Bar-Tal, D. (1996). Development of social categories and stereotypes in early childhood: The case of "the Arab" concept formation, stereotype and attitudes by Jewish Israel. *International Journal of Intercultural Relations* 20(3):341-370.
- Bar-Tal, D., Rosen, Y., & Nets-Zehngut, R. (2009). Peace Education in Societies Involved in Intractable Conflicts: Goals, Conditions and Directions. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook of peace education* (pp. 21-43). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Benyamini, K. (1981). Israeli youth and the image of the Arab. *Jerusalem Quarterly*, 20, 87-95.
- Bogardus, E.S. (1967). *A forty-year racial distance study*. Los Angeles: University of Southern California Press.
- Brewer, M. B., & Kramer, R. M. (1985). The psychology of intergroup attitudes and behavior. *Annual Review of Psychology*, 36, 219-243.
- Burdett, J. (2003). Making Groups Work: University Students' Perceptions. *International Education Journal*, 4 (3), 177-191.
- Bucci, W., & Miller, N. E. (1993). Primary process analogue: The referential activity (RA) mea-

# JEWISH - ARAB STUDENTS' SOCIAL RELATIONS IN ISRAEL

Esther BAHAT

- sure. In N. E. Miller, L. Luborsky, J. P. Barber, & J. P. Docherty (Eds.), *Psychodynamic treatment research: A handbook for clinical practice* (pp. 387-406). New York, NY, US: Basic Books.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt Brace.
- Fishman, A. (2005). *The role of empathy in Jewish youth's attitudes towards Arab*. Final thesis submitted as part of the requirements for a M.A. degree, Department Education, Haifa University, Haifa, Israel (Hebrew).
- Johnson, D. W., & Johnson R. T. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1998). *Cooperation in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Khuri, M. L. (2004). Working with emotion in educational intergroup dialogue. *International Journal of Intercultural Relations*, 28, 595-612.
- Mervis, C. B. (1987). Child-base object categories and early lexical development. In U. Neisser (Ed.), *Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization* (pp. 201-233). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miklikowska, M. (2017). Development of anti-immigrant attitudes in adolescence: The role of parents, peers, intergroup friendships, and empathy. *British Journal of Psychology*, 108, 626-648.
- Neisser, U. (1987). From direct perception to conceptual structure. In U. Neisser (Ed.), *Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization* (pp. 11-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pettigrew, T.F., & Tropp, L.R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality Social Psychology* (90), 751-783.
- Rosen, Y. (2006). *The Effects of Peace Education Programs on Changing Central versus Peripheral Attitudes and Beliefs*. A thesis submitted as part of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, University of Haifa, Haifa, Israel (Hebrew).
- Schwarzwald, J., & Cohen, S. (1982). Relationship between academic tracing and the degree of interethnic acceptance. *Journal of Educational Psychology*, 76, 588-597.
- Shachar, H., & Amir, Y. (1996). Training teachers and students for intercultural cooperation in Israel. In D. Landis & R. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 400-413). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stangor, C., & Lange, J. (1994). Mental representations of social groups: Advances in understanding stereotypes and stereotyping. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 357-416). San Diego: Academic Press.
- Stephan, W. G. (1985). Intergroup relations. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 599-638). New York: Random House.

Smith, E. E., & Medin, D. L. (1981). *Categories and concepts*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tsemach, M. (1980). *The attitudes of the Jewish majority in Israel towards the Arab minority*. Jerusalem: Van Leer Foundation (Hebrew).

Valentine, G. (2008). Living with difference: Reflections on geographies of encounter. *Progress in Human Geography*, 32, 323-337.

Vescio, T.K., Sechrist, G.B. & Paolucci, M.P. (2003). Perspective taking and prejudice reduction:

The mediational role of Empathy arousal and situational attributions. *European Journal of Social Psychology*, 33, 455-472.

Ybarra, O. J., & Stephan, W. G. (1994). Perceived threat as a predictor of stereotypes and prejudice: Americans' reactions of Mexican immigrants. *Boletín de Psicología*, 42, 39-54.

Yuchtman-Yaar, E., & Inbar, M. (1986). Social distance in the Israeli- Arab conflict. *Comparative Political Studies*, 19, 283-316.

UNNES

# DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES THROUGH SERVICE-LEARNING<sup>1</sup>

## DESARROLLO DE COMPETENCIAS CLAVES A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

**Alžbeta BROZMANOVÁ GREGOROVÁ / Zuzana HEINZOVÁ /  
Katarína KURČIKOVÁ / Lívia NEMCOVÁ / Jana ŠOLCOVÁ**

### Resumen

La contribución responde a la pregunta de cuáles son los beneficios del aprendizaje-servicio en el desarrollo de las competencias clave de los estudiantes de profesiones solidarias. Utilizamos una combinación de métodos de investigación para responder a la pregunta de investigación. La muestra de la encuesta estuvo formada por estudiantes de trabajo social, pedagogía social y educación que se graduaron en las materias con estrategia de servicio-aprendizaje en los años académicos 2014/2015 a 2017/2018. Los resultados de la investigación mostraron los beneficios del aprendizaje a través del servicio en el desarrollo de competencias clave seleccionadas de estudiantes de profesiones solidarias.

### Palabras clave

Educación superior, estudiantes universitarios, aprendizaje-servicio, competencia.

### Abstract

The contribution answers the question as to what the benefits of service-learning in the development of key competences of Slovak university students of caring professions are. We used a combination of research methods to answer the research question. The survey sample was made up of students of social work, social pedagogy and teaching who graduated in the subjects with service-learning strategy in the academic years 2014/2015 to 2017/2018. The results of the research showed the benefits of service-learning in the development of selected key competences of students of caring professions.

### Keywords

Higher education, University students, Service Learning, Competency.

**Alžbeta BROZMANOVÁ GREGOROVÁ.** Department of Social Work. Faculty of Education. Matej Bel University. Banská Bystrica, Slovakia. Coordinator of service-learning at Matej Bel University, in education and research practice she is focused on service-learning, volunteering, youth work and nongovernmental organizations. **Zuzana HEINZOVÁ.** Department of Psychology. Faculty of Education. Matej Bel University. Banská Bystrica, Slovakia. In the research she deals with topics such as organizational culture, the development of personal and social responsibility and competencies through service-learning. **Katarína KURČIKOVÁ.** Department of Social Work. Faculty of Education. Matej Bel University. Banská Bystrica, Slovakia. She is actively implementing service-learning in her educational activities. In her research activities she is focusing on the problems of the minorities and global education. **Lívia NEMCOVÁ.** Department of Pedagogy. Faculty of Education. Matej Bel University. Banská Bystrica, Slovakia. In her scientific research and teaching she deals with family education, sexual education, pedagogy of leisure time and experiential learning.

**Recepción:** 21/XII/2018

**Revisión:** 06/II/2019

**Aceptación:** 18/II/2019

**Publicación:** 31/III/2019

# DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES THROUGH SERVICE-LEARNING

## DESARROLLO DE COMPETENCIAS CLAVES A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

### 1. INTRODUCTION

**T**he term “caring professions” defines a group of professions that are based on professional assistance to other people. They include, for example, health professions, pedagogical professions, professions focused on social assistance, but also psychologists and therapists. These professions have some common features that distinguish them from other occupations. Carrying them out requires a relationship with the client and the involvement of one's own personality helping the work process. Caring professions are a system where, on the one hand, helping (psychologist, social worker, teacher, nurse, doctor...), and on the other hand the person we have to help (client, pupil, student, patient...) (Geringova, 2011).

The preparation of experts for the performance of the caring professions is determined by several factors. One of the most important, there are the needs from real life and reflections of the state of society and its problems. These factors determine to a large extent both the content and

the objectives of education. The aspect of tertiary education in the field of caring professions, however, is not only formed by real life itself but also the requirements for university education in general. In recent decades, the interest of universities has shifted from the original focus to two main roles: education and research, acting as key actors in economic and cultural development, and the transformation into institutions engaged in industry and society in general (Etzkowitz, Webster, Gebhardt, Cantisano Terra, 2000; Vorley & Nelles, 2008). Today's universities are considering their role society and their relations with its constituent parts, institutions and communities. This link between tertiary education and society is considered the third mission of universities. The third mission concept generally includes many of the emerging requirements in relation to universities, in particular the requirement to play a more prominent role in stimulating the use of knowledge to achieve social, cultural and economic development. A strategy, which has been successfully developed in the context of the third mission of universities for several decades around the world, is the service-learning strategy. Thanks to this strategy, universities are able to perform their core missions in a comprehensive manner

and prepare a new generation of professionals who can integrate their acquired academic qualities and professional competencies with social responsibility and an active implementation of their civic roles in society. As explained by Benson, Harkavy & Puckett (2007), it is an approach to bridge the gap between higher education institutions and society by increasing the civic engagement of students and narrowing the gap between universities and communities. The other starting point for the transformation of education is the emphasis on developing and shaping the so-called key competencies. The development of key competencies is one of the starting points for the reform of education systems at various levels of education, not just university education. The aim of this study, in the context of these challenges, is to highlight the potential for developing key competencies of students in the caring professions through the service-learning strategy.

## **1.1. Key competencies in the caring professions**

The competencies are skills, knowledge, practical behaviour and attitudes that inform about how we work in our working life. Knowing which competencies are relevant to our role is very important. They help identify the needs of development, and at the same time determine where each individual can use their natural talents.

The notion of competence is understood differently in the specialist literature. According to Mlák (2005), differences in the definition of competences are caused also by the fact that

there is insufficient distinction between the notion of competency in relation to one another, i.e. the competency in relation to the ability of a person to perform work well and competences in relation to work which indicate the competence, qualification, potential required by a particular job. Mužík (2012) describes professional competence as a worker's ability to occupy a certain job position, to play working roles and to achieve a desirable level of work performance. According to Veteška and Tureckiová (2008), the meaning of the word of competence is used in relation to the ability to perform the work or part of the work competently or also to a set of behaviours (how one should behave in order to carry out their work competently). The first concept is used for the area of behaviour and refers to personality (competence). Elichová (2017) states that competencies are a hypothetical construct that we believe to be conducive to behaviour in the performance of work. Therefore, most competency models are behaviourally defined, which means "how they are manifested", in practice it means to work at a certain level. Basically, what we do is reflect competencies, and we believe that when we understand what a key factor in the success of the profession is, then we can work with them, choose people, train and develop.

Systems of professional competence of the caring professionals are country-specific. In this area, some uniqueness of the core or standard is also provided by international organizations and associations. For example, in 2004, the International Association of Schools of Social Work and the International Federation of Social Workers both

## DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES THROUGH SERVICE-LEARNING

A. BROZMANOVÁ GREGOROVÁ / Z. HEINZOVÁ / K. KURČIKOV / L. NEMCOVÁ / J. ŠOLCOVÁ

adopted a Global Standard for Education and Training in Social Work, which contains a definition of basic competencies which graduates of social work courses should have at their disposal.

In addition to defining competencies that bind to a particular profession or profession in the field of caring professions, we meet with the concept of so-called key competencies (also referred to as cross-sectional or transversal competencies). The concept of key competences came about in the 1970s in the field of economics where it represented a set of specific requirements for the job seeker. In the late 1990s, this concept also reached the education sector as a bridge between the demands placed by employers on the job market and the competency profile of school graduates (Blaško, 2013). Similar to the concept of competence, the notion of key competence is defined differently and there is no unambiguous agreement in this area. Belz and Siegrist (2001) define *key competences* as competencies and skills that enable individuals to successfully integrate into social and working life, i.e. to hold different job positions and functions, to tackle unpredictable problems and to cope with rapid changes in work, social and personal life. Hrmo and Turek (2003a), Turek (2008), consider *key competences* as the most important competences in a set of competencies. They are suitable for solving many unpredictable issues and can help the individual to cope with rapid changes in work, personal and social life. The European Commission (2007) defines *key competences* as a portable and multifunctional set of knowledge, skills and attitudes that every individual needs

for their personal fulfilment and development, for their involvement in society and their successful employability. Experts agree that *key competences* should be learned by individuals during compulsory schooling, but also in non-formal education or informal learning, and to develop them throughout their lives.

Several models of key competency sets are currently being developed. A unifying tool for these models should be the Recommendation of the European Parliament and the Council of the European Union of 18 December 2006 for the European reference framework on key competences for lifelong learning, comprising eight key competences: communication in the mother tongue, communication in foreign languages, mathematical competence and basic competences in science and technology, digital competence, learning to learn, social and civic competences, sense of initiative and entrepreneurship, and cultural awareness and expression. The division of key competences into individual areas is orientational, individual competencies are mutually intertwined and complementary.

According to Belz and Siegrist (2001), key competencies help the individual to cope with reality and manage the demands of a flexible world of work. They state that key competencies go beyond the limits of individual expertise, have a longer life than expertise and are the basis for further learning. According to Veteška (2011), key competencies, together with specific professional competencies and competence in the field of methods, form the basis for qualified and competent performance of

# DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES THROUGH SERVICE-LEARNING

A. BROZMANOVÁ GREGOROVÁ / Z. HEINZOVÁ / K. KURČIKOV / L. NEMCOVÁ / J. ŠOLCOVÁ

individuals and the functioning of the organization. At the same time, the acquired and adequately utilized key competencies become the guarantee of employability and the integration of their bearer into different social structures.

In the context of caring professions, key competencies can be considered as one of the core competencies of the profession, and in some cases professional and key competencies are mutually intertwined. For example, the ability to work in a team is one of the professional competencies, but it also belongs to key competencies. The prerequisite for successful and effective communication with the client is the development of key communication competencies and so on.

Despite the emphasis on the need for the development of key competencies, the analysis of the cross-sectional competency at Slovak universities (Vančo, Srnánková, Blanár, Slovíková, 2016) concludes that Slovakia lacks the concept of developing cross-cutting competencies in a university environment. Such concepts are also lacking at universities. Cross-sectional competencies are consequently developed rather intuitively and as an integral part of teaching, not as explicit learning objectives.

## **1.2. Possibilities for developing key competencies through service-learning strategy**

Developing key competences also plays a key role in teaching and learning strategies, trainings, programmes, or modules. Strategies are

broken down according to the preference they develop. However, it is self-evident that individual educational or learning strategies simultaneously target several key competencies (Belz & Siegrist, 2001).

One of the teaching strategies that has the potential to develop key competencies is service-learning. The term service-learning as a denotation of a learning strategy dates back to the 1960s in the United States of America and has been gradually applied to all levels and types of schools. Over the years, service-learning has been characterized in various ways. The various definitions can be grouped into specific categories, i.e., service-learning as a kind of education, a philosophy, and even a phenomenon (e.g. Jacoby, 1996; Moore & Lan Lin, 2009). Over the years, service-learning has been described as a movement and a field (Eyler & Giles, 1999), pedagogy (Bringle & Hatcher, 1995, Tapia, 2003), and learning technique (Cohen & Kinsey 1994).

Service-learning is often known in the literature as pedagogy that combines the service to the community with learning opportunities offered to the involved students (Heffernan, 2001). Service-learning is generally described as a balanced approach to experiential education that can ensure equal focus on both the service provided to the community and the learning that is occurring. In other words, service-learning is perceived as a method by which students can learn and develop social and professional competencies through active participation in community-oriented experiences that are connected to their

# DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES THROUGH SERVICE-LEARNING

A. BROZMANOVÁ GREGOROVÁ / Z. HEINZOVÁ / K. KURČIKOV / L. NEMCOVÁ / J. ŠOLCOVÁ

academic curricula and provide them with reflective opportunities (Furco, 2011). Nowadays, international consensus defines service-learning through three key characteristics: 1) a focus on efficiently and effectively addressing needs with a community, and not just for the community; 2) active student involvement in all stages from planning to assessment; 3) intentionally linked to learning content (curricular learning, reflection, development of skills for citizenship and work, research) (Carla, 2017).

Studies focusing on validating service-learning and its connection to the third mission of universities deal with impact on students, on university and its teachers, and on target community of service-learning activities. The impact on students is analysed most often. Research studies documented that service can have significant positive effects on several aspects related to the academic performance of students, social and personal development, as well as active citizenship. Several studies documented also impact on chosen key competences of students. See for example: Astin & Sax, (1998); Celio, Durlak & Dymnicki, (2011), Conrad & Hedin, (1991); Eyler, Giles & Braxton, (1997); Eyler & Giles (1999); Eyler, Giles, Stenson & Gray (2001); Fiske (2001); Melchior, A. Frees, J., LaCava, L., Kingsley, Ch., Nahas, J., Power, J., Baker, G., Blomquist, J., George, A., Hebert, S., Jastrzab, J., Helfer, Ch. & Potter, L. (1999); Morgan & Streb (2001); Reed, Jernstedt, Hawley, Reber & DuBois (2005); Simons & Cleary (2006) Williams, King & Koob (2002) and many others.

Thanks to instrumental and innovative service-learning focusing on the social and professional development of students as well as community needs, we are currently experiencing the development of service-learning programmes at universities around the world. In Slovakia, service-learning for the academic public and educational practice is a new and still almost unknown pedagogical strategy. In recent years, this strategy has been spreading, especially from one of the Slovak universities - Matej Bel University in Banská Bystrica, not only within its internal environment but also in a wider context.

Since the beginning of the application of service-learning at Matej Bel University, the objective has been to empirically document the individual implementation phases and outputs of the application. Continuous findings are documented in several studies. One of the expected benefits of the application of service-learning is the development of key competences for students, so we have decided to empirically verify this aspect of strategy implementation in the classroom.

## 2. METHODOLOGY

In this paper, we try to find the answer to research question: what are the benefits of service-learning in the development of key competences of Slovak university students of caring professions?

Our research had an experimental design. The experimental group of students in caring professions completed a two-semester selective

# DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES THROUGH SERVICE-LEARNING

A. BROZMANOVÁ GREGOROVÁ / Z. HEINZOVÁ / K. KURČIKOV / L. NEMCOVÁ / J. ŠOLCOVÁ

course Service Learning designed for students of all degree levels from various study programmes. An interdisciplinary team of teachers leads the subject from various university departments, and its concept is based on a survey of the needs among students at Matej Bel University (MBU). The aim of the subject is to develop the competences of students needed to implement activities for the benefit of other people, to develop key competencies and competencies in project management. The first part of the subject is realized in the form of several learning blocks. By using creative and activation methods of learning, students acquire theoretical knowledge as well as practical experience in group dynamics and team roles. They are aware of the need for consistent planning as well as planning in time, by practical analysis, they recognize the necessity of correspondence of the objective and the target group with a selection of promotion tools, they train in communication in model situations, they acquire budgeting skills, and so on. Reflection proceeds to self-evaluation and evaluation of each activity. In the second phase of the subject, the focus of the activity is transferred to the students who aim to identify their own needs, the needs of the community and school and create activities aimed at meeting the identified needs no later than the end of the summer semester of the respective academic year. In this work they continue to work with their teachers in the form of mentoring. At least twice a month, the suitability of the selected activity as well as its planning, implementation and evaluation are consulted on. At the end of the summer semester, all the students meet together to present to

one another and to the public the activities they have conducted and the outputs, they reflect on their own learning process and evaluate the whole course of the subject.

The research data on the assessment of the change in the subjectively perceived level of key competences of students was obtained through the Competence Questionnaire in paper-and-pen form. The students filled out the competence questionnaire voluntarily before and after completing the subject of Service-Learning (experimental group). At the same time, the control group also completed the questionnaires. We collected the data in the academic years 2014/2015, 2015/2016, 2016/2017 and 2017/2018.

The experimental group consisted of 114 respondents, whereas the control group consisted of 30 respondents. The research groups were equal in gender portion, study program and year of study. The time interval between the pre-test and post-test was 6 to 7 months.

The students considered 32 specific abilities and skills in total, with the individual skills described in more detail to avoid misinterpretations. The level was judged by a 5-point Likert scale (where 1 meant "very low skill, ability" and 5 "very well-developed skill, ability").

The basic framework for establishing the list of competences was the Recommendation of the European Parliament and of the Council of the European Union of 18<sup>th</sup> December 2006 on key

## DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES THROUGH SERVICE-LEARNING

A. BROZMANOVÁ GREGOROVÁ / Z. HEINZOVÁ / K. KURČIKOV / L. NEMCOVÁ / J. ŠOLCOVÁ

competences for lifelong learning, European reference framework and competences included in the on-line tool for validation of competences gained through volunteering D-Skills for Employment. The questionnaire maps the following key competences:

- *Communication competences* (readiness to speak in one's mother tongue and in foreign languages) - 4 skills (the ability to communicate in the mother tongue, the ability to communicate in a foreign language, the ability to listen to others, the ability to participate in the discussion) are assessed.
- *Digital competences* (readiness to use information technologies and handling information) - 2 skills (computer skills and internet skills) are assessed.
- *Competences in solving problems* (readiness for creative, critical and independent problem solving) - 3 skills (ability to perceive and analyse problems and solve independently and creatively, ability to decide and think critically, ability to cope with stress and work in demanding and stressful situations) are assessed.
- *Learning to learn competences* (readiness to Learn) - 2 skills (learning and using new knowledge, ability to self-stimulate learning) are assessed.
- *Social and personal competences* (readiness for relationships with other people, self-development and self-regulation) - 6 skills (ability to develop and manage their personality, self-esteem and self-confidence, ability to participate in team work, adaptability and

flexibility, responsibility and reliability, ability to tolerate others).

- *Sense of initiative and entrepreneurship* (readiness for employability, executing one's ideas, sense of initiative and entrepreneurship, creativity, risk-taking, building and development of one's professional career) - 9 skills (entrepreneurial attitude and thinking, ability to manage projects, ability to present and promote, ability to organize one's time, ability to plan and organize work, ability to adapt to working conditions, ability to lead meetings, ability to lead other people, ability to orientate oneself to one's client) are assessed.
- *Civic and cultural competences* (readiness to engage in civic life and support of cultural values) - 4 skills (respect for laws and standards, ability to provide assistance in critical situations, cultural heritage protection, environmental protection) are assessed.

The data reliability was determined by Cronbach's alpha, and the pre-test and post-test results presented in Table 1 point to the satisfactory reliability of our research sample data. All Cronbach alpha values approximate or exceed the coefficient of 0.7.

Statistical analysis of data was performed through SPSS 19.0. The data of our set did not show a normal distribution, so we detected the difference in the subjectively perceived level of competence before and after completing the Service Learning course by means of the Wilcoxon test and Mann-Whitney test.

# DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES THROUGH SERVICE-LEARNING

A. BROZMANOVÁ GREGOROVÁ / Z. HEINZOVÁ / K. KURČIKOV / L. NEMCOVÁ / J. ŠOLCOVÁ

Table 1. Data Reliability (Cronbach's alpha).

Competences	Test	Retest
Communication competences	0.708	0.737
Digital competences	0.719	0.78
Competences in solving problems	0.738	0.781
Learning to learn	0.659	0.688
Social and personal competences	0.818	0.803
Sense of initiative and entrepreneurship	0.847	0.889
Civic and cultural competences	0.788	0.865

The research data on the subjective perception of the benefits of completing the subject with the service-learning application was investigated by content analysis of the written self-reflections of the students which they fill in after completing the subject. Self-reflection is structured into several areas of intrapersonal and interpersonal dimensions. We performed the analysis of qualitative data through Excel. We proceeded with the coding method, the core categories being the key competences identified in the Competency Questionnaire. The reliability was issued through direct quotations from self-reflection, double coding and coding by two researchers.

## 3. RESULTS

The descriptive indicators for key competences assessed by Competency Questionnaire (Brozmanová Gregorová, 2014) are presented in Table 2.

In the experimental group, we noted statistically significant differences in the subjective assessment of the level of development of key competences of students before and after completing the subject based on the overall service-learning strategy and in 6 competences out of 7. Only in Sense of initiative and entrepreneurship a statistically significant difference was not recorded. All differences are in favour of testing after completing the subject. In the control group (Table T3), a difference was recorded in 4 out of 7 competences as well as in competences overall.

# DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES THROUGH SERVICE-LEARNING

A. BROZMANOVÁ GREGOROVÁ / Z. HEINZOVÁ / K. KURČIKOV / L. NEMCOVÁ / J. ŠOLCOVÁ

Table 2. Descriptive indicators of all variables in a sample of the Slovak university students – experimental group (N=114) and control group (N=30).

		Experimental group					Control group				
		Med	M	SD	Skew	Kurt	Med	M	SD	Skew	Kurt
<b>Communication competences</b>	Before	3.6	3.592	0.598	-0.553	0.978	3.8	3.720	0.625	-1.359	3.344
	After	3.8	3.860	0.509	-0.003	-0.805	3.6	3.480	0.785	-0.523	1.160
<b>Digital competences</b>	Before	4.0	3.907	0.672	-1.020	1.928	4.0	4.023	0.835	-1.563	4.668
	After	4.0	4.037	0.625	-0.438	-0.295	3.7	3.743	0.843	-0.405	0.890
<b>Competences in solving problems</b>	Before	3.3	3.907	0.672	-0.314	-0.081	3.7	3.443	0.729	-1.264	3.071
	After	3.8	4.037	0.625	-0.386	-0.066	3.0	3.290	0.757	-0.676	1.313
<b>Learning to learn</b>	Before	3.5	3.365	0.504	-0.140	0.135	4.0	3.585	0.744	-1.383	1.588
	After	4.0	3.770	0.469	-0.551	0.603	3.5	3.535	0.861	-0.371	-0.079
<b>Social and personal competences</b>	Before	3.8	3.748	0.666	-0.909	2.134	4.1	4.017	0.604	-1.690	4.680
	After	4.0	4.050	0.517	-0.087	0.047	3.8	3.700	0.641	-0.518	0.596
<b>Sense of initiative and entrepreneurship</b>	Before	3.2	3.232	0.621	-0.112	-0.355	3.3	3.386	0.572	0.096	-0.856
	After	3.6	3.596	0.615	0.190	-0.232	3.2	3.322	0.617	0.776	0.037
<b>Civic and cultural competences</b>	Before	4.0	3.860	0.733	-1.051	2.665	4.3	4.033	0.782	-1.307	2.423
	After	4.0	3.978	0.683	-0.773	1.990	3.8	3.658	1.054	-0.697	0.124
<b>Total</b>	Before	3.6	3.546	0.532	-0.776	1.314	3.8	3.715	0.540	-1.585	4.754
	After	3.8	3.833	0.463	0.096	-0.012	3.6	3.509	0.582	-0.760	2.415

Note: Skew – Skewness; Kurt – Kurtosis.

# DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES THROUGH SERVICE-LEARNING

A. BROZMANOVÁ GREGOROVÁ / Z. HEINZOVÁ / K. KURČIKOV / L. NEMCOVÁ / J. ŠOLCOVÁ

Table 3. Differences in the subjective assessment of the level of competence development before and after completion of the subject Service-learning in experimental group (N = 114) and control group (N=30).

		Experimental group			Control group		
		Med	Z	CLES	Med	Z	CLES
<b>Communication competences</b>	Before	3.6	-4.444a***	-0.416	3.8	-2.550a*	-0.466
	After	3.8			3.6		
<b>Digital competences</b>	Before	4.0	-2.000a*	-0.187	4.0	-2.567a**	-0.469
	After	4.0			3.7		
<b>Competences in solving problems</b>	Before	3.3	-5.043a***	-0.472	3.7	-1.773a	-
	After	3.8			3.0		
<b>Learning to learn</b>	Before	3.5	-4.665a***	-0.437	4.0	-0.451a	-
	After	4.0			3.5		
<b>Social and personal competences</b>	Before	3.8	-4.860a***	-0.455	4.1	-2.926a**	-0.534
	After	4.0			3.8		
<b>Sense of initiative and entrepreneurship</b>	Before	3.2	-5.530a***	-0.518	3.3	-0.526a	-
	After	3.6			3.2		
<b>Civic and cultural competences</b>	Before	4.0	-1.485a	-	4.3	-2.533a*	-0.466
	After	4.0			3.8		
<b>Total</b>	Before	3.6	-5.827a***	-0.546	3.8	-3.105a**	-0.567
	After	3.8			3.6		

Note: Med –median, CLES – Common Language Effect Size

In the testing of differences between experimental and control group before the intervention, we found out significant statistical differences only in Social and personal competences (1239.5) in favour control group. Apart from the diffe-

rences in the groups at the perceived level of competence development before and after the service-learning, we were interested in whether there was a difference between the groups in the post-tests.

## DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES THROUGH SERVICE-LEARNING

A. BROZMANOVÁ GREGOROVÁ / Z. HEINZOVÁ / K. KURČIKOV / L. NEMCOVÁ / J. ŠOLCOVÁ

Table 4 presents the results of our Mann-Whitney statistical test, where a statistically significant difference in communication competences, competences in solving problems, social and

personal competences, sense of initiative and entrepreneurship competences as well as competences overall has been demonstrated. The differences were week and average size.

*Table 4. Differences in the subjective assessment of the level of competence development between the experimental and the control group after completing the service-learning.*

	<b>Group</b>	<b>Med</b>	<b>U</b>	<b>CLES</b>
<b>Communication competences</b>	Exp	3.8	1179**	0.311
	Contr	3.6		
<b>Digital competences</b>	Exp	4.0	1331	-
	Contr	3.7		
<b>Competences in solving problems</b>	Exp	3.8	1155.5**	0.324
	Contr	3.0		
<b>Learning to learn</b>	Exp	4.0	1444	-
	Contr	3.5		
<b>Social and personal competences</b>	Exp	4.0	1189.5**	0.304
	Contr	3.8		
<b>Sense of initiative and entrepreneurship</b>	Exp	3.6	1237.5*	0.276
	Contr	3.2		
<b>Civic and cultural competences</b>	Exp	4.0	1437.5	-
	Contr	3.8		
<b>Total</b>	Exp	3.8	1124**	0.343
	Contr	3.6		

Note: Med – median, Exp – Experimental Group, Contr – Control Group; CLES – Common Language Effect Size

## 3.1. Communication competences

In the area of communication competences, statistically significant differences in the subjective assessment of the level of development of specific abilities and skills were recorded in 3 out of 5 (however, in all, the average assessment was higher in the output assessment than in the input). It was the ability to work with information ( $p = 0.048$ ), ability to participate in a discussion ( $p = 0.000$ ) and the ability to communicate in a foreign language ( $p = 0.014$ ). The development of communication competences is confirmed by the self-reflection of students:

*"Afterwards I learned to communicate more efficiently."*

*"I also expanded my communication skills."*

*"I've learned that I have a very good ability to communicate efficiently with different types of people because I know how to quickly adapt to their way of communication."*

*"I discovered that I had the ability to actively listen to others..." "... and I also liked being among them and listened to them and enjoyed observing how they live and experience life."*

*"I learned how to communicate more and discuss with my colleagues and the wider public."*

*"I've learned to communicate better by e-mail at the official level."*

## 3.2. Digital competences

Digital competences included an assessment of three specific skills. All demonstrated an average assessment of their level higher after completing the Service Learning course. A statistically significant difference in the average pre- and post-course score was recorded in the ability to critically and considered access to available information ( $p = 0.049$ ). The development of critical thinking was also identified in the analysis of the self-reflection of students:

*"It is necessary to hear the opinion of several people and choose the right solution."*

*"I learned to look at things and also from a different point of view."*

*"I've learned that not everything that is written on the internet is usable."*

*"I have once again learned to critically perceive each proposal. Understand the intentions and motives of my group members in relation to the approach to work."*

## 3.3. Competence in solving problems

In the area of problem solving, statistically significant differences were recorded in the average assessment of the level of development of individual capabilities and skills in both input and output testing in two abilities. Students noticed a more developed ability to perceive and analyse

# DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES THROUGH SERVICE-LEARNING

A. BROZMANOVÁ GREGOROVÁ / Z. HEINZOVÁ / K. KURČIKOV / L. NEMCOVÁ / J. ŠOLCOVÁ

problems and to solve them independently and creatively ( $p = 0.002$ ) and the ability to cope with stress and work in difficult and stressful situations ( $p = 0.000$ ). Self-reflective expressions of students in the area of problem-solving development related to the following concrete benefits:

*"I've learned to find new solutions to problems."*

*"I realized I had to take responsibility for my decisions."*

*"I was able to perform well under stress."*

*"I learned to endure more in difficult moments and stay in the group, even if we did not succeed." "... I have partly overcome my fear that I have always had in the presence of mentally ill children."*

*"I've learned to be more patient when someone takes longer to do something because it's more difficult for them." "... I've also found that nothing is so difficult, and that I just need to persevere"*

*"... I learned not to give up and go for my goal, which is also very important for a social worker."*

## 3.4. Learning to learn

In the area of learning competences, two specific abilities were assessed: learning and using new knowledge and self-motivation to learn. From the point of view of the students, the ability

they developed both abilities: to learn and use new knowledge ( $p = 0.003$ ) and self-motivation to learn ( $0.007$ ) proved to be a statistically significant development after completing the subject with service-learning strategy. This ability has been documented in self-reflections:

*"It helps me better understand the subject I have."*

*"I can use it in other studies, for example, in other subjects and in creating group work or other school projects."*

*"I can use the acquired knowledge in theory and practice (service-learning) later in the implementation of another project."*

## 3.5. Social and personal competences

In terms of social and personal competences, we have statistically significant differences between input and output scores in four specific abilities and skills in six. Their development was also identified in the students' self-reflection. According to the subjective assessment, students developed the ability to develop and manage their personality ( $p = 0.023$ ) by completing the Service Learning subject. Within this particular ability in self-reflection, they identified in particular the benefits in the field of self-discourse and self-reflection:

*"I learned a lot about myself..."*

*"I was able to identify my shortcomings."*

## DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES THROUGH SERVICE-LEARNING

A. BROZMANOVÁ GREGOROVÁ / Z. HEINZOVÁ / K. KURČIKOV / L. NEMCOVÁ / J. ŠOLCOVÁ

*"I discovered that it is very hard for me to work in a team and be part of it."*

*"I learned that I am a team player."*

*"I found out that I was afraid when I had to stand in front of a bigger audience or for a lot of people, especially when I did not have any prepared materials or text I had to talk about or in the presentations I had to have everything worked out, ready, otherwise I would not be able to do it."*

*"I found out that I am very stubborn." "... I've learned a few positive features about myself."*

*"I learned that I am quite easily influenced by others."*

*Based on subjective evaluation, students marked self-esteem and self-confidence as more developed after graduation ( $p = 0.007$ ). Identified statements in self-reflections:*

*"... I learned that I should not give up because, despite so many refusals, there is always at least one person who wants to help."*

*"I have the biggest problem with speaking in front of a lot of people and especially unknown people. I think that through such activities I am more relaxed and gain more confidence in presenting a particular activity."*

*"Thanks to service-learning, there have been a number of ideas that I have begun to implement because I have gained more self-confidence."*

*"I will have more confidence in myself than I had before."*

We also noted statistically significant differences in the ability to participate in team work ( $p = 0.033$ ) and adaptability and flexibility ( $p = 0.02$ ). The following specific statements from students testify to their development:

*"I've improved my teamwork."*

*"Thanks to the jointly selected service-learning activity, I learned how to work more efficiently in a team."*

*"I have more understanding of the importance of what is important in teamwork and how important it is for everybody in the team to have a role and not for everyone to do everything."*

Concerning the responsibility and reliability and ability to tolerate others, we did not notice a statistically significant difference between input and output testing, but the average score was higher at the end of the subject. The following expressions also reflect the development of these abilities:

*"Thanks to the jointly chosen service-learning activity, I learned to be more responsible."*

*"I also learned more responsibility."*

*"I've learned to be more patient when someone takes longer to do something because it's more difficult for them."*

# DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES THROUGH SERVICE-LEARNING

A. BROZMANOVÁ GREGOROVÁ / Z. HEINZOVÁ / K. KURČIKOV / L. NEMCOVÁ / J. ŠOLCOVÁ

*"I learned not to judge others and to find enjoyment in small things."*

*"I realized that we are all different and everyone wants to be useful in their team. Everyone thinks differently and we had to adapt because of that."*

*"... I have learned that each client is different but unique because of that and everybody deserves a unique and personal approach."*

## 3.6. Sense of initiative and entrepreneurship

Sense of initiative and entrepreneurship was the largest group of competences under consideration. The statistically significant differences between the subjective evaluation of the level of development before and after the completion of the subject were recorded in 8 of the 9 skills and competences under consideration. We present them together with the identified statements in self-reflection of students specifically:

- ability to manage projects ( $p = 0.000$ )

*"I learned to plan a project budget and to write an application for a grant."*

- ability to present and promote ( $p = 0.000$ )

*"I learned to deal with potential sponsors."*

*"...I have gained experience in addressing potential project partners."*

- ability to organize one's time ( $p = 0.012$ )

*"I've learned to organize my time better."*

*"I learned how to organize my time so that when it was necessary, we could agree on a service-learning meeting, even if I had other plans on some of the days, it was simply that our duties sometimes limited us."*

*"... that I can better organize my free time."*

*"... when I need to revise for exams, I know how to better organize my time."*

- ability to plan and organize work ( $p = 0.005$ )

*"I found out it necessary to start planning and have an alternative plan ready. As there were various problems during the planning of the project."*

*"Start planning ahead and have an alternative plan ready..."*

*"I would be more careful... to better develop the timetable and the plan for the implementation of the activity thereby avoiding unnecessary delay and time wasted..."*

*"I guess I would have started my tasks earlier rather than the last minute."*

*"I would have another timetable, we might have had less stress..."*

*"I've learned for the future that it is necessary to work on the activities in advance," "...I've learned to plan out an activity schedule."*

*"I learned to perform my tasks at the given time because it was always a problem for me."*

- ability to adapt on working conditions ( $p = 0.013$ )

- ability to lead meetings ( $p = 0.004$ )

*"I've learned how important the minutes from meetings are."*

- ability to lead other people ( $p = 0.000$ )

*"I know how to manage and organise group work, how to lead other people."*

*"I am capable of coordinating a group of people."*

- ability to orientate oneself to one's client ( $p = 0.001$ )

*"I have learned that sometimes all it takes is a small change in my point of view to change what would be just another day for someone else into a day where they experience something nice and positive."*

*"I'm proud to have spent an enjoyable time with these people, and I was there just for them at the time." "I'm proud to help these people, and they felt good and pleasant at least for a little while."*

## 3.7. Civic and cultural competences

In the field of civic and cultural competences we didn't find any statistically significant differences. Even in self-reflections we did not identify the development of these abilities. We have also attributed to this area of competence the benefits of developing civic engagement and personal and social responsibility that we have identified in the self-reflection of students, and which are also the subject of independent research:

*"... I've found that helping others can fulfill people more than I thought."*

*"... to not think only of oneself but also on the needs of other people."*

*"It can help me to develop for the better and to see certain facts with a better outlook."*

*"It's a subject that has given me new experience and responsibility towards others."*

*"I would like to be more committed to these real issues in society and things that really work out in the community, and maybe to motivate people more in the future to carry out such similar activities for the community, for society."*

*"I know that helping other people is unavoidable and necessary."*

## 4. DISCUSSION

According to our findings, after completing the subject based on the service-learning strategy, a statistically significant shift in the subjective perception of the level of development of the key competences of the students has occurred. Students in the caring professions who have undergone the subject of Service Learning at Matej Bel University consider their core competences more advanced after graduation than before graduating. Differences were noted in 6 groups of competences and within specific skills and competences at 20 out of 32. In the control group we also found differences in 4 competencies. When comparing differences in post-tests between the experimental and the control group, we found the difference in the four groups of competences as well as in the overall competences, all in favour of the experimental group.

The results of our research correspond to other similar research into the development of skills, competencies or attitudes developed through the service-learning strategy. In the publication *At A Glance: What We Know about the Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000* (Eyler, Giles, Stenson, Gray, 2011), the results of dozens of research confirm the impact of service-learning for the personal development of students in personal identity, spiritual growth and moral development, interpersonal development, ability to work with others, leadership and communication skills, reducing stereotypes and promoting cultural and racial understanding;

to develop the ability to apply what the student has learned “in the real world,” on the ability to solve problems, develop critical thinking and cognitive development. Sevin, Hale, Brown, McAuley (2016) confirmed the positive impact of service-learning on the development of self-evaluation of students and their key competences. Their results demonstrate the effectiveness of service-learning as a method of preparing students to work with others in practice. Ramson (2014) states the positive impact of service-learning on the development of the so-called competences for employment that match the key competences we are monitoring. A meta-analysis of 62 studies involving 11 837 students indicated that, compared to controls, students participating in service-learning programs demonstrated significant gains in five outcome areas: attitudes toward self, attitudes toward school and learning, civic engagement, social skills, and academic performance (Celio, Durlak & Dymnicki, 2011).

We realize the limits of our research. The research was conducted on a small sample of students of Matej Bel University who completed the subject of Service-Learning in the academic years 2014/15, 2015/2016 and 2016/2017 and completed both questionnaires and self-reflections (total 114 students). We also approached the control group to confirm the impact of the service-learning graduation on the development of subjectively perceived competencies, but it had a lower number of respondents. The lower number of respondents in the control group is caused by a lower willingness to fill out a series of questionnaires which monitor the selected

# DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES THROUGH SERVICE-LEARNING

A. BROZMANOVÁ GREGOROVÁ / Z. HEINZOVÁ / K. KURČIKOV / L. NEMCOVÁ / J. ŠOLCOVÁ

competences in the experimental group and, on the other hand, the “absence” of suitable respondents. The selection is carried out in such a way as to ensure representativeness from the perspective of the year and the study department, the control group according to this criterion was composed of only a low number of possible respondents. We plan to conduct research on a longitudinal basis and to extend it to other variables that are likely to be the determinants of the development of key competences of students through service learning courses (e.g. higher job satisfaction in the service-learning team, duration of activity, etc.).

## 5. CONCLUSION

According to Hrmo and Turek (2003b), key competences are applicable to most professions (and those not yet existing) and serve to solve many and varied problems, in different contexts, to achieve multiple goals, to be applied not only in different professions, but also in different areas of human activity: at school, at work, in social and personal life. The acquisition and improvement of key competences is seen as a lifelong learning process, not only at school, but also in employment, family, cultural, social and political life, etc. Acquiring key competencies is not only a matter of personal effort but requires a favourable social and environmental environment. Service-learning is one of the ways to develop these competencies.

Service-learning provides students with a structured opportunity to personally and profes-

sionally grow, but also be actively engaged and to develop their involvement. Service-learning is a strategy that responds to the challenges of university education and contemporary society and, on the other hand, it needs support and understanding from multiple directions for its development the same as other pedagogical strategies. We realize that the service-learning strategy has its limits and cannot be applied to each subject. However, we believe that by attending any course or form, students encouraged to move from self-education to engaging in their own learning as well as improving life in their neighbourhood.

## REFERENCES

- Astin, A. W. & Sax, L. J. (1998). How Undergraduates are Affected by Service Participation. *Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263.
- Belz, H. & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.
- Benson, L., Harkavy, I. & Puckett, J. (2007). *Dewey's Dream: Universities and Democracies in an Age of Education Reform, Civil Society, Public Schools, and Democratic Citizenship*. Philadelphia: Temple University Press.
- Blaško, M. (2013). *Kvalita v systéme modernej výučby* Košice: Technická univerzita.
- Bringle, R. G. & Hatcher, J. A. (1995). A Service Learning Curriculum for Faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, (2), 112-122.
- Brozmanová Gregorová, A. (2014). *Analýza prínosov dobrovoľníctva pre nezamestnaných*

## DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES THROUGH SERVICE-LEARNING

A. BROZMANOVÁ GREGOROVÁ / Z. HEINZOVÁ / K. KURČIKOV / L. NEMCOVÁ / J. ŠOLCOVÁ

- v rámci projektu *Volwem*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Platforma dobrovoľníckych centier.
- CARLA, R. (2017). *Service-learning in Central and Eastern Europe. Handbook for Engaged Teachers and Students*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Celio, Ch., Durlak, J. & Dymnicki, A. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 34 (2), 164-181.
- Cohen, J., & Kinsey, D. (1994). "Doing good" and scholarship: A service-learning study. *Journalism Educator*, 48 (4) 4-14.
- Conrad, D. & Hedin, D. (1991). School-based Community Service: What we Know from Research and Theory. *Phi Delta Kappan*, (72), 743-749.
- Elichová, M. (2017). *Sociální práce aktuální otázky*. Praha: Grada Publishing.
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, Ch., Cantisano Terra, B., R. (2000). The Future of the University and the University of the Future: Evolution from Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm. *Research Policy*, 29(2), 313-330.
- European Commission. (2007). *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Eyler, J. S., & Giles, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey- Bass.
- Eyler, J. S., Giles, D. E., & Braxton, J. (1997). The Impact of Service-Learning on College Students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4(1), 5-15.
- Eyler, J. S., Giles, D. E., Stenson, Ch. M., & Gray, Ch. J. (2001). *At A Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on Colege Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993 – 2000: Third edition*. Nashville: Vanderbilt University.
- Fiske, E. B. (2001). *Learning in Deed. The Power of Service-Learning for American Schools*. Battle Creek, MI: W.K. Kellogg Foundation.
- Furco, A. (2011). *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries: Service and Learning*. Washington DC: Corporation for National Service.
- Geringová, J. (2011). *Pomahájíc profesu. Tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton.
- Heffernan, K. (2001). Service-Learning in Higher Education. *Journal of Contemporary Water Research and Education*, 119(1), 2-8.
- Hrmo, R., & Turek, I. (2003a). *Klíčové kompetencie 1*. Bratislava: STU.
- Hrmo, R. & Turek, I. (2003b). *Návrh systému klíčových kompetencií*. Košice: Technická univerzita.
- Jacoby, B. (1996). *Service-learning in higher education: Concepts and practices*. San Francisco: Jossey Bass.
- Melchior, A. Frees, J., LaCava, L., Kingsley, Ch., Nahas, J., Power, J., Baker, G., Blomquist, J., George, A., Hebert, S., Jastrzab, J., Helfer, Ch. & Potter, L. (1999). *National Evaluation of Learn and Serve American School and Community Based programs*. Waltham: Brandeis University.
- Mlčák, Z. (Ed). (2005). *Profesní kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení*

# DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES THROUGH SERVICE-LEARNING

A. BROZMANOVÁ GREGOROVÁ / Z. HEINZOVÁ / K. KURČIKOV / L. NEMCOVÁ / J. ŠOLCOVÁ

*klienty*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta.

- Moore, M., & Lin Lan, P. (Ed.) (2009). *Service-learning in higher education: Paradigms and challenges*. Indianapolis: University of Indianapolis Press.
- Morgan, W., & Streb, M. (2001). Building Citizenship: How Student Voice in Service-Learning Develops Civic Values. *Social Science Quarterly*, 82(1), 154–169.
- Mužík, J. (2012). *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer.
- Ramson, A. J. (2014). Service-learning: A Tool to Develop Employment Competencies for College Students. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(1), 159-187.
- Reed, V. A., Jernstedt, C. G., Hawley, J. K., Reber, E. S., & DuBois, C. A. (2005). Effects of a small-scale, very short-term service-learning experience on college students. *Journal of Adolescence*, 28(3), 359-368.
- Sevin, A. M., Hale, K. M., Brown, N. V., McAuley, J.W. (2016). Assessing Interprofessional Education Collaborative Competencies in Service-learning Course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(2), 1-8.
- Simons, L., & Cleary, B. (2006). The influence of service-learning on students' personal and social development. *College Teaching*, 54(4), 307–319.
- Tapia, M. N. (2003). *A service-learning proposal for universities*. Buenos Aires: Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS).
- Turek, I. (2008). *Úvod do problematiky klíčových kompetencí*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút.
- Vančo, M., Srnánková, Ľ, Blanár, F., Slovíková, M. (2016). *Analýza získavania prierezových kompetencií na slovenských vysokých školách*. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií.
- Veteška, J. (2011). *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. Praha: Educa Service.
- Veteška, J. & Tureckiova, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing.
- Vorley, T. & Nelles, J. (2008). (Re)Conceptualising the Academy: Institutional Development of and beyond the Third Mission. *Higher Education Management and Policy*, 20(3), 119-135.
- Williams, N. R., King, M. & Koob, J. J. (2002). Social Work Students Go to Camp: The Effects of Service-learning on Perceived Self-efficacy. *Journal of Teaching in Social Work*, 22(3/4), 55-70.

## NOTAS

---

1. The contribution is the output of the project VEGA 1/0671/17 "The Influence of Service Learning – Innovative Strategy for Education – on Social and Personal Development and Citizen Involvement of University Students".

UNNES

# EL ESTUDIO DEL PAISAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: UNA MIRADA DESDE LOS LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES<sup>1</sup>

## LANDSCAPE STUDY IN SECONDARY EDUCATION: A REVIEW FROM THE SOCIAL SCIENCES TEXTBOOKS

**María CASAS JERICÓ / Jordi PUIG BAGUER  
/ Luis ERNETA ALTARRIBA**

### Resumen

La presente investigación tiene por objeto analizar el tratamiento que recibe el paisaje en los libros de texto de las materias de Ciencias Sociales y Geografía e Historia, correspondientes, respectivamente, al contexto normativo vigente (LOMCE) y a su predecesor (LOE). Los resultados apuntan a que el estudio del paisaje no ha variado significativamente en la última década; paralelamente, se observa que los manuales presentan una concepción reduccionista y sesgada del paisaje.

### Palabras clave

Paisaje, libro de texto, Ciencias Sociales, enseñanza secundaria.

### Abstract

This research analyzes how the Social Sciences textbooks of Secondary Education in Spain address the topic of landscape. The research undertook a comparative analysis of the landscape contents included in the different textbooks that were prepared in the context of both the current educative law (LOMCE) and its predecessor (LOE). Results point out that the study of landscape has barely varied during the past decade. In addition, textbooks present a reductionist and biased conception of landscape.

### Keywords

Landscape, textbooks, Social Sciences, Secondary Education.

**María CASAS JERICÓ.** Licenciada en Biología (Universidad de Navarra, 2012), especialidad Ambiental y Agrícola. Doctora en Biología y Medio Ambiente (Universidad de Navarra, 2018). Máster en Biodiversidad, Paisajes y Gestión Sostenible (Universidad de Navarra, 2013) y en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Universidad Internacional de La Rioja, 2014). **Jordi PUIG I BAGUER.** Licenciado en Biología (Universidad de Navarra, 1990). Doctor (U. Politécnica de Madrid, 1995). Profesor asociado de Evaluación de Impacto Ambiental en la U. de Navarra (1996-actualidad) y profesor visitante de la U. of California (Berkeley, 2002-2003) y de la U. of Manchester (2004). Director del Máster en Biodiversidad, Paisajes y Gestión Sostenible (2007-2014). Desde 2013 y hasta 2017 ha estado a cargo de la puesta en marcha del nuevo grado en Ciencias Ambientales de la U. de Navarra. **Luis ERNETA ALTARRIBA.** Licenciado en Ciencias Biológicas (UNAV, 2005); Doctor europeo en Geografía y Ordenación del Territorio (UNAV, 2012). Investigador y Profesor Asociado del Dpto. de Historia, H.<sup>ª</sup> Arte y Geografía de la Universidad de Navarra (áreas de Geografía, Medio Ambiente y Educación) desde 2008. Funcionario docente de Educación Secundaria y Bachillerato del Gobierno de Navarra desde 2010. Vocal la Comisión de Paisaje del Consejo Social de Política Territorial de Navarra (CSPT) del Gobierno de Navarra desde 2013.

**Recepción:** 15/VI/2018

**Revisión:** 10/XI/2018

**Aceptación:** 20/I/2019

**Publicación:** 31/III/2019

# EL ESTUDIO DEL PAISAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: UNA MIRADA DESDE LOS LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES

LANDSCAPE STUDY IN SECONDARY EDUCATION:  
A REVIEW FROM THE SOCIAL SCIENCES TEXTBOOKS

## 1. INTRODUCCIÓN

**E**l estudio del paisaje en la enseñanza reglada cuenta con una dilatada tradición en España. Desde la Institución Libre de Enseñanza (finales del s. XIX) hasta la actualidad, el paisaje ha estado presente en los diferentes desarrollos curriculares (Casas, Puig y Ermeta, 2017). Y es que son muchos los autores que durante décadas han reconocido el gran potencial didáctico del paisaje (sirvan como ejemplo: Busquets, 2011; García de la Vega, 2014; Licerias, 2003; Martínez de Pisón, 1998). A continuación se presenta una breve síntesis de los principales argumentos que avalan dicho potencial:

- *El paisaje favorece el aprendizaje de contenidos, el desarrollo de habilidades instrumentales, la adquisición de valores y la promoción de actitudes respetuosas hacia el medio ambiente y la sociedad.* El estudio del paisaje permite el aprendizaje de un amplio abanico de contenidos conceptuales, así como el desarrollo de diferentes habilidades, especialmente de las cartográficas (Crespo,

2012). Además, por ser el paisaje un reflejo de la acción modeladora del ser humano sobre el territorio, los efectos negativos de la misma pueden emplearse para promover un cambio de valores y conductas hacia el entorno. A la vista de lo expuesto, se puede concluir que el paisaje también contribuye al desarrollo de las competencias clave recogidas en el currículo (Licerias, 2013).

- *El paisaje ofrece un marco de estudio integrador que favorece la multidisciplinariedad.* El paisaje alberga una gran complejidad y riqueza conceptual, por lo que generalmente su estudio se aborda de forma compartimentada (elementos físicos y bióticos, actividades económicas, patrimonio, impactos, etc.) a través de diferentes materias. No obstante, dado que los elementos constituyentes del paisaje se encuentran interrelacionados, no se pueden comprender completamente si se estudian desconectados de la realidad donde confluyen. Es por ello que el paisaje puede emplearse como un “todo” que permite el estudio de sus “partes”, aportando a esta perspectiva y conexión.
- *El paisaje constituye un escenario de aprendizaje motivador para el alumno, que favorece*

*la conexión de los aprendizajes con la experiencia propia.* El trabajo de campo, además de propiciar, habitualmente, una situación de aprendizaje más motivadora para los alumnos (García de la Vega, 2004), permite al alumno aplicar sus aprendizajes a situaciones reales. En este sentido, el estudio *in situ* del paisaje próximo del alumno es una oportunidad para que este se enfrente a problemas ambientales y sociales de su entorno, los cuales, por otra parte, son expresiones locales de fenómenos globales (Busquets, 2011).

Además de por su potencial didáctico, la enseñanza del paisaje se ha visto reforzada en los últimos años (Busquets, 2002) a raíz del Convenio Europeo del Paisaje (en adelante, CEP), en el que se establecieron una serie de objetivos de formación y sensibilización en materia de paisaje (Consejo de Europa, 2000), que España se comprometió a cumplir con su adhesión al mismo a finales de 2007.

No obstante, el CEP también resulta relevante desde el punto de vista educativo porque logró consensuar una definición para paisaje que pone en valor la percepción social. Así, por paisaje se entiende "(...) cualquier parte del territorio tal como la percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos" (Consejo de Europa, 2000, p. 2). En esta línea, el CEP también reconoció la dimensión patrimonial del paisaje, así como la importancia de los territorios degradados y de aquellos que resultan cotidianos para la población.

En este contexto, el objetivo del presente trabajo es analizar el tratamiento que ha recibido el paisaje en los libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) durante la última década, ya que estos continúan siendo el recurso más empleado en las aulas. El análisis comparativo de los manuales desarrollados en los contextos curriculares de la Ley Orgánica de Educación (LOE) y de la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), permitirá detectar la incorporación de novedades científico-culturales, como es el caso del CEP.

## 2. EL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA

El Diseño Curricular Base (DCB) presenta los contenidos mínimos que los estudiantes han de aprender a lo largo de su escolarización, por lo que constituye el armazón básico a partir del cual se han de diseñar los libros de texto.

Al analizar el DCB de la LOE (Real Decreto 1631/2006) y la LOMCE (Real Decreto 1105/2014) se aprecia que el estudio del paisaje se desarrolla principalmente en 1.º y 3.º de ESO a través de las materias Ciencias Sociales, Geografía e Historia (LOE) y Geografía e Historia (LOMCE).

Los contenidos sobre paisaje presentes en las materias de ambos contextos normativos son similares y se centran en el estudio de los medios naturales y los paisajes humanizados del mundo

# EL ESTUDIO DEL PAISAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

María CASAS JERICÓ / Jordi PUIG BAGUER / Luis ERNETA ALTARRIBA

y de España. También en ambos casos se hace referencia a la identificación de paisajes en imágenes, y en la LOE, además, se alude a la percepción directa de los paisajes del entorno próximo.

Más allá de la temática de los contenidos, el cambio LOE-LOMCE también ha afectado a su distribución dentro de las materias, de modo que cuestiones que anteriormente se estudiaban en un curso, en la actualidad se abordan en otro. Por ejemplo: 3.º de ESO en la LOE estaba dedi-

cado al estudio de la geografía, mientras que la LOMCE incluye también temas de historia.

## 3. METODOLOGÍA

En esta investigación se analizaron 32 libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (LOE) y Geografía e Historia (LOMCE)<sup>2</sup>. Los manuales pertenecían a cuatro editoriales muy extendidas en educación en España (Tabla 1).

Tabla 1. Referencia ISBN de los libros de texto empleados en la investigación.

Contexto normativo	Curso	Editoriales			
		Anaya	Oxford	Santillana	Vicens Vives
LOE	1.º ESO	978-84-667-5903-8	978-84-673-2313-9	978-84-294-0996-3	978-84-316-1199-6
	2.º ESO	978-84-667-6987-7	978-84-673-3890-4	978-84-294-0600-9	978-84-316-8837-0
	3.º ESO	978-84-667-6089-8	978-84-673-2347-4	978-84-294-1313-7	978-84-316-1465-2
	4.º ESO	978-84-667-7131-3	978-84-673-3875-1	978-84-294-7925-6	978-84-316-8635-2
LOMCE	1.º ESO	978-84-678-5804-4	978-84-673-1608-7	978-84-680-3061-6	978-84-682-3869-2
	2.º ESO	978-84-698-1755-1	978-01-905-0596-7	978-84-680-4114-8	978-84-682-3808-1
	3.º ESO	978-84-678-5945-4	978-84-673-1634-6	978-84-680-3212-2	978-84-682-3948-4
	4.º ESO	978-84-698-1900-5	978-01-905-0664-3	978-84-141-0123-0	978-84-682-2562-3

Los proyectos editoriales de ambos contextos normativos están separados por casi una década (2007-2008, LOE; 2015-2016, LOMCE), período que, *a priori*, resultaría adecuado para detectar la incorporación de novedades científico-culturales.

La metodología empleada para localizar los contenidos sobre paisaje en los manuales consistió en la búsqueda sistemática del término “paisaje” y de sus derivados “paisajístico/a”, en singular y en plural. Cada vez que se encontró la palabra “paisaje” se recopiló la siguiente información en una base de datos: el manual en el que aparecía (contexto normativo, editorial, materia y curso), el lugar concreto del libro donde se localizaba (título, cuerpo del texto, actividades...), el contexto temático donde aparecía y el texto literal que acompañaba a dicho término.

En lo que respecta al lugar del manual donde se localizaron los contenidos sobre paisaje, se analizaron también las actividades para conocer si se trataba de ejercicios de aplicación teórica, de interpretación de imágenes o en los que se empleaba el entorno próximo del alumno como objeto de estudio. Se pretendía así contrastar si las actividades respondían a los requerimientos curriculares (ap. 2).

Una vez se revisaron todos los manuales, se analizó en detalle el tratamiento que recibía el paisaje en cada una de las incidencias registra-

das y, en base a la información que recogían, se definieron *a posteriori* una serie de categorías temáticas: concepto de paisaje, tipos de paisajes, valor del paisaje, etc.

Por último, de cara a la presentación de resultados, se anonimizaron las editoriales (E1, E2, E3 y E4), pues esta investigación solo pretende ofrecer un retrato de cómo se aborda el estudio del paisaje en los manuales de Ciencias Sociales de ESO.

## 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 4.1. Número de incidencias y localización de contenidos en los libros de texto

El número total de incidencias registradas en los manuales fue de 767 para la LOE y de 1462 para la LOMCE. A estos valores se descontaron las incidencias que representaban títulos, pies de imagen, contenidos extra<sup>3</sup>, y las que se encontraban en los temas o dossieres autonómicos, pues no aportaban información relevante para la investigación. Tras eliminar los casos descritos, el número total de incidencias registradas fue de 547 para la LOE y de 1059 para la LOMCE (Tabla 2). Esta diferencia tan acusada entre los contextos normativos apunta a que el estudio del paisaje recibe mayor atención en la actualidad que hace casi una década.

# EL ESTUDIO DEL PAISAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

María CASAS JERICÓ / Jordi PUIG BAGUER / Luis ERNETA ALTARRIBA

Tabla 2. Frecuencia de incidencias del término "paisaje" en los libros de texto.

N.º inci- dencias por curso	LOE					LOMCE				
	E1	E2	E3	E4	Total curso	E1	E2	E3	E4	Total curso
<b>1.º ESO</b>	32	75	9	70	186	36	108	36	256	436
<b>2.º ESO</b>	11	34	0	7	52	5	13	101	28	147
<b>3.º ESO</b>	84	41	39	121	285	58	76	148	154	436
<b>4.º ESO</b>	8	1	7	8	24	11	0	12	17	40
<b>Total editorial</b>	135	151	55	206	547	110	197	297	455	1059

Al observar el total de cada curso se aprecia que, en coherencia con el diseño curricular (ap. 2), los valores más altos se daban en 1.º y 3.º de ESO, con 186 y 285 casos, respectivamente, para la LOE y con 436 en ambos cursos para la LOMCE.

En cuanto a la localización de los contenidos en los manuales, la Tabla 3 muestra que, en los dos contextos normativos, la mayoría se encontraban en el cuerpo del texto (257 en LOE y 393 en LOMCE) y en las actividades (195 y 491). Respecto a estas últimas, se aprecia que la mayoría de incidencias se localizaban en los ejercicios

de aplicación teórica (106 incidencias en LOE y 206 en LOMCE), aunque también había un número considerable en los de interpretación de imágenes de paisajes (83 en LOE y 126 en LOMCE). Por último, solo se localizaron 6 incidencias para la LOE y 17 para la LOMCE en las actividades que abordaban el estudio de los paisajes del entorno próximo del alumnado. Este hecho prueba un escaso interés por el estudio de los paisajes cotidianos del alumnado, a pesar de su potencial didáctico (ap. 1), reconocido también en el contexto del CEP (Consejo de Europa, 2009).

Tabla 3. Localización de los contenidos sobre paisaje en los libros de texto.

Localización de los contenidos	LOE					LOMCE				
	E1	E2	E3	E4	Total	E1	E2	E3	E4	Total
<b>Cuerpo del texto</b>	63	63	27	104	257	51	86	105	151	393
<b>Actividades:<sup>(1)</sup></b>	49	48	17	81	195	27	81	127	256	491
<b>aplicación de teoría</b>	23	22	13	48	106	14	49	79	206	348
<b>interpretación de imágenes</b>	26	23	3	31	83	12	31	38	45	126
<b>entorno próximo</b>	-	3	1	2	6	1	1	10	5	17
<b>Cuadros con información extra</b>	-	2	-	7	9	-	1	5	-	6
<b>Objetivos/ resumen del tema</b>	-	8	3	-	11	4	11	28	17	60
<b>Vocabulario</b>	3	-	-	2	5	-	2	-	-	2
<b>Esquemas</b>	-	9	4	12	25	3	-	1	9	13
<b>Interpretación pausada de imágenes</b>	20	21	4	-	45	25	16	31	22	94
<b>Total editorial</b>	135	151	55	206	547	110	197	297	455	1059

(1) Desglose de los tipos de actividades analizadas.

#### 4.2. Ideas sobre paisaje presentes en los libros de texto

Los contenidos sobre paisaje que aparecían en los manuales se clasificaron en trece categorías temáticas (en adelante, cat.) según las ideas que abordaban (Tabla 4).

# EL ESTUDIO DEL PAISAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

María CASAS JERICÓ / Jordi PUIG BAGUER / Luis ERNETA ALTARRIBA

Tabla 4. Clasificación de las ideas sobre paisaje presentes en los libros de texto.

Categorías definidas	Cursos LOE					Cursos LOMCE				
	1.º	2.º	3.º	4.º	Total	1.º	2.º	3.º	4.º	Total
1. Concepto de paisaje	3	-	-	-	3	12	3	8	-	23
2. Elementos que forman parte del paisaje	37	6	55	-	98	51	10	60	-	121
3. Tipos de paisajes	93	9	208	1	311	269	78	247	4	598
4. Valor(es) del paisaje	2	-	10	-	12	10	3	17	-	30
5. Diversidad y riqueza de paisajes	7	1	10	-	18	7	12	7	-	26
6. Percepción del paisaje	-	-	-	-	-	2	-	-	1	3
7. Modelado del paisaje	30	3	23	-	56	49	11	26	-	86
8. Oportunidades y recursos que ofrece el paisaje	1	-	12	-	13	6	-	5	-	11
9. Impactos en el paisaje	8	-	12	-	20	11	11	22	0	44
10. Degradación y/o pérdida de valor del paisaje	-	-	4	-	4	6	-	5	1	12
11. Recuperación/restauración y conservación/protección del paisaje	2	-	3	-	5	15	6	12	0	33
12. Paisaje y arte	4	18	-	22	44	-	14	34	31	79
13. Otros	19	9	13	2	43	39	26	31	3	99
<b>Total</b>	206	46	350	25	627	477	174	474	40	1165

Dado el gran volumen de información manejada, a continuación, solo se comentarán las ideas más importantes sobre paisaje presentes en cada curso de la LOE y la LOMCE, atendiendo tanto a los aspectos generales y particulares de cada editorial, como a la adecuación y actualización de la información que presentaban.

## **4.2.1. Libros de texto de la LOE**

### **4.2.1.1. Primer curso**

En 1.º de ESO, el concepto de paisaje (cat. n.º 1) aparecía en tres de las cuatro editoriales analizadas. En E1 la definición se localizó en un anexo de vocabulario y consideraba el paisaje como el “conjunto de rasgos visibles del espacio geográfico con unos caracteres propios que lo diferencian de otros. Los paisajes son el resultado de la interacción a lo largo del tiempo de elementos naturales (lo que da lugar a los llamados paisajes naturales) o de elementos naturales y humanos (del que resultan los paisajes humanizados o culturales)”. En esta misma línea también se encontraban las definiciones de E3: “Se denomina medio o paisaje un área geográfica de extensión variable que presenta unas características que la diferencian de otras áreas”; y de E4: “cuando hablamos de paisaje nos referimos al medio natural combinado con la acción humana”. Ambas aparecían al abordar el estudio de los medios naturales de la Tierra.

De las tres definiciones mostradas, la de E1 era la más completa, ya que incluía tres aspectos clave del paisaje: el espacio geográfico, los elementos que lo constituyen y la dimensión

temporal. Sin embargo, incluso esta definición resultaba incompleta si se compara con la propuesta por el CEP (ap. 1), ya que no incluía al ser humano como sujeto receptor, lo cual, tal y como recoge la tradición geográfica, es condición *sine qua non* para la existencia del paisaje.

En cuanto a los elementos que forman parte del paisaje (cat. n.º 2), la vegetación era el que más veces aparecía (E1, E2 y E4), pues se consideraba un aspecto diferenciador de los medios naturales de la Tierra. También se localizaron algunas menciones a otros elementos naturales, como la hidrología y el relieve (E2 y E4).

Los tipos de paisajes (cat. n.º 3) que se estudiaban en este curso eran los característicos de los distintos medios naturales de la Tierra, es decir, los paisajes de climas cálidos (ecuatorial, tropical y desértico), templados (oceánico, mediterráneo y continental) y fríos (polar y de montaña) (E2 y E4). Asimismo, se abordaba el estudio en detalle de los paisajes climáticos de España: oceánico, mediterráneo, continental, de montaña y subtropical (E2 y E4). De forma general, para cada paisaje, se explicaba su localización geográfica, características climáticas, hidrología, vegetación, fauna, poblamiento y actividades económicas. Por otra parte, también en este curso aparecían algunas menciones a los siguientes paisajes humanizados: urbano (E2), rural, agrario (E1, E2), industrial (E2 y E4) y turístico (E2). Estos se localizaron en E1 en el contexto de los medios naturales del planeta, mientras que en E2 y E4 aparecían en temas que abordaban la relación entre el ser humano y el medio ambiente.

Respecto al valor del paisaje (cat. n.º 4), solo se localizaron dos menciones, que hacían referencia a su valor estético. En E3, la belleza del paisaje aparecía en el contexto de la protección de los espacios naturales (cat. n.º 10), mientras que en E4 se consideraba como un atractivo para el turismo y las actividades de ocio (cat. n.º 8).

A la diversidad paisajística (cat. n.º 5) se hacía referencia en E2 y E4, al abordar el estudio de los medios naturales de la Tierra. En ambos manuales, la diversidad de paisajes aparecía ligada a la diversidad de climas, pero no se explicitaba que la primera es, en gran medida, consecuencia de la segunda.

La categoría sobre el modelado del paisaje (n.º 7), aparecía representada por varios contenidos, al abordar el estudio de los medios naturales del planeta (E1 y E4) y de la relación del ser humano con estos (E2). En todos los casos, el único agente modelador considerado era el ser humano, que transformaba el paisaje para satisfacer sus necesidades de asentamiento y supervivencia. De ahí que las actividades económicas fueran consideradas como las que más alteraban los paisajes.

En cuanto a los impactos en el paisaje (cat. n.º 9), aparecen unas pocas menciones, de nuevo al abordar el estudio de la relación del ser humano con el medio natural. Los impactos considerados eran los derivados de la explotación de recursos hídricos (E2) y la desertización de los paisajes (E4).

Por último, las ideas relacionadas con el arte (cat. n.º 12) se localizaron en E1, E3 y E4, en

el contexto del estudio de la civilización romana. Los manuales hacían referencia a las pinturas murales de paisajes con las que se decoraban las viviendas. Sin deseo de entrar en el debate sobre si Roma fue una sociedad paisajera o no (Berque, 2009), es preciso señalar que los libros que incluían este contenido también mencionaban en 2.º de ESO que el paisaje se introdujo en las representaciones pictóricas durante el Gótico y el Renacimiento.

## 4.2.1.2. Segundo curso

El estudio del paisaje en este curso era, a juzgar por el número y el tipo de contenidos de los manuales, bastante limitado. A ello también apunta el hecho de que ninguna de las editoriales analizadas incluyera una definición para paisaje (cat. n.º 1).

Los elementos que forman parte del paisaje (cat. n.º 2) aparecían en relación con los paisajes humanizados (cat. n.º 3), en el contexto del estudio de la ciudad o el hábitat urbano. En este sentido, los elementos propios del paisaje urbano eran los asentamientos humanos y los usos del suelo (E1 y E2).

Por último, en lo que respecta al arte (cat. n.º 12), se localizaron varios contenidos en los temas de historia que comprendían los períodos artísticos del s. XI al XVII. Los manuales abordaban el estudio del Gótico (E2 y E4), etapa en la que el paisaje se introdujo como fondo en las representaciones pictóricas; del Renacimiento y del Barroco, períodos en los que se configuró como tema autónomo (E1, E2 y E4).

### 4.2.1.3. Tercer curso

Tercero era el curso que mayor atención prestaba al estudio del paisaje, tanto desde el punto de vista cuantitativo (350 incidencias), como desde una perspectiva cualitativa, ya que seis de las trece categorías temáticas estaban representadas en todas las editoriales. En este contexto, resulta llamativo que ninguno de los manuales incluyera una definición para paisaje (cat. n.º 1).

En cuanto a los elementos que forman parte del paisaje (cat. n.º 2), los naturales aparecían en relación con los medios naturales de la Tierra (E2, E3 y E4), mientras que los humanos se encontraban en los temas que abordaban el estudio de las actividades del sector primario (E1, E2 y E4). La vegetación y el relieve eran los elementos que más aparecían al describir los diferentes paisajes climáticos, y lo mismo sucedía con las parcelas, los cultivos y el poblamiento en el caso de los paisajes agrarios.

Los tipos de paisajes (cat. n.º 3) que recogían los manuales eran, fundamentalmente, los naturales y los agrarios, que aparecían contextualizados en los diferentes dominios climáticos de la Tierra. En relación con los primeros, al igual que sucedía en 1.º, se abordaba el estudio de los paisajes naturales de climas cálidos, templados y fríos, tanto a escala planetaria (E4), como a nivel de España (E3). En el caso de los segundos, los manuales recogían distintas clasificaciones de los paisajes agrarios. E1 diferenciaba entre paisajes agrarios tradicionales y evolucionados, en función de la tecnología empleada, mientras

que E2 y E4 distinguían entre el paisaje de campos abiertos (*openfield*) y el de campos cerrados (*bocage*), según las características de las parcelas. A nivel de España, E1 y E4 abordaban el estudio de los cuatro grandes tipos de paisajes agrarios, que coincidían con las regiones naturales climáticas: oceánico, mediterráneo, continental y subtropical. Por tanto, resulta evidente que el protagonista en este curso era el clima. Este es un elemento clave para la comprensión del paisaje, ya que determina en gran medida a todos los demás. No obstante, los manuales analizados no recogían de forma explícita esta relación directa entre clima y paisaje. En este sentido, hubiera sido adecuado que, antes de abordar el estudio de los diferentes paisajes climáticos, se hubiera explicado qué es el paisaje, qué elementos lo constituyen y cuáles son los criterios empleados para su clasificación.

Al valor de los paisajes (cat. n.º 4) se hacía referencia al abordar el estudio de las actividades económicas. De nuevo, tal y como sucedía en 1.º de ESO, primaba el valor estético (E1, E2, E3), que se consideraba un incentivo para atraer al turismo (cat. n.º 8) (E1 y E3). No obstante, también aparecía una mención al valor cultural de los paisajes agrarios tradicionales (E1).

La diversidad de paisajes (cat. n.º 5) estaba representada por algunos contenidos que aparecían en el contexto de los medios naturales del planeta (E3 y E4) y de las actividades agrarias (E1 y E2). La diversidad de paisajes naturales, en el caso de España, era fruto de su localización geográfica y de la disposición de su relieve (E4),

mientras que la variedad de paisajes agrarios se debía a la combinación de diversos factores físicos y humanos (E1), como las parcelas y los sistemas de riego (E2).

Respecto al modelado del paisaje (cat. n.º 7), como sucedía en 1.º de ESO, las incidencias se centraban en el ser humano y aparecían en el contexto del estudio de los medios naturales y de las actividades del sector primario. El ser humano transformaba el paisaje natural para satisfacer sus necesidades básicas, dando lugar a los núcleos urbanos (E3 y E4) y a los paisajes agrarios (E1, E3 y E4).

En cuanto a las oportunidades que ofrece el paisaje (cat. n.º 8), las incidencias aparecían en el contexto del estudio de las actividades terciarias. Los paisajes se consideraban un reclamo para el turismo y las actividades de ocio (E1, E2, E4).

El impacto paisajístico (cat. n.º 9), presente en las cuatro editoriales, aparecía relacionado con las actividades de los sectores secundario y terciario. Las infraestructuras asociadas al turismo (E1, E3 y E4), el transporte (E1, E3) y la producción de energías renovables (E2 y E4) podían alterar significativamente el paisaje e incluso degradarlo (cat. n.º 10) (E3 y E4).

Por último, en relación con la protección del paisaje (cat. n.º 11), cabe destacar un contenido que aparecía solo en E2, al abordar el estudio de los espacios naturales protegidos de España:

“Para evitar que la acción humana cause unos daños irreparables en el paisaje natural y hacer compatibles la conservación de la flora y la fauna, el disfrute de los ciudadanos y la investigación científica, es necesario proteger la naturaleza”. La fortaleza de este contenido reside en que englobaba cuatro ideas importantes vinculadas con la gestión del paisaje: prevención del impacto, conservación, disfrute e investigación; a ellas podría haberse añadido también la educación, pues el paisaje alberga un gran potencial para la formación ambiental (ap. 1).

#### 4.2.1.4. Cuarto curso

En 4.º de ESO el estudio del paisaje era muy limitado debido a que únicamente se estudiaban temas de historia. De ahí que la mayoría de las incidencias se localizaran en la categoría sobre arte (n.º 12).

Las cuatro editoriales abordaban el estudio de la pintura durante el Romanticismo (s. XVIII-XIX), período artístico en el que el paisaje era uno de los temas más representados. Destacaban los paisajistas británicos Constable y Turner (E1, E3 y E4) y el español Pérez Villaamil (E1, E3). En arquitectura, el paisaje aparecía en el contexto del funcionalismo (s. XX); E3 y E4 destacaban al arquitecto Lloyd Wright, que integraba sus obras en el paisaje. Por último, solo E4 recogía un par de ideas sobre el “Land Art”, movimiento artístico contemporáneo en el que el paisaje se emplea como medio de expresión artística.

## 4.2.2. Libros de texto de la LOMCE

### 4.2.2.1. Primer curso

Primero de ESO es el curso de la LOMCE que mayor número de ideas sobre paisaje presenta (477), aunque la mayoría de ellas se localizan en E2 (108) y E4 (304). Precisamente estas editoriales son las únicas que presentan definiciones para el concepto de paisaje (cat. n.º 1). La de E2 aparece en el contexto del estudio de los paisajes naturales de la Tierra: "Llamamos paisajes a los diferentes aspectos que muestra el terreno". En esta misma línea se encuentra una de las dos definiciones de E4, que se localiza en una actividad al abordar el estudio del relieve: "El paisaje es la combinación visible de los distintos elementos dispuestos sobre un determinado territorio". Al igual que sucedía en 1.º de ESO de la LOE, estas definiciones resultan limitadas, ya que reducen el paisaje a "lo que se ve". La segunda definición de E4 aparece en el contexto de los paisajes climáticos del planeta: "Los paisajes que contemplamos a nuestro alrededor son el producto tanto de los rasgos naturales como de las transformaciones que los seres humanos introducimos. Los factores climáticos condicionan buena parte de la apariencia de un paisaje (...) Pero, de manera cada vez más intensa, la sociedad actúa modificando los paisajes y, a veces, destruyéndolos". Destacan tres aspectos positivos de esta definición: la inclusión, aunque indirecta, del ser humano como sujeto receptor; la especificación de que el paisaje resulta de la interacción entre ser humano y naturaleza; y la consideración del papel del clima como configurador del paisaje,

idea que no aparecía explícitamente en la LOE. De las tres definiciones analizadas, esta última es la más completa y la que mejor se adecúa al enfoque del CEP. No obstante, hubiera sido pertinente que en el manual también se hiciera referencia a los aspectos subjetivos de la percepción, pues resultan claves para la adecuada comprensión del paisaje (Liceras, 2013).

Respecto a los elementos constituyentes del paisaje (cat. n.º 2), al igual que en el primer curso de la LOE, las incidencias se localizan en el contexto del estudio de los medios naturales de la Tierra (E1, E2, E3 y E4). El elemento del paisaje que más veces aparece es la vegetación, seguido por la fauna y la hidrología, pues difieren según la región climática. Por otra parte, en E3 aparece un contenido sobre la interrelación de los elementos del paisaje, una idea que no había aparecido hasta el momento y que es esencial para una adecuada comprensión del paisaje. Aunque se centra en el paisaje natural, dado el contexto en el que aparece, este contenido es extrapolable al paisaje en sentido amplio, ya que lo concibe como "(...) un sistema complejo y estrechamente relacionado: si se modifica un elemento se alteran todos".

La categoría temática sobre los tipos paisajes (n.º 3) es la que mayor número de incidencias presenta (269), las cuales se localizan en el contexto del estudio de los medios naturales de la Tierra. Al igual que en 1.º de ESO de la LOE, se estudian los paisajes climáticos típicos, tanto a escala planetaria (E2 y E4) como de España (E1, E2 y E4). Los contenidos que se abordan son prácticamente los

mismos que en su homólogo de la LOE, motivo por el cual no se repiten de nuevo aquí.

El valor del paisaje (cat. n.º 4) aparece en el contexto de la protección de los medios naturales de España. De nuevo, al igual que sucedía en 1.º de ESO de la LOE, el valor estético del paisaje es el más mencionado (E1, E3 y E4). No obstante, en esta categoría temática destaca, por su novedad respecto a lo ya expuesto, un contenido presente en E3, que está también relacionado con la protección del paisaje (cat. n.º 11): “Debido al valor que se otorga hoy a los paisajes naturales, se han adoptado medidas para su conservación, protección y mejora. La principal defensa de los espacios naturales es nuestra propia actitud hacia ellos y el convencimiento de que son un patrimonio muy valioso que debemos conservar y transmitir a las generaciones futuras”. Aunque este contenido se circunscribe a los paisajes naturales, alberga dos ideas fundamentales: la importancia de la actitud personal para la protección del paisaje y la consideración de este como patrimonio. Esta última idea se encuentra en consonancia con el CEP, aunque no se hace referencia explícita al mismo.

La diversidad de paisajes (cat. n.º 5) se aborda en distintos temas, en el contexto de estudio del medio físico y los paisajes naturales de la Tierra. Al igual que en 1.º de ESO de la LOE, la diversidad paisajística aparece ligada a la climática.

En cuanto a la categoría temática n.º 6, sobre la percepción del paisaje, cabe destacar que aparece por primera vez en este curso. Está repre-

sentada por dos incidencias, que se localizan en el contexto del estudio de los paisajes climáticos del planeta (E3 y E4) y hacen referencia a los aspectos subjetivos de la percepción. Dice así la actividad recogida en E4: “¿Crees que hay paisajes más bonitos que otros? ¿Qué hace que un paisaje sea agradable?” Resulta muy positivo que se haga reflexionar al alumno al respecto, pero al no existir una explicación previa —como se ha comprobado unos párrafos más arriba, en relación con el concepto de paisaje— este contenido aparece descontextualizado.

En lo que respecta al modelado del paisaje (cat. n.º 7), la mayoría de contenidos aparecen al abordar el estudio de los medios naturales de la Tierra. De nuevo, el ser humano es considerado el principal agente transformador, pues gracias a la tecnología es capaz de intervenir en el paisaje natural de manera más intensa y rápida (E2 y E4), dando lugar a los diferentes paisajes humanizados (E2).

En estrecha relación con el modelado del paisaje se encuentra la categoría sobre impactos paisajísticos (n.º 9), pues las actividades económicas pueden alterar el paisaje de forma significativa e incluso destruirlo (cat. n.º 10). En este contexto, destaca una actividad sobre el paisaje mediterráneo, en la que se pregunta al alumno si considera que las infraestructuras construidas en el litoral han mejorado el paisaje (E4). Este ejercicio resulta relevante porque invita al alumno a reflexionar no solo acerca de los impactos negativos de la actividad humana, sino también sobre la posibilidad de los positivos.

## 4.2.2.2. Segundo curso

En comparación con su homólogo de la LOE, este curso presenta mayor número (174) y diversidad de contenidos (10 categorías representadas). Este hecho se debe en gran medida a E3, que presenta numerosas referencias al paisaje en el contexto del estudio de la organización territorial en el mundo y España, tema que en la LOE —debido a su organización curricular— se abordaba en 3.º y apenas presentaba menciones.

Respecto al concepto de paisaje (cat. n.º 1), es preciso matizar que ninguno de los manuales presentaba una definición propia. Las incidencias de E3 corresponden a una actividad sobre la organización territorial de España en la que aparece el siguiente fragmento de “Imagen y Paisaje” (Atlas Nacional de España): “El paisaje es un monumento lleno de vida, que resume en su magistral dibujo el vigor de las fuerzas naturales y la labor incansable de los hombres. El paisaje, al fin, es huella y documento de la vida. Un país se hace con un paisaje (...)”. A juicio de los autores, la concepción de paisaje que presenta este texto, así como el modo en que aparece expresada, podrían dificultar la adecuada comprensión de este concepto por parte del alumnado de este curso (13-14 años); más aún si se tiene en cuenta que en el manual de 1.º de ESO no se define paisaje. En E4, el contenido aparece al abordar el estudio de las ciudades y es una actividad en la que se pide al alumno que elabore una definición para paisaje.

Los contenidos sobre los elementos constituyentes del paisaje (cat. n.º 2) se localizan al abor-

dar el estudio de la organización territorial en el mundo y en España. El relieve, la vegetación y la fauna (E3), y los edificios y las parcelas (E2 y E4) son, respectivamente, los elementos naturales y humanos que aparecen.

Los tipos de paisajes (cat. n.º 3) que presentan los manuales son fundamentalmente los humanizados y se localizan al abordar el estudio de la organización territorial de España. No obstante, aunque aparecen incidencias en todos los libros analizados, E3 es el que mayor atención presta al estudio del paisaje. Por un lado, se explican los principales conjuntos de paisajes naturales de España (de montaña, dehesas, humedales...), así como las transformaciones que han sufrido los paisajes agrarios tradicionales. Por otro lado, el manual incluye las definiciones de paisaje natural y humanizado. Así, los paisajes naturales “(...) son aquellos que apenas han sido alterados por la actividad humana”; y los humanizados “(...) los que han sido fuertemente modificados por las diferentes actividades con las que las personas aprovechan el territorio”. Destaca positivamente que en la primera definición aparezca la palabra “apenas”, ya que la huella humana ha llegado, de forma directa o indirecta, a todos los rincones del planeta.

A la diversidad y riqueza de paisajes (cat. n.º 5) solo se hace referencia en E3. Los contenidos aparecen en el contexto de la organización territorial de España y destacan dos cuestiones: la consideración de la diversidad paisajística como riqueza patrimonial, y de las características de los diferentes paisajes como seña identitaria de cada región. A estas dos ideas también se hace

referencia en otro punto del manual, aunque en relación con los paisajes urbanos: “La larga historia de casi todas las ciudades españolas ha marcado en su paisaje unas señas de identidad propias y diferentes, creando así un rico y variado patrimonio urbano. A pesar de ello, actualmente las ciudades de todo el mundo tienden a parecerse, ya que tienen modelos urbanos semejantes y desarrollan actividades similares”. Estos contenidos resultan especialmente relevantes ya que, como se menciona en este último, vivimos en paisajes “aterritoriales” (Muñoz, 2007).

En cuanto al impacto paisajístico (cat. n.º 9), las incidencias se localizan en el contexto del estudio de las ciudades y los procesos de urbanización, pero todas ellas se refieren a la problemática de los paisajes españoles. En este sentido, el crecimiento de las ciudades y el deterioro del litoral ligado al turismo son los procesos que más han afectado a los paisajes naturales (E4).

En lo que respecta al paisaje como tema pictórico (cat. n.º 12), al igual que sucedía en la LOE, las incidencias aparecen en los temas de historia de los manuales que abarcan el período del s. XI al XV. Así, en los libros se aborda el estudio del Románico (E2, E3) y el Gótico (E1, E2, E3, E4). Por otra parte, E4, presenta un par de menciones a la representación de paisajes en la Antigua Roma, idea que en la LOE aparecía en 1.º.

Por último, dentro de la categoría temática “otros” (n.º 14), es preciso destacar un contenido que presenta E4 al abordar el estudio de la problemática ambiental de las ciudades. Se trata de un

pequeño apartado en el que se cita uno de párrafos del preámbulo del CEP: “El paisaje desempeña un papel importante de interés general en los campos cultural, ecológico, medioambiental y social, (...) constituye un recurso favorable para la actividad económica y (...) su protección, gestión y ordenación pueden contribuir a la creación de empleo”. El mero hecho de que se mencione el CEP ya es positivo, pues este es el único caso que se ha encontrado en los 32 manuales analizados. No obstante, el apartado aparece descontextualizado, ya que no se explica nada acerca del origen del CEP, los objetivos que persigue, ni que España lo ratificó en 2007, adquiriendo así la obligación de cumplir con los objetivos planteados en él.

### 4.2.2.3. Tercer curso

En 3.º de ESO, al igual que sucedía en la LOE, los manuales presentan un número elevado de ideas sobre paisaje (474) y las categorías temáticas están representadas de forma más o menos homogénea en todas las editoriales.

De los cuatro manuales analizados, solo E3 recoge una definición para paisaje (cat. n.º 1), que se presenta al abordar el estudio del territorio. El paisaje es considerado como el resultado de la interacción en el territorio del medio natural, la acción humana presente y la del pasado. Destaca positivamente esta referencia al pasado, pues el paisaje es como un palimpsesto en el que se puede leer la historia de las gentes que han habitado el territorio (Nogué, 2007). Esta idea aparece reflejada más adelante, al abordar el estudio de las actividades del sector primario:

“El paisaje es un legado de quienes lo han conformado con su actividad. Se trata de una poderosa seña de identidad, pues identifica no solo la actividad económica dominante, sino a los pueblos y culturas que lo han transformado o mantenido”. No obstante, se aprecia de nuevo que la definición de paisaje no incluye al ser humano como observador, solo como agente modelador.

Respecto a los elementos constituyentes del paisaje (cat. n.º 2), los naturales se localizan en E2 y E4, en el contexto de estudio del medio físico de la Tierra, mientras que los humanos aparecen en E1, E2 y E4, en relación con las actividades del sector primario. En E3, ambos tipos de elementos se abordan de forma conjunta en el tema de estudio del territorio. Tal y como sucedía en 3.º de la LOE y en 2.º de la LOMCE, el relieve y la vegetación, y los cultivos y el poblamiento, son, respectivamente, los elementos naturales y humanos que más aparecen.

Los contenidos sobre los tipos de paisajes (cat. n.º 3) que recogen los manuales son muy similares a los del curso homólogo de la LOE. De nuevo, en este curso se estudian dos tipos de paisajes: los naturales, en el contexto del estudio del medio físico (E2 y E4); y, sobre todo, los agrarios, al abordar el estudio de las actividades del sector primario (E1, E3 y E4). En ambos casos, los paisajes aparecen contextualizados en las distintas regiones climáticas de la Tierra y se aborda su estudio a escala planetaria y de España.

En cuanto a los paisajes agrarios, E2 y E4 mantienen la clasificación que aparecía en la LOE

(*openfield* y *bocage*), mientras que E3 diferencia entre los paisajes agrarios tradicionales (mediterráneo, continental, oceánico, tropical y monzónico) y los nuevos (invernaderos, agricultura en el desierto y cultivos en la selva), fruto de la actividad agraria moderna. En relación con los paisajes tradicionales, el manual recoge el siguiente contenido: “Su estudio nos permite comprender la forma con que nuestros antepasados se relacionaron con el territorio, los enormes esfuerzos que realizaron para dominarlo y adecuarlo a sus necesidades. También es posible apreciar el profundo conocimiento que atesoraban sobre las posibilidades para explotarlo sin destruirlo”. Destaca positivamente la alusión al aprovechamiento sostenible del paisaje por parte de nuestros antepasados, algo que actualmente es, tal y como recoge el CEP, un objetivo a lograr.

En cuanto al valor del paisaje (cat. n.º 4), los contenidos aparecen, como es habitual, ligados a las actividades económicas y la protección del medio natural. La belleza del paisaje, además de constituir un reclamo para el turismo (E1 y E4) (cat. n.º 8), es uno de los aspectos que hacen a un paisaje merecedor de protección (cat. n.º 11) (E1 y E3).

Al modelado del paisaje (cat. n.º 7) se hace referencia, como sucedía en 3.º de ESO de la LOE, en el contexto del estudio de las actividades económicas. Todos los manuales abordan la transformación del paisaje natural que conlleva la práctica agrícola, pero E3 además incluye contenidos en relación con los cambios que sufren los paisajes urbanos debido al poblamiento y

# EL ESTUDIO DEL PAISAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

María CASAS JERICÓ / Jordi PUIG BAGUER / Luis ERNETA ALTARRIBA

a las actividades del sector terciario (turismo y transportes).

El impacto paisajístico (cat. n.º 9) se aborda en todas las editoriales, al estudiar las actividades de los sectores secundario y terciario. Los cuatro manuales presentan contenidos sobre el impacto paisajístico causado por la actividad extractiva, lo que constituye una novedad respecto a 3.º de ESO de la LOE. No obstante, al igual que en la LOE, también se abordan los impactos derivados de la producción de energía eólica (E2, E3 y E4), el turismo (E1) y el transporte (E1 y E2), y se considera que estas actividades pueden llegar a degradar el paisaje (cat. n.º 10) (E1, E2 y E4).

En cuanto a la categoría temática n.º 11, sobre la protección y restauración del paisaje, los manuales presentan algunos contenidos sobre la recuperación de los paisajes degradados por las actividades económicas. Así, E1 y E4 se centran en la obligación legal de restaurar las canteras al término de su vida útil, mientras que E3 aborda la recuperación de paisajes industriales abandonados a través de la reconversión de su actividad.

Por último, tal y como sucedía en 2.º de ESO de la LOE, en algunos temas de historia aparecen contenidos sobre la pintura de paisajes (cat. n.º 12) del Renacimiento (E2, E3 y E4) y el Barroco (E1, E2 y E4).

#### 4.2.2.4. Cuarto curso

El estudio del paisaje en este curso, tal y como sucedía con su homólogo de la LOE, es limitado.

La mayoría de incidencias están relacionadas con el arte (cat. n.º 12) y se localizan en los temas de historia que abordan el estudio de los acontecimientos del s. XIX hasta la actualidad.

Dado que los contenidos que aparecen en este curso son prácticamente los mismos que los de su homólogo de la LOE, no se mostrarán de nuevo aquí. No obstante, es preciso destacar una actividad presente en E4, sobre dos pinturas de paisajes hiperrealistas, en la que el alumno debe responder a estas preguntas: “¿Qué sentimientos te producen cada una de ellas? ¿Con cuál te identificas más?” Este tipo de actividades resultan muy interesantes, ya que permiten al alumno reflexionar sobre las emociones y sentimientos que le producen o evocan esos paisajes.

#### 4.3. El cambio LOE-LOMCE: ¿ha afectado al estudio del paisaje?

Tras analizar los manuales de Ciencias Sociales de ambos contextos curriculares se aprecia que el cambio normativo no ha afectado demasiado al estudio del paisaje. Si bien *a priori* la diferencia numérica entre la LOE (547 incidencias) y la LOMCE (1059) apuntaba a que en la actualidad se presta mayor atención al estudio del paisaje, el análisis cualitativo de los contenidos muestra que, en general, no existen grandes diferencias entre ambas. Este hecho, por otra parte, es coherente con el currículo, que es similar en ambos contextos normativos (ap. 2).

Quizá la semejanza más destacable entre la LOE y la LOMCE es la presencia de definiciones

de paisaje incompletas, que reducen esta rica y compleja realidad a “lo que se ve” o al resultado de la interacción entre la naturaleza y el ser humano. Se trata de definiciones parciales, que se centran en la acción modeladora del ser humano, olvidando su papel como observador, sin el cual no se puede hablar propiamente de paisaje. En esta línea, al excluir al ser humano como observador, desaparece la posibilidad de abordar el estudio de los aspectos subjetivos de la percepción, de gran importancia para una adecuada comprensión del paisaje. La ausencia de una definición completa en los manuales de estas materias resulta un hecho llamativo, dada la dilatada tradición geográfica del paisaje.

No obstante, en los proyectos editoriales de la LOMCE también se han encontrado contenidos novedosos. En algunos manuales se hace referencia por primera vez a tres cuestiones clave: los aspectos subjetivos de la percepción (1.º ESO) y la dimensión patrimonial y el valor identitario (1.º-3.º ESO) del paisaje. Ambos aspectos están estrechamente relacionados con el CEP, aunque solo aparece una mención explícita a este en uno de los manuales (2.º ESO). Si bien, como se ha comentado, se trata de una mención breve y descontextualizada, su mera existencia es indicativa de la actualización científico-cultural del manual.

## 5. CONCLUSIONES

A continuación, se enumeran las principales conclusiones de esta investigación:

1. El estudio del paisaje se aborda en profundidad en las materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (LOE) y Geografía e Historia (LOMCE), aunque en ocasiones, desde el punto de vista conceptual, resulta incompleto.
2. Los manuales recogen un número considerable de incidencias en las actividades de interpretación de imágenes de paisajes, de modo que responden favorablemente a las exigencias curriculares. No sucede así con las actividades destinadas al estudio de los paisajes próximos del alumnado, que son minoritarias en ambos contextos normativos.
3. Los manuales de la LOMCE presentan un mayor número de contenidos que los de la LOE, pero ello no se traduce en un estudio más completo del paisaje.
4. En ambos contextos normativos, el estudio del paisaje recibe mayor atención en 1.º y 3.º de ESO, cursos en los que, en consonancia con los currículos, se aborda el estudio de los paisajes naturales y humanizados de la Tierra y de España.
5. El concepto de paisaje recogido en los manuales de ambos contextos normativos se muestra inadecuado, ya que reduce la idea de paisaje a la de territorio al no considerar al ser humano como sujeto perceptor sino únicamente como agente modelador.
6. Las referencias al Convenio Europeo del Paisaje, así como a la dimensión patrimonial y el valor identitario del paisaje, demuestran la adecuada actualización de la información recogida en algunos de los manuales de la LOMCE.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berque, A. (2009). *El pensamiento paisajero*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Busquets, J. (2002). El paisatge: patrimoni en mutació i recurs didàctic formatiu en l'àmbit europeu. *Temps D'e Educació*, 26, 45–52.
- Busquets, J. (2011). La importància de l'educació en paisatge. En J. Nogué, L. Puigbert, G. Bretcha, y À. Losantos (Eds.), *Paisatge i Educació. Plecs de Paisatge: reflexions 2* (pp. 69–88). Olot: Observatori del Paisatge de Catalunya.
- Casas, M., Puig, J., y Ernet, L. (2017). El paisaje en el contexto curricular de la LOMCE: una oportunidad educativa, ¿aprovechada o desaprovechada? *Didáctica Geográfica*, 18, 39–68.
- Consejo de Europa. (2000). *Convenio Europeo del Paisaje*. Florencia.
- Consejo de Europa. (2009). *Education on Landscape for Children*. Estrasburgo.
- Crespo, J. M. (2012). Un itinerario didáctico para la interpretación de los elementos físicos de los paisajes de la Sierra de Guadarrama. *Didáctica Geográfica*, 13, 15–34.
- García de la Vega, A. (2004). El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje. *Didáctica Geográfica*, 6, 79–95.
- García de la Vega, A. (2014). Didáctica del paisaje. Realidad y reto educativo. *Aula Verde*, 42, 8–9.
- Liceras, A. (2003). *Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Liceras, A. (2013). Didáctica del paisaje. Lo que es, lo que representa, cómo se vive. *Íber. Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 85–93.
- Martínez de Pisón, E. (1998). El concepto de paisaje como instrumento de conocimiento ambiental. En E. Martínez de Pisón. (Ed.), *Paisaje y Medio ambiente* (pp. 9–28). Soria: Fundación Duques de Soria.
- Muñoz, F. (2007). Paisajes ateritoriales, paisajes en huelga. En J. Nogué (Ed.), *La construcción social del paisaje* (pp. 293–323). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Nogué, J. (2007). El paisaje como constructo social. En J. Nogué. (Ed.), *La construcción social del paisaje* (pp. 11–24). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 5 de enero de 2007, núm. 5, pp. 677-773.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169-546.

## NOTAS

---

1. Esta investigación se ha realizado gracias a la financiación de la Fundación Tatiana Pérez de Guzmán el Bueno.
2. Los manuales analizados corresponden a la Comunidad Foral de Navarra. Los de la LOE se encuentran en soporte papel, mientras que los de la LOMCE son libros digitales.
3. Se ha considerado como contenido extra a las actividades incluidas en los CD-ROM que acompañaban a algunos de los libros de la LOE y a aquellas que eran exclusivas de los libros de texto digitales de la LOMCE.

# LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS LOE Y LOMCE DE LOS DEPARTAMENTOS DE GEOGRAFÍA E HISTORIA<sup>1</sup>

## THE ASSESSMENT IN LOE AND LOMCE DIDACTIC PROGRAMMING OF GEOGRAPHY AND HISTORY DEPARTMENTS

**José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY**

### Resumen

El objetivo principal de este estudio exploratorio es comprobar si entre la anterior ley educativa (LOE) y la actual (LOMCE) se han producido cambios respecto a la evaluación en las programaciones didácticas de los Departamentos de Geografía e Historia de tres IES de la ciudad de Cartagena. Los resultados del análisis muestran que el examen sigue siendo el principal instrumento de evaluación y que la introducción de una gran cantidad de estándares dificulta el proceso de evaluativo.

### Palabras clave

Contenidos, evaluación, ciencias sociales, Educación Secundaria, programación didáctica.

### Abstract

The main objective of this exploratory study is to verify if there have been changes about assessment between the previous educational law (LOE) and the current one (LOMCE) in the didactic programming of Geography and History departments in three high schools of the city of Cartagena. The results of the analysis show that the exam remains the main assessment tool and that the introduction of a large number of standards difficult the assessment process.

### Keywords

Contents, assessment, social sciences, secondary education, didactic programming.

**José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ.** Licenciado en Historia y Máster en Dirección y Gestión de Recursos Histórico-Culturales. Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales por la UMU. Profesor Contratado Doctor en la UMU. Miembro del grupo de investigación DICSO y autor de varias comunicaciones a congresos y publicaciones relacionadas con el patrimonio y la evaluación.

**Elia PORTELA del REY.** Licenciada en Historia y Máster en Formación del Profesorado por la UMU. Máster en Antropología Física y Forense por la Universidad de Granada.

**Recepción:** 15/VI/2018

**Revisión:** 10/I/2019

**Aceptación:** 04/II/2019

**Publicación:** 31/III/2019



# LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS LOE Y LOMCE DE LOS DEPARTAMENTOS DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

## THE ASSESSMENT IN LOE AND LOMCE DIDACTIC PROGRAMMING OF GEOGRAPHY AND HISTORY DEPARTMENTS

### 1. INTRODUCCIÓN

**E**l ánimo de este estudio por comprobar las posibles modificaciones introducidas en el ámbito de la evaluación con la aprobación de la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) se debe a que, como señalaba Duarte (2015), esta es una reforma educativa de tipo estructural que afecta a los procedimientos y criterios de promoción y evaluación del alumnado, al sistema de itinerarios y vías formativas, y a la estructura y organización de los centros. Pero además advertía que es una reforma llevada a cabo “desde arriba” y que no ha contado con la participación de docentes y entidades relacionadas con el sistema educativo, provocando de esta manera un gran rechazo en la comunidad educativa.

Por otro lado, esta ley educativa ha traído consigo una serie de cambios, entre ellos una modificación en las competencias, que pasan de ser competencias básicas para denominarse competencias clave; además, dejan de ser ocho competencias para bajar a siete.

Pero el mayor cambio que se ha introducido ha sido la incorporación de los denominados estándares de aprendizaje evaluables en cada bloque de contenidos, que son “especificadores de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura” (Art.2.1 Real Decreto 126/2014). Este nuevo elemento curricular ha dado lugar a numerosas críticas, como las de Barrios y Godoy (2014), quienes afirmaban que con estos nuevos criterios se intentaba homogeneizar a todos los centros escolares, sin respetar la situación sociocultural de cada uno de ellos; pero además se introducían tal cantidad de estándares por cada bloque de contenidos que se hacía casi imposible establecer una puntuación coherente para cada alumno. A pesar de esto, y como bien puntualizaba Fuster (2015), estos estándares podrían potenciar el aprendizaje del alumnado si se diseñasen correctamente y a través de un amplio consenso docente.

En otro orden de cosas, esta nueva ley ha incorporado el uso de pruebas externas, reválidas, al final de la Educación Secundaria y del Bachillerato, sustituyendo de esta manera a la Prueba de

Acceso a la Universidad (PAU). Por ello Bolívar (2014) afirmaba que los estándares de aprendizaje no cumplen su objetivo básico, además de que dificultan en gran medida la labor docente, por lo que se hace necesario el recurrir a este tipo de pruebas externas. Como bien señalaba, el currículo acabará convirtiéndose en “enseñar para las pruebas” (“TTT: Teaching to the test”, en palabras americanas).

Muchos autores ya habían manifestado un cambio necesario sobre este concepto en relación con 2.º curso de Bachillerato, pues se tiende en exceso en este curso a enseñar para la prueba externa de la PAU; lo mismo que vaticinan que ocurrirá en 4.º curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En palabras de Barrios y Godoy (2014) este uso de las reválidas llevará a la segregación según los buenos o malos resultados de los estudiantes, los cuales se verán abocados a una enseñanza de una peor calidad. Igualmente, la distinción de itinerarios a una edad tan temprana como son los 16 años en muchos casos vendrá determinada por la situación familiar con bajos salarios, que tendrá como consecuencia la elección de un itinerario profesional, pero de una peor cualificación. Además, este tipo de alumnado tendrá muy complicado el retomar unos estudios medios debido a las pruebas externas, como puntualizaba a este respecto Pérez (2014).

Como consecuencia de toda esta contestación que ha suscitado la introducción de la LOMCE en los institutos y su adaptación progresiva en los mismos, únicamente en los cursos impares

en el momento de la realización de nuestro estudio (periodo 2015/2016), el objetivo de este trabajo se ha centrado en el análisis de cómo los centros educativos han hecho frente a esta nueva ley, llevando a cabo para ello el estudio comparativo de los contenidos e instrumentos de evaluación utilizados en las programaciones didácticas de 1.º y 3.º de ESO, y 1.º de Bachillerato con la LOMCE vigente y con la anterior ley educativa (LOE). A través de esta investigación pretendemos observar cómo el profesorado de institutos de Educación Secundaria ha introducido los nuevos estándares de aprendizaje, al tiempo que comprobaremos si existen grandes diferencias en lo que a contenidos e instrumentos de evaluación se refiere entre cursos y de una ley a otra. Además, con este estudio podremos observar si los instrumentos de evaluación tan comunes como la prueba escrita siguen teniendo un gran protagonismo en la evaluación de los contenidos, o si por el contrario se utilizan otros instrumentos complementarios que de esta forma resten el excesivo uso de este tipo de pruebas centradas en contenidos de tipo conceptual (Monteagudo, Miralles y Villa, 2014).

## 2. MARCO TEÓRICO

Según Joaquim Prats, en el año 2001 España se encontraba en la época dorada de su educación debido a la estabilidad que trajo la introducción de la democracia en nuestro país (Prats, 2001). A pesar de esta correcta afirmación, unos meses más tarde describía la necesidad latente en la sociedad de mejorar la calidad educativa y acabar con el abandono escolar temprano, lo que

## LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

describió como “la reforma de la Reforma” (Prats, 2002). En este mismo año se llevó a cabo la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación 10/2002 (LOCE), ley que fue aprobada por las Cortes, pero no aplicada y que muchos autores llegan a considerarla como la ley antecesora de la LOMCE (Duarte, 2015).

Con el cambio de gobierno a raíz de la victoria del Partido Socialista Obrero Español en las elecciones de 2004 se paralizó la puesta en marcha de la LOCE y finalmente fue derogada el 24 de mayo de 2006 por la Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo y conocida por sus siglas LOE.

Es cierto, y como bien señalaba Prats unos años antes, que se hizo necesaria una reforma del sistema educativo para atender a la alta tasa de abandono escolar temprano y el nivel insuficiente de los alumnos que cursaban la secundaria (Prats, 2002), para lo que la LOCE intentó dar una solución, pero sin embargo, y según Bernal y Lacruz (2013, p. 2) “en España se dibuja actualmente un panorama en el que existe una tendencia hacia una escuela para aventajados, para la excelencia, potenciando lo privado y dejando de lado la escuela comprensiva y pública”.

Por lo tanto, la LOE intentó actualizar a su predecesora, la LOGSE (también llevada a cabo por el gobierno socialista en 1990), al momento actual en que se encontraba y demandaba la sociedad española. Según Olga María Duarte, la LOE “venía a enderezar todos los desvíos, desajustes, fracasos y descontentos que había provocado la primera” (Duarte, 2015, p. 437). Por otro lado,

afirmaba que LOCE y LOE presentaban ciertas similitudes, como por ejemplo que en ambas se mantenía la Geografía e Historia dentro del área de Ciencias Sociales y en ambas se fomentaban las capacidades creativas y el espíritu crítico. En este sentido Duarte aseveraba que “las leyes que se han sucedido más bien han sido planes de estudio por el carácter continuista, no de la LOGSE sino de la LOCE” (Duarte, 2015, p.438), refiriéndose a que cada partido político que accede al poder establece una nueva reforma educativa más afín a su signo, como ocurrió con la creación de la LOCE y unos años más tarde de la LOE.

Refiriéndose a los criterios de evaluación de la LOE, a los ya establecidos por la LOGSE como contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, se le añadían unas competencias básicas con las que se intentaban un primer acercamiento a la Unión Europea. Se distinguían ocho competencias básicas cuya finalidad era integrar los distintos aprendizajes, poniéndolos a su vez en relación con distintos tipos de contenidos y que estos fueran usados de forma efectiva en diferentes situaciones y contexto (Real Decreto 1631/2006 del 29 de diciembre). Estas competencias debían promoverse en cada una de las distintas materias de cada curso de la secundaria, por lo que están muy presentes en los sistemas de evaluación, aunque no eran obligatorias en Bachillerato. Esta evaluación de las competencias suponía una mayor atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje e implicaba que en el diseño curricular de objetivos, contenidos y criterios de evaluación se le otorgara una

# LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

gran importancia a la adquisición por el alumnado de conocimientos, habilidades y actitudes (Sánchez, Trigueros, Rodríguez y Ortuño, 2011).

Por otro lado, la LOE añadía nuevos contenidos, lo que conducía a la congestión de la enseñanza sobrecargando los cursos de conocimientos de tipo conceptual y dejando un breve porcentaje al uso de diversos instrumentos de aprendizaje que favoreciesen los contenidos de tipo procedimental o actitudinal. Y como bien señalaba Duarte (2015), el desarrollo del conocimiento histórico se llenaba de contenidos de tipo conceptual que el profesor no conseguía articular, por lo que se continuaba con un método de enseñanza más tradicional y memorístico. De esta manera, el instrumento principal de evaluación continuaba siendo el examen y, como bien indicó Merchán (2001), el profesor tiende a preparar las clases de cara al próximo examen, por lo que la información, los ejercicios, los apuntes y más comúnmente el libro de texto están orientados a este tipo de pruebas, dejando a un lado así el uso del conocimiento crítico, pues el estudio se orienta más al conocimiento de un hecho histórico tras otro. De esta forma, también señalaba que esto supone un instrumento sencillo y rápido de control de la conducta de los estudiantes y de la forma de gobernar la clase, como apuntaba Gomariz (2011).

Sánchez, Trigueros, Rodríguez y Ortuño (2011) afirmaban que esta evaluación podía ser matizada a la vez que se potenciaban estas competencias si se hacía partícipe al alumnado de forma activa en este proceso no sólo siendo

evaluado, sino también adoptando responsabilidades a la hora de autoevaluación o de la coevaluación. Estos métodos, junto con el uso de diversos y variados instrumentos de evaluación, alejan a los docentes de la tradicional clase magistral y favorecen a su vez el pensamiento crítico y la creatividad del alumnado, dejando este de ser un mero agente pasivo en las aulas. A pesar de ello, fueron varios los estudios que criticaban la gran importancia que continuaban teniendo los contenidos conceptuales dentro de las programaciones didácticas.

Un ejemplo de ello lo tenemos en los estudios realizados en la Región de Murcia sobre las programaciones didácticas de diversos institutos, los cuales demostraban este abuso en la calificación de los contenidos conceptuales. Molina y Calderón (2009) establecieron que los criterios de evaluación de Geografía e Historia en el segundo ciclo de la ESO se acababan concibiendo a modo calificador y no con una función motivadora y orientadora para el estudiante y que además apenas variaban estas cuestiones de una comunidad autónoma a otra.

Monteagudo, Molina, Miralles y Belmonte (2010) indagaron sobre la importancia otorgada a los contenidos procedimentales en 4.º ESO en varios institutos y llegaron a la conclusión de que los objetivos y criterios de evaluación se centraban casi exclusivamente en conocimientos conceptuales, acabando el resto de los contenidos relegados a las actividades que complementaban los conocimientos anteriores.

## LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

Por último, Sánchez, Monteagudo et al. (2011), después de analizar los criterios e instrumentos de evaluación de varios institutos de la Región, puntualizaron el escaso peso de los contenidos procedimentales y actitudinales.

Las elecciones del 20 de noviembre del 2011 dieron la victoria al Partido Popular, y como venía ocurriendo, este nuevo gobierno promovió una nueva ley educativa que finalmente dio como consecuencia la Ley Orgánica 8/2013 del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Esta tendencia en nuestra democracia de cambiar la ley educativa vigente a cada cambio de gobierno resulta para Bolívar y San Fabián (2013, p. 8) “un drama para un país que la educación no forme parte de los consensos básicos de una sociedad que posibilite los “tiempos largos” que suele requerir una política educativa orientada a la mejora”. Siguiendo a estos autores, los numerosos y continuos cambios, así como las regulaciones externas desprofesionalizan el trabajo llevado a cabo por los docentes, pues se cambia parte del sistema con cada normativa nueva, limitándola, cada vez más, al juicio de la administración.

Como ya anticipaba la LOCE, y en cierto sentido la LOE, esta nueva ley está apoyada en el discurso administrativo europeo. De esta forma, España intenta modernizar su viejo y anclado sistema educativo, aunque rigiéndose por políticas educativas de otros países europeos que, si bien puede que lleguen a funcionar en ellos, no terminan de tener en cuenta el contexto socio-cultural español. En este sentido Bernal (2015)

señalaba la gran influencia del “thatcherismo” en el modelo educativo llevado a cabo con la LOMCE, así como de la política educativa norteamericana. En cuanto a esta última, Pérez (2014) indicó, tras las declaraciones de Arne Duncan (secretario de Educación en el Gobierno de Obama), que la política denominada como “Racing to the top” (la cual inundó las escuelas norteamericanas de competitividad y test externos anuales) ha llegado a “agotar el oxígeno cultural de la escuela, arruinando el placer de aprender y enseñar” (Pérez, 2014, p. 60). Tanto ha sido así que retrasaron en un año el uso de estas pruebas externas.

Siguiendo a esta necesidad de cambio en la política educativa de EE. UU., Clark (2012) estableció que los docentes deben contribuir conjuntamente a la autorregulación y el logro de los estudiantes, para lo que deben planificar cuidadosamente cómo van a cuestionar y “retroalimentar” aquello que beneficia a la autoeficiencia de sus alumnos. Por otro lado, y siguiendo a estos docentes norteamericanos, Crisp (2012), de la Universidad de Adelaide en Australia, afirmaba que los docentes deben usar simultáneamente exámenes o pruebas descriptivas con aquellas pruebas que demuestren las habilidades de los estudiantes, lo que hace que estos mejoren y se comprometan tanto en su aprendizaje actual como en el aprendizaje futuro.

De vuelta a la LOMCE, además de los cambios descritos en la introducción de este artículo, esta ley pretende dar una mayor autonomía a los centros, pero según Bolívar y San Fabián (2013, p.

8) lo que verdaderamente se pretende introducir son unos “nuevos mecanismos de desregulación y competencia entre los centros, lo que puede dar lugar a diferenciar institucionalmente la oferta pública de educación”. También se promueve la especialización de los centros (a nivel curricular, funcional o según el tipo de alumnado) que puede favorecer de esta manera a los centros privados en detrimento de los públicos, puesto que los primeros pueden hacer unas ofertas más atractivas para un tipo de clientela, perjudicando así a los que se encuentran en una peor situación o en un contexto desfavorecido, tratándose de esta manera de un “concurso de méritos”. Este incremento de la desigualdad viene acorde en un contexto de graves recortes en los centros públicos, aumentando así la importancia de los centros privados.

Bernal y Lacruz (2013) afirmaban que este proceso encubierto de privatización se produce al dejar de considerar a la educación como un bien público necesario para toda la sociedad y pasar a ser un bien privado que debe servir a los intereses de la sociedad con un buen nivel educativo, de los empresarios y de la economía (y más aún de la europea) en general. Esto continúa con la afirmación de autores, como Gimeno y Rodríguez, (2013), y de docentes que opinaban que el principal propósito de la LOMCE es el mayor control de los futuros ciudadanos. Por último, Tarabini y Montes (2015, p. 13) puntualizaban que con esta ley educativa “se han introducido unos mecanismos de mercado en los procesos de asignación de plazas escolares y de planificación educativa” que marcan la competencia entre los centros y la desigualdad de condiciones entre

los mismos. Todo ello afecta a lo relacionado con la evaluación en tanto la financiación de los centros dependerá de los resultados académicos.

### 3. METODOLOGÍA

El repaso de la bibliografía existente acerca de la evaluación en la legislación educativa española nos conduce hacia el problema que ha motivado la presente investigación, y al que pretendemos dar respuesta: ¿qué cambios ha introducido la nueva ley educativa LOMCE respecto a la LOE en materia de evaluación de los tres tipos de contenidos y los instrumentos que emplea el profesorado para ello?

El objetivo general de esta investigación es analizar las programaciones docentes de los departamentos didácticos de Geografía e Historia de varios IES de la ciudad de Cartagena para conocer cómo el profesorado está aplicando los cambios legislativos en materia de evaluación que trae la LOMCE con respecto a LOE.

En cuanto a los objetivos específicos, se han propuesto:

1. Conocer qué instrumentos de evaluación y qué peso tenía cada uno de ellos en las programaciones LOE de los departamentos de Ciencias Sociales, en tres institutos de la ciudad de Cartagena, de cara a averiguar cómo se evaluaban los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

# LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

2. Saber cómo los departamentos de Ciencias Sociales de los tres centros recogían los nuevos elementos curriculares LOMCE en sus programaciones didácticas, analizando qué instrumentos utilizaban para evaluar cada uno de los estándares de aprendizaje que formaban la programación y en qué porcentaje se podrían considerar como conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como si estos variaban de un curso a otro.
3. Analizar si en los departamentos de Ciencias Sociales de estos institutos el cambio de ley ha supuesto un cambio en las prácticas de evaluación del profesorado.

Esta investigación ha sido de tipo exploratorio-descriptivo, debido a que con ella se pretendía aumentar el conocimiento de un tema escasamente estudiado, en este caso cómo ha afectado la implantación de la LOMCE al proceso de evaluación; y ello a través del análisis de las programaciones docentes.

Siguiendo esta premisa se ha desarrollado una investigación a través de un enfoque propiamente cualitativo con el que se pretendía describir y comprender la realidad en base a los datos obtenidos de un número pequeño pero significativo de casos, aunque no puedan ser generalizables.

En concreto, se realizó un estudio de los contenidos e instrumentos de evaluación empleados en las programaciones didácticas con ambas legislaciones para comprobar en qué medida se desmarcaban de la enseñanza tradicionalmente

memorística. Para ello, se analizó la importancia que concedían a la típica prueba escrita, y si utilizaban instrumentos distintos y complementarios que potenciasen la actitud crítica y la competencia en aprender a aprender.

Para llevar a cabo este estudio se ha utilizado como método el análisis de contenido (Bardin, 1996), una técnica de interpretación de textos donde el denominador común de todos ellos es su capacidad para albergar un contenido que, leído e interpretado adecuadamente, permite el conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social.

El análisis de contenido se basa en la lectura como instrumento de recogida de información, el cual debe realizarse siguiendo el método científico. En este sentido la metodología es semejante a cualquier otra técnica de recolección de datos de investigación social (Andréu, 2001).

## 4. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

### 4.1. Análisis de las programaciones de la LOE

En relación al primer objetivo específico, el estudio de las programaciones didácticas de la LOE de los tres centros, se concluye que para 1.º de ESO los porcentajes otorgados a los instrumentos como exámenes y controles, que suelen medir contenidos conceptuales (Tabla 1), como ya se ha descrito previamente, son mayoritarios

# LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

en los tres institutos, con una ligera indefinición que señalaremos más adelante. En segundo lugar, aparecen los instrumentos como el cuaderno y los pequeños trabajos de indagación, más relacionados con contenidos procedimentales, pues suponen una planificación y una toma de decisiones que ayudan al aprender a aprender, pues son el producto de una reflexión y

toma de conciencia de lo que se hace y cómo se hace (Rodríguez, 2004). Finalmente, suele utilizarse la técnica de la observación directa para evaluar los contenidos actitudinales, que en las programaciones estudiadas están relacionados con la participación en clase, la buena conducta, la puntualidad o el interés mostrado por el alumnado en las clases.

Tabla 1. Instrumentos de evaluación y sus porcentajes en cada uno de los centros y en cada uno de los cursos con la LOE

	<b>Exámenes y controles (conceptos)</b>	<b>Trabajos, cuadernos (procedimientos)</b>	<b>Observación de la puntualidad, interés, participación, conducta (actitudes)</b>
<b>1.º ESO LOE</b>			
<b>Centro 1</b>	70%	20%	10%
<b>Centro 2</b>	80%		20%
<b>Centro 3</b>	60%	30%	10%
<b>3.º ESO LOE</b>			
<b>Centro 1</b>	70%	20%	10%
<b>Centro 2</b>	80%		20%
<b>Centro 3</b>	70%	20%	10%
<b>1.º Bachillerato LOE</b>			
<b>Centro 1</b>	70%	20%	10%
<b>Centro 2</b>	90%		10%
<b>Centro 3</b>	75%	25%	

Puede verse el porcentaje de la calificación que los docentes de cada centro asignan a cada instrumento. Se observa que existe cierta semejanza entre los centros 1 y 3, pero el centro número 2 da un valor superior a exámenes y trabajos o cua-

ternos, no especificando con exactitud qué peso específico tiene cada uno. Por último, las actitudes en este centro se puntúan con un 20% de la nota global, en el caso de los cursos de ESO, valor superior a los proporcionados por los otros dos centros.

# LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

La tónica se mantiene de manera similar en 1.º de Bachillerato, donde el centro 2 sigue primando la nota en exámenes y producciones del alumnado de forma muy superior a los otros dos institutos, y donde el centro 3 aumenta el valor de los exámenes sobre el resto de los instrumentos, aunque no detalla el peso concreto de producciones y actitudes.

Por lo tanto, se afirma que, aunque los valores en cada centro son algo diferentes, en los tres institutos el peso de la evaluación recae sobre las pruebas escritas, unas pruebas que tienden hacia la inclusión de ejercicios que demandan mayoritariamente la memorización de contenidos conceptuales (Serrano y García, 2014; Martínez, 2008).

Se relega así a los procedimientos a valores muy bajos a pesar de su gran importancia y de su utilidad diaria. Por último, la evaluación de las actitudes también adquiere porcentajes bajos, aunque casi parecidos a los valores de los procedimientos. En este sentido también se observa que las actitudes tienen un valor muy parecido en los tres centros, algo que difiere más en los otros dos contenidos.

## 4.2. Análisis de las programaciones de la LOMCE

Entrando en el análisis de las programaciones de la LOMCE de cada curso y en cada centro analizado, estamos en disposición de afirmar que

con la LOMCE se introducen unos elementos curriculares homogéneos para todos los centros y obligatorios, los estándares de aprendizaje, que sustituyen a las antiguas interpretaciones que se podían hacer de los criterios y los instrumentos de evaluación establecidos por el currículo oficial. De esta manera, en el análisis sólo se han especificado concretamente cuáles son los contenidos usados en cada curso y en cada centro, pero sin el valor porcentual que se observaba en las programaciones LOE.

Para 1.º de ESO, en el primer centro objeto de análisis, los instrumentos se han dividido, de manera muy genérica, entre producciones y pruebas. De 49 estándares establecidos para este curso, 35 de ellos se evalúan a través de producciones (con un valor de 100% en cada uno de los estándares), 9 a través de pruebas (también con un 100%) y 6 de ellos se evalúan un 50% a través de pruebas y otro 50% a través de producciones (Tabla 2). Así se puede comprobar que el uso de producciones es muy mayoritario en comparación con el uso de pruebas; sin embargo, sólo para 6 de ellos se utilizan ambas. Podríamos decir que en este caso los contenidos procedimentales, tradicionalmente asociados a las producciones que realiza el alumnado (cuadernos, trabajos, etc.), aunque en este no se especifica claramente, superan con una amplia mayoría al uso de los conceptos, caso que no se había observado con la LOE.

# LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

Tabla 2. Número de estándares en 1.º de ESO de la LOMCE con los porcentajes de cada instrumento de evaluación en cada centro

<b>Centro 1</b>		
INSTRUMENTOS	N.º de estándares evaluados con cada instrumento (Valor en % del instrumento para la calificación final de los estándares)	
Producciones	35 (100%)	6 (50%-50%)
Pruebas escritas	9 (100%)	
<b>Centro 2</b>		
INSTRUMENTOS	N.º de estándares evaluados con cada instrumento (Valor en % del instrumento para la calificación final de los estándares)	
Prueba escrita	15 (100%)	
Trabajos/Mapas		
Cuaderno de clase		
Prueba oral	14 (100%)	
<b>Centro 3</b>		
INSTRUMENTOS (Valor en % del instrumento para la calificación final de los estándares)	N.º de estándares evaluados con cada instrumento	
Prueba escrita (80%), otros: Mapas y trabajos (10%) y cuaderno de clase (10%).	68	
Prueba escrita (75%) y otros: mapas y trabajos (25%).	4	

## LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

El segundo centro de análisis utiliza más instrumentos de evaluación que el primero, pero sí que especifica en qué consiste cada tipo de instrumento: con la prueba escrita, los trabajos/mapas y el cuaderno de clase se evalúan en 15 estándares; por otro lado está la prueba oral con la que se evalúan 14 estándares. Teniendo nuevamente presente que los contenidos de las pruebas escritas y orales suelen basarse en contenidos conceptuales, en este segundo centro priman estos frente a procedimientos y actitudes, tipo de contenido este último que ni aparece mencionado.

Por último, en el tercer centro se han repetido algunos de los estándares de aprendizaje a lo largo del curso, por lo que hay un total de 72. Sin embargo, en este centro sí que se especifica el porcentaje o el valor que cada instrumento tiene en la calificación final del alumnado, a diferencia de los anteriores, por lo que ofrece una información más completa de cómo es en realidad la evaluación con la nueva legislación. Y en este sentido, dando un vistazo al porcentaje otorgado a cada instrumento, observamos cómo en este centro se ha distinguido entre prueba escrita (80%), mapas y trabajos (10%), y cuaderno de clase (10%), que aparecen en 68 estándares de aprendizaje; y prueba escrita (75%), y mapas y trabajos (25%) que aparecen en 4 estándares. De esta manera este centro ha intentado proporcionar a cada estándar una serie de instrumentos concretos, pero donde la prueba escrita es siem-

pre el instrumento predominante, una prueba escrita que, como venimos haciendo hincapié en base a investigaciones previas, está basada en el recuerdo de contenidos conceptuales.

Definitivamente, en este sentido, las formas de evaluación no han cambiado con la entrada en vigor de la LOMCE.

Para 3.º de ESO de la LOMCE el primer centro de análisis vuelve a proporcionar los mismos instrumentos de evaluación (Tabla 3), por lo que, de 28 estándares, 15 de ellos están evaluados a través de las producciones (100%), 9 a través de pruebas (100%) y 4 de ellos con un 50% de producciones y un 50% de pruebas. De esta manera, continúa con la importancia dada a las producciones que se observaba en el curso anterior.

En el segundo centro cambian los instrumentos de evaluación en este curso, estableciendo así que 11 estándares se evalúan a través de la prueba escrita (con un valor del 100% en cada uno), 2 a través de la prueba oral (100%), 3 con una escala de observación (100%), 2 con debates (también con un 100%) y 10 de ellos a través de otros instrumentos (cada uno con un valor de 100%). En este caso la prueba escrita adquiere una mayor importancia a la que tenía en el curso anterior, aunque se utilizan ahora un mayor número de instrumentos diferentes.

# LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

Tabla 3. Número de estándares en 3.º de ESO de la LOMCE con los porcentajes de cada instrumento de evaluación en cada centro

<b>Centro 1</b>				
INSTRUMENTOS	N.º de estándares evaluados con cada instrumento (Valor en % del instrumento para la calificación final de los estándares)			
Producciones	50 (100%)	14 (50%- 50%)	11 (30%)	7 (70%)
Pruebas	10 (100%)		7(30%)	11 (70%)
<b>Centro 2</b>				
INSTRUMENTOS	N.º de estándares evaluados con cada instrumento (Valor en % del instrumento para la calificación final de los estándares)			
Prueba escrita	37 (100%)			
Análisis de textos	19(100%)			
Elaboración de mapas	15(100%)			
Exposiciones	9(100%)			
Ejes cronológicos	9(100%)			
Trabajos	5(100%)			
Esquemas guiados	4(100%)			
Otros	11(100%)			
<b>Centro 3</b>				
INSTRUMENTOS (Valor en % del instrumento para la calificación final de los estándares)	N.º de estándares evaluados con cada instrumento			
Prueba escrita (75%), otros (20%)	115			
Observación directa (5%).				

## LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

Por último, puede verse que el tercer centro evalúa para este curso cada estándar de aprendizaje (50 en este caso) con pruebas objetivas de conocimientos (70%), cuaderno de clase (10%), observación directa (10%) y trabajos (10%), aportando de nuevo una gran importancia en exclusiva a un instrumento de base conceptual, aunque siguiendo con el ritmo marcado en el curso anterior; a pesar de ello, por primera vez en este centro se incluye un elemento válido para la evaluación de contenidos actitudinales como es la observación directa del alumnado (Monteagudo y Villa, 2011), que aunque en una proporción muy baja, es igual a la encontrada en el mismo curso pero con la anterior ley educativa.

En cuanto al último curso, para 1.º Bachillerato de la LOMCE en el primer centro se observa un cambio en los instrumentos de evaluación de los estándares, pues los porcentajes del uso de pruebas y producciones varían con respecto a los cursos anteriores, pero el uso de las producciones sigue siendo mayoritario (en 50 estándares y con un valor del 100% en cada estándar) lo que afirma la tendencia de este centro a otorgar un mayor número de estándares evaluados con instrumentos que se podrían considerar de tipo

procedimental y que no se ha observado en los otros centros (Tabla 4).

En el segundo centro también varían los instrumentos de evaluación en este curso añadiendo nuevos y eliminando algunos de ellos; sin embargo, la prueba escrita (en 37 estándares y con un valor del 100% en cada uno), análisis de textos (19, también con un 100%) y la elaboración de mapas (15 y con valor del 100%) predominan sobre el resto de instrumentos, lo que significa que los instrumentos que se podrían considerar como procedimentales aumentan su importancia en comparación con los cursos anteriores; por otro lado, no se añade ningún contenido de tipo actitudinal.

El problema en los dos anteriores casos estriba en que no se explicita el peso que cada instrumento de evaluación tiene sobre la calificación final, por lo que desconocemos la importancia real de cada uno de ellos. Cuando esa duda se disipa, como ocurre con el tercer centro, donde los instrumentos de evaluación apenas han variado con respecto al curso anterior, comprobamos que es la prueba escrita la herramienta más importante para evaluar los conocimientos de los discentes.

# LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

Tabla 4. Número de estándares en 1.º de Bachillerato de la LOMCE con los porcentajes de cada instrumento de evaluación en cada centro

<b>Centro 1</b>				
INSTRUMENTOS	N.º de estándares evaluados con cada instrumento (Valor en % del instrumento para la calificación final de los estándares)			
Producciones	50 (100%)	14 (50%-50%)	11 (30%)	7 (70%)
Pruebas	10 (100%)		7(30%)	11 (70%)
<b>Centro 2</b>				
INSTRUMENTOS	N.º de estándares evaluados con cada instrumento (Valor en % del instrumento para la calificación final de los estándares)			
Prueba escrita	37 (100%)			
Análisis de textos	19(100%)			
Elaboración de mapas	15(100%)			
Exposiciones	9(100%)			
Ejes cronológicos	9(100%)			
Trabajos	5(100%)			
Esquemas guiados	4(100%)			
Otros	11(100%)			
<b>Centro 3</b>				
INSTRUMENTOS (Valor en % del instrumento para la calificación final de los estándares)	N.º de estándares evaluados con cada instrumento			
Prueba escrita (75%), otros (20%)	115			
Observación directa (5%).				

## 4.3. Síntesis de la comparativa realizada

Tras el análisis realizado, cabe discutir algunos de los resultados hallados. En primer lugar, hay que resaltar el alto porcentaje que los exámenes tienen en todos los cursos y en las tres programaciones de la LOE estudiadas, pues a pesar del uso de varios instrumentos de evaluación, la prueba escrita es predominante en cada una de estas programaciones. Se ha podido observar que este aspecto ha variado con la introducción de la LOMCE, pues en el primer centro analizado esta tendencia ha cambiado, predominando ahora los contenidos procedimentales o actitudinales en la evaluación global en cada uno de los estándares. Sin embargo, en los otros dos centros el uso de la prueba escrita continúa siendo el instrumento principal de evaluación, incluso con valores casi similares a los que observábamos en estos centros en los cursos de la LOE. El contenido más perjudicado con la introducción de esta ley ha sido el actitudinal, pues sólo en un centro se otorga un 10% a la observación directa del alumnado y en este caso obviándose por completo en 1.º de ESO. A este respecto, Fuster (2015) afirmaba que en el estudio de ciencias sociales se deben abandonar las rutinas escolares que entienden su aprendizaje como una simple memorización de contenidos e informaciones históricas de narrativas académicas.

Por otro lado, hay que señalar que la introducción de estos nuevos estándares dificulta en gran medida la labor docente, pues se hace muy complicado establecer tal cantidad de instru-

mentos en un solo curso, y más aún si tenemos en cuenta que varios de los estándares son considerados como básicos y que por lo tanto tienen una mayor puntuación. Además, en muchos casos no se especifica con claridad en qué consiste cada tipo de instrumento, por lo que la interpretación de estos por parte de los docentes puede variar considerablemente.

Asimismo, cada uno de los centros podría interpretar el currículo de la LOE según su contexto socioeconómico y la diversidad de su alumnado, pero con la introducción de estos estándares de aprendizaje homogéneos no se puede atender a esta diversidad de igual manera; únicamente se pueden realizar interpretaciones de los instrumentos establecidos por el departamento. De esta forma, y como señalaban Bolívar y San Fabián (2013), se pretende dar así una fuerte recentralización del sistema dejando a un lado la razón fundamental de la enseñanza: cómo enseñan los profesores y cómo aprenden los alumnos. En este sentido, como bien indicaba Marrodán (2014, p. 6), "por un lado la LOMCE es una ley educativa que se ha quedado corta" al no introducir los cambios esperados con respecto a las anteriores leyes educativas, pero por otro es una ley "reaccionaria y recentralizadora" que ha provocado una gran oposición no sólo en el ámbito docente sino también en el ámbito parlamentario.

Finalmente, se puede concluir que, ciertamente, la LOMCE ha hecho que en los centros se introduzcan ciertos instrumentos de evaluación (como los esquemas, ejes cronológicos o mapas)

que anteriormente no se especificaban en las programaciones de la LOE, pues se describía el uso de unos instrumentos más genéricos que dejaban libertad a cada uno de los docentes a la hora de elegir los instrumentos de evaluación que más se adaptasen al tipo de alumnado.

## 5. CONCLUSIONES

En vista de los resultados expuestos en el apartado anterior, estamos en disposición de anunciar nuestras conclusiones.

De cara al primer objetivo específico, se puede concluir que en los cursos de la ESO los instrumentos basados en contenidos conceptuales tienen un valor muy superior a los de índole más procedimental y actitudinal, aunque estos dos últimos también tienen una importancia porcentual separada dentro del valor global de cada curso. Sin embargo, en Bachillerato la importancia de los conceptos parece aumentar, relegando todavía más a los procedimientos y a las actitudes, y actuando estos como mero apoyo de los primeros, por lo que su porcentaje dentro de la nota va disminuyendo de un curso a otro.

En relación al segundo objetivo específico, observamos que en los cursos de la LOMCE no se especifica con claridad en qué consiste cada uno de los instrumentos de evaluación de los estándares, lo que hace que no se pueda saber con exactitud si estos instrumentos son conceptuales, procedimentales o actitudinales. Por otro lado, y debido al alto número de estándares en

cada curso y a que cada uno de ellos debe de ser evaluado por uno o varios instrumentos, los centros han utilizado una serie de instrumentos diferentes según el tipo de estándar, aunque se hace muy complicado establecer una puntuación global debido a esta gran variedad de instrumentos y porcentajes. Sin embargo, si tenemos por referencia el último centro del estudio, donde sí que se especifica la importancia de cada instrumento de evaluación en la calificación final del alumnado, se comprueba que siguen siendo las pruebas escritas las que dominan la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si a ello se le añade la incorporación de gran cantidad de estándares de tipo conceptual y su amplio contenido, y como bien señalaba Fuster (2015), dada la gran demanda de trabajo que soportan los alumnos junto con la limitación del tiempo por parte de los docentes, se acaba provocando una falta de profundidad en el desarrollo de procesos cognitivos por parte de los alumnos.

Para el tercero de nuestros objetivos específicos, debido a que ambas leyes educativas son muy diferentes entre sí, la comparación entre ellas resulta muy complicada, y más aún en lo que a los contenidos se refiere.

Tras el estudio realizado se ha podido observar que, aunque los centros han intentado adaptar sus programaciones a los nuevos estándares de aprendizaje usando para ello variados instrumentos de evaluación, de forma global la herramienta principal de evaluación sigue siendo la prueba escrita. Por lo tanto, no se puede concluir que los

# LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

centros realmente introduzcan un gran cambio en sus evaluaciones como se pretendía con la introducción de la LOMCE; incluso puede que se haya dado un paso atrás, pues la introducción de nuevos estándares de aprendizaje y tantos y tan variados instrumentos congestiona en gran medida la labor docente, pero aún más el aprendizaje por parte de los alumnos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andréu, J. (2001). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. Documento de trabajo, S2001/03, Centro de estudios andaluces. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido* (2.ª ed.). Madrid, España: Akal.
- Barrios, M. y Godoy, M. (2014). The LOMCE will evict the classes. *Reidocrea*, 3, 69-72.
- Bernal, J. L. (2015). Análisis crítico del modelo de evaluación LOMCE. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 23, 1-21.
- Bernal, J.L. y Lacruz, J. L. (2013). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 1-29.
- Bolívar, A. (2014). Los nuevos currículos de la LOMCE. Un primer análisis crítico. *Escuela*, 68, 28.
- Bolívar, A. y San Fabián, J. L (2013). La Lomce, ¿una ley para la mejora de la calidad educativa? *Organización y Gestión Educativa*, 21 (1), 7-11.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: assessment is for Self- regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24 (2), 205-249.
- Crisp, G. (2012). Integrative assessment: Reframing assessment practice for current and future learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (1), 33- 43.
- Duarte, O. M. (2015). La enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: innovación, cambio y continuidad (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Fuster, C. (2015). Los estándares de aprendizaje de la LOMCE: ¿Mejorarán la enseñanza y el aprendizaje de la Historia? *Revista de Didácticas Específicas*, 12, 27-47.
- Gimeno, C. y Rodríguez, J. (2013). *Por otra política educativa*. Sevilla, España: Ediciones Morata.
- Gomariz, F. A. (2011). La práctica evaluadora en enseñanza Secundaria. Una propuesta de evaluación y ponderación de los aprendizajes. En P. Miralles, S. Molina, S. y A, Santisteban, A. (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 95-106). Volumen I. Murcia, España: AUPDCS.
- Marrodán, J. (2014). La LOMCE: reforma educativa o anécdota normativa. *Revista OGE*, 2, 1-7.
- Martínez, M.ª E. (2008). La evaluación de Historia de España en COU y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (1993-2004) (Tesis doctoral inédita). Universidad de Murcia, Murcia.

## LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

- Merchán, F. J. (2001). El examen en la enseñanza de la Historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 3-21.
- Molina, S. y Calderón, D. (2009). Los criterios de evaluación de Geografía e Historia en segundo ciclo de la ESO: análisis curricular comparativo. *Revista Didáctica de las Ciencias Sociales*, 23, 37-60.
- Monteagudo, J.; Miralles, P. y Villa, J.L. (2014). Evaluación en la materia de Historia en Secundaria. El caso de la Región de Murcia. Saarbrücken: Publicia.
- Monteagudo, J. y Villa, J.L. (2011). La evaluación de las competencias básicas en la materia de Historia en 4.º de ESO en la Región de Murcia. En P. Miralles, S. Molina, S. y A, Santisteban, A. (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 317-326). Volumen I. Murcia, España: AUPDCS.
- Monteagudo, J., Molina, S., Miralles, P. y Belmonte, P. (2010). La evaluación de contenidos procedimentales de Historia en 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Análisis de programaciones didácticas. En R. López Facal, L. Velasco, V. Santidrián y X. Armas (Eds.) *Pensar históricamente en tiempos de globalización: actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia* (pp. 139-150). Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Sánchez, R. Monteagudo, J., Molina, J., González, M.ª C. y Plaza, M. (2011). Estudio sobre los criterios e instrumentos de evaluación de la materia de geografía. En P. Miralles, S. Molina, S. y A, Santisteban, A. (Coords.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 410-420). Volumen II. Murcia España: AUPDCS.
- Sánchez, R., Trigueros, F.J., Rodríguez, R y Ortuño, J. (2011). Los criterios de evaluación en la LOGSE, LOCE y LOE: estudio y análisis en la didáctica de las ciencias sociales. En P. Miralles Martínez, S. Molina Puche y A. Santisteban Fernández (Coords), *La Evaluación en el Proceso de Enseñanza- Aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 421-432). Volumen II. Murcia, España: AUPDCS.
- Pérez, A. I (2014). Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81, 59-71.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en Didáctica de la Ciencias Sociales. *História & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História/ UEL*, 9, 1-25.
- Prats, J. (2002). ¿Hay que reformar la Reforma Educativa? *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 33. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/>
- Prats, J. (2001). Luces y sombras de la Reforma Educativa. *Jornadas D'Ensenyament Secundari de Fete UGT- Catalunya, La Reforma a Debat*. Recuperado de: <http://www.ub.edu/histodidactica/>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas

# LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Rodríguez, F. (2004). Los contenidos de enseñanza-aprendizaje en el currículo de Ciencias Sociales. En Domínguez, M.<sup>a</sup> C. (Coord.). *Didáctica de Ciencias Sociales para Primaria* (pp. 123-146). Madrid, España: Pearson.

Serrano, J. S., y García, C. F. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico:

las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela*, 84, 47-58.

Tarabini A. y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 23, 1-20.

## NOTAS \_\_\_\_\_

1. Este trabajo es resultado del proyecto de investigación "La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en Educación Secundaria Obligatoria" (EDU2015-65621-C3-2-R), subvencionado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España y cofinanciado por el Fondo Social Europeo, según la resolución de 1 de septiembre de 2016 (BES-2016-078837).

# PRESERVAR EL PASADO PARA EL FUTURO: LA APUESTA EDUCATIVA DEL MUSEO CERRALBO<sup>1</sup>

## PRESERVE THE PAST FOR THE FUTURE: THE EDUCATIONAL BET OF THE CERRALBO MUSEUM

---

**Carmen MERCEDES SANZ DÍAZ**

### Resumen

La apuesta educativa del Museo Cerralbo reside en dar cumplimiento al legado testamentario de su fundador don Enrique de Aguilera y Gamboa (1845-1922), apoyándose en una de sus señas de identidad: la presentación de los ambientes originales. La reapertura al público en 2010 se considera como un punto de inflexión en lo que respecta a las actividades educativas y culturales del museo, con especial atención al desarrollo del ámbito educativo con la publicación de materiales de apoyo para el profesorado.

### Palabras clave

Coleccionismo, Marqués de Cerralbo, Casa-Museo, Educación, Patrimonio Cultural.

**Carmen Mercedes SANZ DÍAZ.** Doctora por la Universidad de Oviedo (2005), con una tesis sobre Difusión y Didáctica en los museos, donde se licenció en Historia del Arte y Geografía. Es miembro del Cuerpo Facultativo de Conservadores de Museos (2005) y trabaja en el Museo Cerralbo desde 2012. Miembro de la Comisión redactora y de seguimiento del Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Ha escrito comunicaciones y artículos sobre Museología y Arquitectura contemporánea.

**Recepción:** 12/VI/2018

**Revisión:** 10/I/2019

**Aceptación:** 06/II/2019

**Publicación:** 31/III/2019

### Abstract

The educational bet of the Museum Cerralbo resides in giving fulfillment to the testamentary legacy of its founder don Enrique de Aguilera y Gamboa (1845-1922), resting on one of its signs of identity: the presentation of the original rooms. The reopening to the public in 2010 is considered as a point of inflexion regarding the educational and cultural activities of the museum, with special attention to the development of the educational area with resources of support for the professorship.

### Keywords

Collecting, House-Museum, Education, Cultural Heritage.

# PRESERVAR EL PASADO PARA EL FUTURO: LA APUESTA EDUCATIVA DEL MUSEO CERRALBO

PRESERVE THE PAST FOR THE FUTURE:  
THE EDUCATIONAL BET OF THE CERRALBO MUSEUM

## 1. EL MARCO GENERAL DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN LOS MUSEOS

**L**a sociedad española ha experimentado un gran cambio en estos cuarenta años de historia de la democracia, teniendo como marco legal de referencia la Constitución de 1978, en la que se reconoce el derecho de los ciudadanos tanto a la educación (artículo 27) como a la cultura (artículo 44). La organización territorial y administrativa del Estado español que emanó de la Carta Magna respondió a un modelo parcialmente descentralizado, en el que las autonomías asuman una serie de competencias con mayor grado de "libertad". Pero no vamos a adentrarnos en esta cuestión tan de actualidad en el momento de escribir estas líneas, coincidiendo con el 40.º aniversario de su implantación, sino que vamos a centrarnos en lo que se refiere a la importancia del Patrimonio Cultural y a su valor educativo, así como al papel de los museos en la educación patrimonial, para luego dedicarnos al que juega, en concreto, el madrileño Museo Cerralbo.

En el ámbito cultural, podemos señalar que fruto de esa descentralización y del reparto de competencias, y conforme a lo recogido en el artículo 148, se abrió a las Comunidades Autónomas la posibilidad de asumir competencia "en materia de cultura museos, bibliotecas y conservatorios de música de interés para la Comunidad autónoma", mientras que el Estado tendría competencia exclusiva "sobre las siguientes materias: museos, bibliotecas y archivos de titularidad estatal, sin perjuicio de su gestión por parte de las Comunidades autónomas" (artículo 149).

La evolución de los museos no ha sido ajena a esos cambios. En tanto instituciones públicas que velan por una gran parte del Patrimonio Cultural y permiten acercarlo a los ciudadanos, su sempiterno papel social y educativo cobra una nueva dimensión. En estas cuatro décadas, los museos han pasado de estar aparentemente cerrados, viviendo y mirando hacia dentro y preocupados única y exclusivamente por conservar las colecciones custodiadas, a abrirse hacia fuera, hacia la sociedad, con un claro objetivo por la difusión y la educación.

El ritmo de su adecuación a los cambios y a las nuevas exigencias y demandas culturales de la sociedad no ha sido siempre uniforme y parejo al del progreso de la sociedad, por falta de dotación presupuestaria o de personal cualificado para esta labor que se les ha encomendado. En muchas ocasiones, han llegado, incluso, a ser “armas” estratégicas y arrojadizas a nivel político, sin tener en consideración que el Patrimonio Cultural es de todos y para todos, y no puede, o al menos no debe, ser utilizado al antojo de los vaivenes democráticos y de los cambios de signo político de uno u otro gobierno (ya sea el central, o el de una determinada Comunidad Autónoma, o el de un municipio)<sup>2</sup>.

Los profesionales de museos han tenido clara su misión y no han perdido de vista que preservar el Patrimonio Cultural y custodiarlo para las generaciones futuras es su razón de ser, al margen de esos vaivenes. Por ello, el museo no ha permanecido inmutable, sino que ha venido dotando a una serie de funciones socioculturales de mayor visibilidad. Entre esas funciones, se incluye la educativa, sin querer entrar en rivalidad con el ámbito educativo tradicional y formal, y, por tanto, no como un sustitutivo, sino como un complemento u otra dimensión de aquel: lo que viene a cambiar básicamente es que el aprendizaje en el museo ya no tiene un carácter obligatorio, y se realiza fuera del espacio académico, muchas veces ligado a momentos de ocio, en el que aprender es un mero placer y una opción. En los últimos años, el reconocimiento por parte de la sociedad del valor de la labor del museo

ha venido a reforzar la necesidad y justificación social de su propia existencia.

Como ya señalaba en un anterior artículo Sanz Díaz y Casas Desantes (2017), la definición del museo recogida en la Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico español (a partir de ahora, referida como LPHE) y el real Decreto 620/1987, por el que se aprueba el reglamento de museos de titularidad estatal y del Sistema español de museos, está en consonancia con la del Consejo Internacional de Museos (ICOM), aunque dicho concepto que ha experimentado algunas pequeñas variaciones desde entonces. A las funciones tradicionales de adquisición, conservación, investigación, comunicación y exhibición, el ICOM matiza otros aspectos, en sus Estatutos de 2007, modificados y adaptados en 2017 (ICOM, 2017, p. 3):

*Un museo es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su ambiente con fines de estudio, educación y recreo.*

La progresiva inclusión en los currículos escolares de contenidos relacionados con el Patrimonio Cultural ha hecho necesario y posible que muchas veces se traspasaran las paredes del aula y se buscara aprender en otros espacios. El aula y el museo ya no son rivales o actúan de espaldas la una a la otra, sino que son espa-

## PRESERVAR EL PASADO PARA EL FUTURO

**Carmen Mercedes SANZ DÍAZ**

cios que comparten un mismo objetivo y que, por tanto, deben complementarse para conseguirlo, aportando cada una sus ventajas y características propias. En este sentido, y por el estudio resumido pero panorámico que ofrece, resulta de interés el artículo de José Luis de los Reyes “Museos y Centros escolares: entornos de aprendizaje compartido” (Reyes, 2016) que señala cómo escuela y museos deben compartir ese espacio de aprendizaje y estimular a los alumnos en el conocimiento, puesta en valor y respeto del Patrimonio. Además, ofrece una evolución de la normativa en materia educativa y el papel que el museo podía jugar en cada uno de esos periodos de implantación de uno u otro marco normativo, que resulta de interés para aproximarnos al estado de la cuestión.

Precisamente de la normativa en materia de Patrimonio (artículos 2 y 35 de la LPHE), emanaban los planes nacionales entendidos como

*Instrumentos de gestión del patrimonio, compartidos por las diversas administraciones y con participación de otras entidades públicas o privadas. Su objetivo es el desarrollo de criterios y métodos compartidos y una programación coordinada de actividades en función de las necesidades del patrimonio, que incluye actuaciones de protección, conservación, restauración, investigación, documentación, formación y difusión. (IPCE, 2014, párr. 1)*

Es el Consejo de Patrimonio Histórico quien asume la competencia para su elaboración y

aprobación, con objeto de facilitar a los ciudadanos el acceso a los bienes que integran el Patrimonio Histórico Español. En este sentido, podemos decir que, de los catorce hasta ahora aprobados, el denominado “Plan Nacional de Educación y Patrimonio”<sup>3</sup> (PNEyP aprobado en 2013), es en el que la actividad educativa del museo queda recogida y presente, cobrando protagonismo. En dicho plan, se evidencia la importancia de la educación patrimonial, de modo que la asociación entre Educación y Patrimonio se pone de relieve como un binomio mediante el que la ciudadanía será capaz de poner en valor y defender el Patrimonio Cultural. Sólo conociéndolo y sintiéndolo como algo propio, la sociedad participará activamente en su conservación y cuidado.

En este sentido, el PNEyP incluye dentro del ámbito educativo no formal

*todas las acciones educativas estructuradas y reguladas no por normas de naturaleza jurídica sino por el ejercicio de las competencias culturales de diferentes tipos de instituciones, en el caso del Patrimonio Cultural, archivos, bibliotecas, museos, institutos de Patrimonio, asociaciones y centros de animación sociocultural, universidades populares, etc. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 9)*

Como objetivos prioritarios del plan en este sector tendrá los de establecer planes y/o programas educativos sobre el Patrimonio Cultural erigidos sobre sólidos principios didácticos, y

capacitar a los gestores culturales en las disciplinas propias de la enseñanza en el ámbito de las humanidades.

Sin embargo, con la llegada de las redes sociales al mundo de los museos, también podemos decir que el aprendizaje en los museos puede formar parte del ámbito educativo informal, y añadiendo un plus, no presencial, sino virtual. En este caso la dificultad estriba en que la información que circula por la red 2.0 no siempre es emitida desde la institución o por una personalidad de relevancia en determinadas materias, sin quitar mérito a cuantas personas hacen estrategias de puesta en valor y difusión. Por tanto, el control de la calidad y la veracidad de lo que se dice, muchas veces, se escapan de las manos de la institución y/o de la administración de la que depende. Este es uno de los principales retos que persigue el PNEyP.

El museo ha pasado a ser “abierto, accesible, intercultural, inclusivo, sostenible” tal y como se recoge en el plan “Museos más Sociales”, que emanó en 2015 de la Secretaría de Estado de Cultura, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte<sup>4</sup>, y vino a recoger las inquietudes y necesidades que el valor social del museo, como institución pública por propia definición, estaba requiriendo y necesitando atender. Muchas de ellas ya lo estaban siendo desde el origen de los propios museos y de su carácter público, con una clara vocación de servicio a la sociedad, pero faltaba tal vez darles un poco más de visibilidad. Otras nacían conforme la propia sociedad ha ido cambiando.

## 2. EL MUSEO CERRALBO: EL PROYECTO PERSONAL DE DON ENRIQUE DE AGUILERA Y GAMBOA

El Museo Cerralbo es un museo de titularidad y gestión estatal dependiente del Ministerio de Cultura y Deporte, que responde a la tipología de casa-museo. Su historia está estrechamente ligada a la figura de su fundador, don Enrique de Aguilera y Gamboa (Madrid, 1845-1922). Fue el XVII marqués de Cerralbo un destacado coleccionista en la España decimonónica, y el grueso de las colecciones artísticas y arqueológicas reunidas, no sólo por él mismo sino también por sus hijastros, Antonio y Amelia del Valle Serrano, marqueses de Villahuerta, son las que hoy día pueden contemplarse en las salas de este singular museo madrileño.

La idea original de Cerralbo fue la de crear un museo en la primera planta o piso principal de este edificio, que fuera además residencia familiar. La antigua residencia familiar, ubicada en la cercana calle Pizarro, se había quedado pequeña para poder acoger y mostrar dichas colecciones, tal y como él concebía ese proyecto de museo. El marqués lo tuvo claro y apoyado por su familia busca una nueva ubicación en el incipiente ensanche de Argüelles. La construcción, iniciada a finales de los años 80 del siglo XIX, finaliza en 1893, pasando a ser utilizada como residencia familiar hasta 1927, año del fallecimiento de su hijastra Amelia.

## PRESERVAR EL PASADO PARA EL FUTURO

Carmen Mercedes SANZ DÍAZ



*Fig. 1. Fachada del edificio del Museo Cerralbo hacia 1920. N.º Inv. FF04186, Museo Cerralbo.*

En el momento de emitir su testamento, el marqués, que fallece en 1922, estipuló que permanecieran “tal y como se hallan establecidas y colocadas por mi, sin que jamás se trastocquen, y por ningún concepto, autoridad o ley se trasladen de lugar, se cambien objetos ni se vendan”, y sirvieran “para el estudio de los aficionados a la ciencia y al arte”<sup>5</sup> con la creación de un museo que llevara su nombre.

Una vez fallecido el marqués y cumpliendo con sus deseos, fue doña Amelia, su hijastra, y su fiel servidor don Juan Cabré, primer director de la institución, quienes pusieron en marcha la

empresa de abrirlo al público en los años veinte del siglo xx, hace ya casi cien años. Desde entonces, la historia de la institución pasa por distintas etapas, incluidos algunos periodos de cierre por distintas vicisitudes, como la Guerra Civil o la realización de obras.

El proyecto museológico y museográfico desarrollado por el equipo del museo, dirigido desde 2002 por Lurdes Vaquero Argüelles, ha buscado recuperar los ambientes tal y como estaban tras el fallecimiento de Amelia del Valle y Serrano, último miembro de la familia en residir en el entonces número 2 de la calle Ventura

## PRESERVAR EL PASADO PARA EL FUTURO

Carmen Mercedes SANZ DÍAZ

Rodríguez. Esos ambientes originales habían ido cayendo en un segundo plano, e incluso desaparecido en algunos casos, por distintas circunstancias, entre ellas, el desmontaje forzoso durante la guerra civil (1936-39) o distintos criterios museológicos y museográficos. Sin embargo, en el momento actual, son la baza principal del museo al presentar en su conjunto las colecciones tal y como las había concebido el propio marqués, y respondiendo a unos criterios y gustos propios de la época en que la familia residía en este inmueble. Una vez el museo

reabre sus puertas hace algo más de ocho años, el planteamiento de las actividades experimenta un sustancial cambio, al igual que el tratamiento de las colecciones respecto a su presentación y transmisión al público.

Fruto de ese criterio, el de la recuperación de ambientes originales, el visitante contempla las piezas sin interferencias visuales, con los mínimos elementos informativos y con escasas barreras físicas, salvo en puntuales ocasiones, donde se limita el acceso a ciertos espacios mediante



*Fig. 2. Salón Chaflán, Piso Principal, Museo Cerralbo. Foto ASF, Museo Cerralbo.*

## PRESERVAR EL PASADO PARA EL FUTURO

**Carmen Mercedes SANZ DÍAZ**

el uso de catenarias, o se utilizan recursos como moquetas para proteger los suelos originales y permitir el paso del público. De este modo, se ha buscado que la sensación que se tenga sea la misma que la pudiera haber tenido un visitante invitado por el propio marqués. La máxima coherencia estética de la presentación de las colecciones con su forma de ser expuestas por don Enrique hace que la invitación para realizar un viaje en el tiempo alcance un grado de fidelidad extrema, lo que no excluye que el público pueda utilizar otros elementos o recursos informativos, como el cuaderno de salas<sup>6</sup>, audioguías y atriles de sala<sup>7</sup>, entre otros. Todos estos aspectos, relativos a las dificultades que esta apuesta conlleva, quedan recogidos por Cecilia Casas y Carmen Sanz en su reflexión sobre los retos de la gestión de las casas-museo y la sostenibilidad (Casas Desantes y Sanz Díaz, 2018).

### 3. TRAYECTORIA DEL MUSEO CERRALBO EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN

#### 3.1. Antes de la reapertura

Durante el periodo de cierre al público más reciente, al que nos hemos referido anteriormente, entre julio de 2006 y diciembre de 2010, se aprovechó para realizar obras en algunas infraestructuras y renovar todo el montaje museográfico. El museo mantuvo el contacto con el exterior, a través de la programación de una serie de actividades educativas y culturales,

sin perder de vista la puesta en valor del papel del marqués como coleccionista.

En 2011, apenas reabierto, el entonces personal del departamento de Difusión y Comunicación del museo reflexionaba sobre la situación de dicho departamento con una comunicación presentada en la Fundación Sierra Pambley bajo el sugerente título “Programas Públicos en el Museo Cerralbo: aciertos y desaciertos” (Recio Martín y López Azona, 2011). En ella, se dejaba entrever que se trabajaba al ritmo que las decisiones ministeriales iban marcando, preparando siempre una programación y unos materiales que satisficieran las necesidades del público, que en muchas ocasiones no llegaron a ver la luz.

Las líneas prioritarias de actuación del departamento de Difusión y Comunicación tenían como ejes principales dos:

1. Responder a la demanda social, en tanto servicio público que es.
2. Posicionar al museo, renovando su presencia y la imagen del Museo en la sociedad actual comportándose como un espacio de encuentro cultural y educativo más allá del marco de sus propias colecciones y de la época y sociedad que representa como casa-museo, aunque sin desligarse de ambas. (Recio Martín y López Azona, 2011, p. 66)

En cuanto a los bloques temáticos, que marcarían la programación y la propia identidad

de la institución a diferencia de otros museos, estarían:

1. Destacar los vínculos entre el Palacio y la colección, el continente y el contenido;
2. Recuperar, en la medida de las posibilidades, la contextualización perdida, ahondando en distintos aspectos de la época que no han pervivido en el propio museo y que suponen un foco de atracción para el público,
3. Relacionar pasado y presente, la apertura de un espacio del siglo XIX —nacido de la pasión del marqués por coleccionar y de su papel como mecenas— al siglo que le ha tocado vivir como museo del siglo XXI, ligándose al presente.

La programación de actividades educativas durante el periodo de cierre se destinó fundamentalmente al público adulto y al público infantil. Entre las destinadas al público adulto, debemos destacar la denominada “Pieza del mes” una actividad bien implantada en muchas otras instituciones. Durante un mes, y tomando como punto de partida una pieza de la colección, un especialista ofrecía una completa información sobre la misma. La diferencia respecto a otras instituciones estribaba en el modo y cuidado con que se hacía en el Museo Cerralbo, ya que se realizaba una instalación museográfica *ad hoc* para presentar la pieza elegida, y se editaba una publicación, en formato de cuadernillo<sup>8</sup>, que se entregaba de manera gratuita a los asistentes a la presentación semanal, que se solía ofrecer los fines de semana. Una vez finalizado el mes correspondiente, el museo ponía a la venta dicho cuadernillo, lo que iba

engrosando una colección de publicaciones de un alto nivel en sus contenidos.

Cabe destacar que esta actividad permitió iniciar los programas de actividades destinadas a las familias, bajo el formato de taller y el nombre “Conoce la pieza”, para familias con niños de entre 5 y 8 años. Ambas actividades se convirtieron así en una ventana que se abría al exterior y que permitía mantener vivo el nombre del museo.

### **3.2. El claro impulso de la reapertura**

Coincidiendo justo con el cierre que se había prolongado durante cuatro años, el panorama en el ámbito de la relación entre los museos y el público había experimentado un considerable cambio, con la irrupción de las redes sociales. Sin perder de vista, por parte de las instituciones ni el rigor científico e informativo, ni los objetivos que le son propios, llegaba el momento de mantener un diálogo directo, aunque no presencial necesariamente, y espontáneo con la ciudadanía, acercándole aspectos del trabajo cotidiano de gestión en el museo, hasta ese momento bastante desconocidas por parte del público. En parte ese desconocimiento era fruto de un cierto “recelo” y “proteccionismo” por parte de algunos sectores de profesionales.

La esperada, y en varias ocasiones pospuesta, reapertura del museo en diciembre de 2010, supuso un antes y un después en lo relativo a la programación de actividades educativas y culturales. Sin embargo, dicha reapertura coincidió en el tiempo con el inicio oficial de un periodo de

## PRESERVAR EL PASADO PARA EL FUTURO

**Carmen Mercedes SANZ DÍAZ**

crisis económica, que obligó a adoptar un horario de apertura al público más reducido al de otros museos similares, dependientes también del mismo Ministerio, en la siguiente franja horaria: de martes a sábados, de 9.30 a 15.00 horas, y domingos y festivos de 10 a 15 horas, con apertura extraordinaria, los jueves por la tarde, en horario de 17 a 20 horas, único día a la semana de apertura vespertina a modo de concesión por parte del Ministerio, respondiendo, sólo en parte, a la demanda y necesidad social de poder acudir en horario de tarde a los museos.

A partir de 2008, el entonces Ministerio de Cultura puso en marcha el “Laboratorio Permanente de Público de Museos”<sup>9</sup> con la intención de llevar a cabo una investigación permanente sobre el público de los Museos Estatales. El estudio sobre el público del Museo Cerralbo se pospuso hasta que estuvo abierto nuevamente al público, realizándose la toma de datos entre 2011 y 2012. Resumiendo, algunos de los datos del Informe final sobre el Museo Cerralbo<sup>10</sup>, publicado en 2014, el perfil de nuestro visitante es el de un visitante individual, adulto de entre 26 y 65 años, con predominio de las mujeres y un nivel de estudios alto (licenciatura universitaria). Para conocer datos relativos al público visitante del museo, en cifras, se aconseja consultar los publicados en la web del Ministerio<sup>11</sup>.

Por otro lado, en 2011, con objeto de alcanzar una modernización en los modelos de gestión de los museos, la Subdirección General de Museos Estatales invitó a los museos estatales de gestión directa a redactar un Plan Director

(PD)<sup>12</sup>. En el PD del Museo Cerralbo, las actividades educativas y culturales constituyen una de las claves de actuación, en las que concentrar el esfuerzo de la institución y del equipo, y requieren “contribuir a un mayor entendimiento y difusión del museo y sus colecciones” (Museo Cerralbo, 2011, p. 6). Este documento señalaba como uno de los retos o dificultades el propio concepto expositivo de nuestra institución, “tan condicionado, con una aparente ausencia de actualización museográfica” (p. 6) precisaba de una dinamización mediante la programación de un conjunto de actividades paralelas, contribuyendo a su comprensión y “a que el museo cumpla su función como institución dinámica, centro de encuentro cultural” (p. 6).

Como ya señalé en mi ponencia que presenté en las 18.ª jornadas de los Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC), celebradas en el Museo del Prado, en noviembre de 2014,

*entre los temas clave y los objetivos generales y específicos del PD, y por su estrecha relación con las funciones del Departamento de Difusión y Comunicación del Museo Cerralbo<sup>13</sup>, responsable de las actividades educativas y culturales, pueden destacarse, dentro del objetivo general 2, lo referido a la difusión de “las colecciones legadas por el marqués de Cerralbo y revitalizar la figura del Marqués de Cerralbo como político, viajero, arqueólogo y coleccionista y el altruismo de su legado”, consiguiendo fidelizar y priorizando al público local, de diferentes edades y sectores sociales y culturales (objetivo*

*general 3) y convertir el museo “en un centro de referencia obligado en Madrid”, por su condición de museo de coleccionista y casa-museo (objetivo general 4). (Sanz Díaz, 2014, p. 190)*

Para lograr cumplir dichos objetivos, el museo consideraba entonces necesaria la ampliación del horario de apertura, manteniendo una media mensual de visitantes. Sin embargo, el tiempo ha demostrado que dadas las características de la casa-museo y las necesidades que la conservación preventiva aconsejan, el horario actual cumple perfectamente con el compromiso de apertura al público y evita el “desgaste” del museo, habiéndose establecido un aforo máximo de visitas de referencia (60 personas) y para las visitas en grupo se ha establecido que esté integrado por un mínimo de 8 y un máximo de 12 personas. Ese objetivo mensual se ha visto superado muchas veces, como se refleja en los datos del público visitante, por motivos de distinta índole, entre los que la celebración de exposiciones temporales es, sin duda, un fuerte reclamo para conocer el museo o volver a visitarlo.

Aumentar la afluencia del público juvenil, extranjero y fidelizar al que ya lo ha visitado, realizando un determinado número de talleres y actividades educativas y culturales, y visitas guiadas son otros objetivos recogidos en el plan director. Lo que sigue siendo difícil en el momento actual es conseguir que el público joven se sienta atraído por lo que le ofrecemos, porque muchas veces ha sido un público “cautivo”, más obligado que

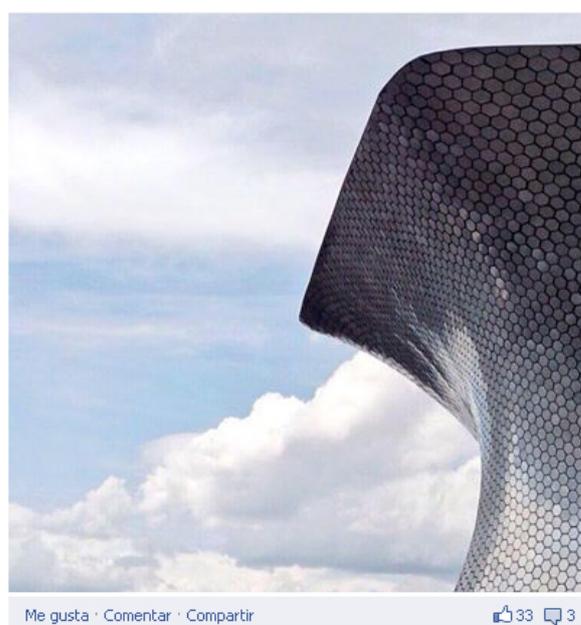


El Museo Cerralbo, consciente de la importancia que juegan actualmente las redes sociales en la difusión de la oferta cultural e inclusión del público en el arte, amplía su discurso museológico en colaboración con el Museo Soumaya de México DF, con el fin de fomentar el diálogo e intercambio a partir de nuestras colecciones.

Esta es la primera de una serie de colaboraciones con instituciones extranjeras con las que nuestro museo posee puntos de conexión que esperamos poder ofrecer a nuestros amigos y seguidores.

Agradecemos la respuesta y acogida del Museo Soumaya, dispuesto a mantener esta conversación entre nuestras instituciones y abrir a nuevos públicos el conocimiento y disfrute de la obra estética de ambos museos. Celebramos lo que esperamos sea el inicio de una sólida relación y un diálogo permanente entre acervos hermanos.

¡Invitamos a todos nuestros amigos de Facebook y Twitter a estar atentos a partir de este jueves para disfrutar de las actividades en colaboración con el Museo Soumaya! #NosHermanaElArte



**Fig. 3. Colaboración en redes con el Museo Soumaya de México DF (marzo de 2014). Foto: la autora.**

## PRESERVAR EL PASADO PARA EL FUTURO

**Carmen Mercedes SANZ DÍAZ**

convencido, y la visita a los museos, en general, no entran en sus opciones de ocio y tiempo libre. Sin embargo, sigue siendo un empeño del equipo que renueva continuamente la programación, adaptándose a las tendencias más contemporáneas, sin perder de vista el marco decimonónico que nos marca el propio museo y sus colecciones.

La comunicación era otro de los aspectos fundamentales en ese documento, con envíos periódicos de información por correo electrónico, y actualizaciones permanente de la información en la web. La evolución en este ámbito en este periodo de tiempo ha experimentado un crecimiento exponencial, desarrollando en la actualidad estrategias de Email-marketing.

También se ha buscado crear vínculos con otras instituciones similares, casas-museo a nivel nacional ("5 Museos", junto con el Museo Nacional de Artes Decorativas, el Museo Lázaro Galdiano, el Museo Nacional del Romanticismo y el Museo Sorolla, todos ellos en Madrid) e internacional y favorecer la asistencia de técnicos de museo a encuentros profesionales. Desde 2014, se han establecido con museos como el Museo Soumaya de México, Poldi Pezzoli, Bagatti Valsecchi y Palazzo Madama de Italia y Skagen de Dinamarca, restringidas por el momento al plano de las redes sociales. Tomando como punto de partida las colecciones, el fenómeno del coleccionismo, y en ocasiones, también la tipología de la casa-museo, esta acción comunicativa pretendía llegar a estrechar los lazos institucionales y



*Fig. 4 Grupo de familias participantes en un taller familiar. Foto Hablar en Arte, Museo Cerralbo.*

crear una comunidad de personas interesadas en esta temática del coleccionismo y la figura del coleccionista que crea un museo.

La programación anual del Museo Cerralbo está definida en consonancia con las líneas de actuación y comprende tanto actividades educativas como culturales. Las primeras tienen como propósito “difundir el antiguo Palacio del marqués de Cerralbo y sus colecciones, y transmitir la necesidad de aprecio y conservación del patrimonio histórico y cultural” y comprenden actividades para niños y para familias. Las actividades para niños tienen como actividad “estrella” la denominada “Mi primer Cerralbo”, anteriormente denominada “Jueves ¡a jugar!”, ya que está especialmente orientada hacia niños de entre 3 y 5 años, franja para la que la oferta prácticamente es inexistente en otras instituciones y consiste en dar a conocer en una breve visita al museo, un aspecto de la colección o de las salas para trabajarlo posteriormente en el aula didáctica, con una duración total de entre sesenta y setenta y cinco minutos, como máximo. El resto de las actividades infantiles, mayoritariamente talleres para familias, adquieren mayor desarrollo y duración temporal (dos horas) puesto que ya se destinan a niños de entre 6 y 12 años, con los que la metodología y planteamientos se modifican. También resulta interesante el interés por incentivar la participación de las familias, ofreciéndoles recorridos familiares guiados por un responsable o de autogestión<sup>14</sup>.

Para público juvenil, un ausente en nuestro museo según los estudios de público realizados,

se han ideado una serie de actividades atractivas para ellos, en formato de taller temático o campamento, coincidiendo con los periodos vacacionales escolares o los fines de semana, cuando disponen de más tiempo libre. En los últimos años se han realizado distintas propuestas que han dado a conocer la institución y permitido trabajar con profesionales especializados, con distintos ámbitos creativos, entre los que podemos destacar: 1) Arte contemporáneo (“Más allá del lienzo”, a cargo de César Fernández Arias, intervención en el jardín, 2012; “Viajes de papel”, por miembros de la Sociedad de Collage de Madrid, 2014; Danza contemporánea “Del galop al hip-hop, 2017; Arte-terapia “Somos espejos reflejados”, 2018); 2) Moda (“TendeMCias, Ser trendy en el siglo XIX”, a cargo de María Giralte de Street Style de Hola Fashion, bloguera de la revista HOLA! coincidiendo con la exposición temporal “La Moda es sueño”, 2012); 3) Literatura (“Taller de escritura de terror”, 2017) y 4) Cine (“Cerralbo ¡se rueda!”, a cargo de Richar García Vázquez en 2013, o Rodrigo Sorogoyen en 2014).

Para el público adulto, una propuesta bien acogida son los recorridos temáticos por la exposición permanente organizados en torno a un hilo argumental que denominamos “Lecciones de arte”. Como ya señalamos en la comunicación presentada en las jornadas de los DEAC de 2014,

*el éxito continuado de público responde al propio formato de la actividad, pues ofrece una visión muy completa de varias obras, integradas en su ubicación habitual, y relacionadas por el tema propuesto por un*

## PRESERVAR EL PASADO PARA EL FUTURO

Carmen Mercedes SANZ DÍAZ

*especialista en esa materia. La variedad de temáticas propuestas, así como la puesta en valor de las piezas de las colecciones de manera individual y en conjunto, así como la calidad de los ponentes, contribuyen a convertirla en una actividad demandada, porque ofrece recorridos estándares (pintura religiosa, bodegones, decoración arquitectónica, etc.) pero también novedosos, que vienen a satisfacer la curiosidad del público ante colecciones muy características de este museo (Armas blancas, Arqueología, Arte Oriental, etc.) o al hilo de una exposición temporal (así fue en el caso de “La Moda es sueño”, en 2012, y “Toilette. La Higiene a fines del siglo XIX”, en 2013). Estos recorridos sugieren volver a visitar el museo, con más calma, puesto que el criterio expositivo elegido para la permanente permite múltiples lecturas individuales y de conjunto, y es lo que podría denominarse, aunque en modo coloquial, un museo “en dosis”. (Sanz Díaz, 2014, pp. 191-192)*

Consideramos que el Museo Cerralbo no es un museo que pueda verse con detenimiento una sola vez. La sensación de *horror vacui* que causa en el público actual la museografía elegida y planteada por el propio marqués, fielmente recuperada, provoca que la primera visita sea una toma de contacto que invita a repetir la experiencia.

También desde 2015, se ha implantado la actividad “Los Secretos de...”, un itinerario especialmente pensado para dar a conocer en detalle

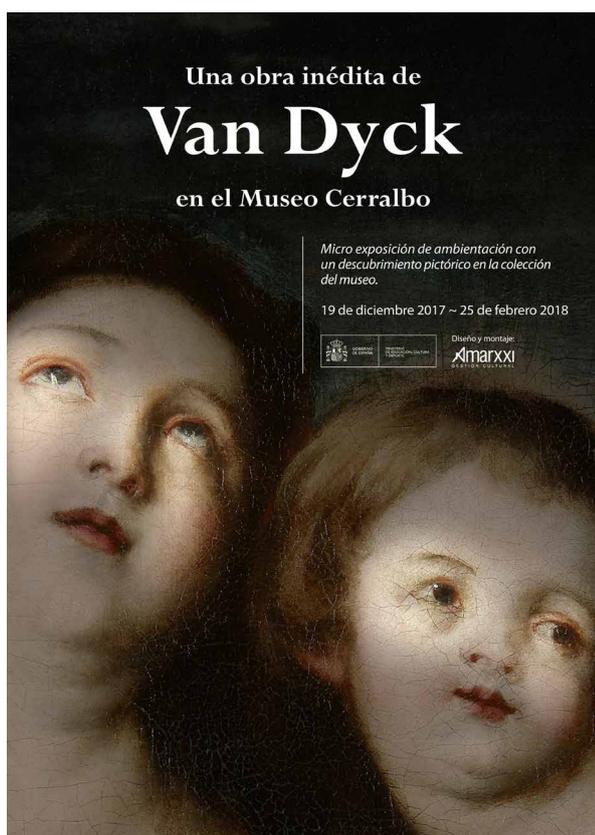
cada sala del museo. Hasta el momento se han hecho cuatro propuestas: la Sala Árabe, el Pasillo de Dibujos, la Biblioteca —todas en el Piso Principal— y el denominado Pasillo Carlista, en el ala de verano del Piso Entresuelo. A las visitas guiadas por las especialistas que han realizado el estudio, se añade las publicaciones disponibles en la web del museo<sup>15</sup>.

Por otro lado, el museo ha venido trabajando en varias propuestas de itinerarios para la autogestión por parte del visitante, dentro de la línea denominada “Elige tu propio museo”, integrado por dos recorridos inicialmente, a los que se han sumado otros como el recorrido exprés “30’ en el Cerralbo”<sup>16</sup> —en el que a través de una selección de piezas imprescindibles se pensó en el público con poco tiempo—, el dedicado a las colecciones japonesas del museo “Creados bajo el Sol naciente”, y otros fuera del propio museo, para conocer Madrid.

No existe una barrera nítida entre las actividades educativas y culturales, puesto que éstas también se basan en los objetivos y líneas de trabajo implementadas a nivel general del museo, y específico del Departamento de Difusión y Comunicación.

Desde la oferta musical -con propuestas bien diferenciadas que van desde el género clásico, pasando por el pop o el jazz-, hasta las jornadas especializadas o los ciclos de conferencias celebrados en el museo, de temática variada, todas estas actividades para público adulto siguen contando con su beneplácito y su programación

supone un reto en nuestra agenda. Destacamos los Encuentros Internacionales<sup>17</sup> que ya han alcanzado su tercera edición (mayo de 2018) con una acogida tal que supera todas las expectativas.



*Fig. 5. Cartel micro exposición "Una obra inédita de Van Dyck en el Museo Cerralbo" (diciembre de 2017). Foto: Museo Cerralbo.*

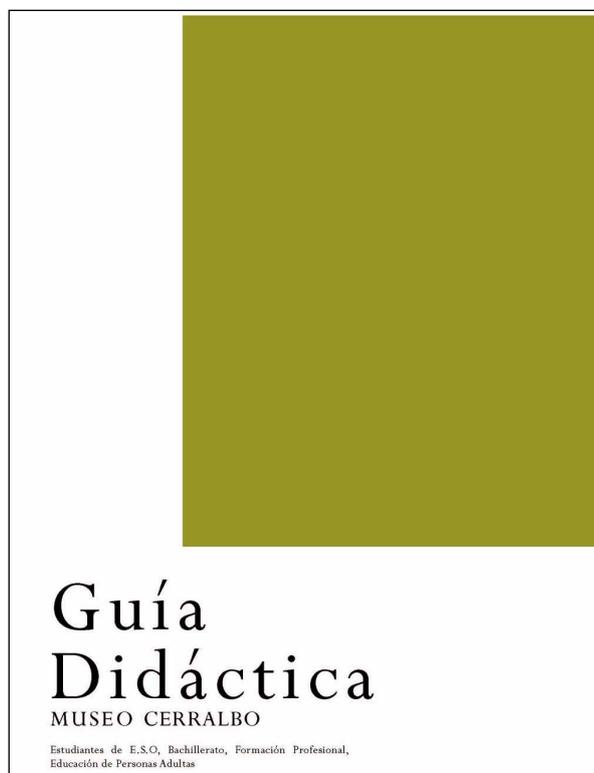
Cabe también destacar el evidente papel dinamizador de las exposiciones temporales, de producción propia, que han permitido una relectura de la permanente y de las colecciones del museo, dándolo a conocer a un público no habitual, como así reflejan las cifras de visitantes. Es el caso, entre otras, de las satisfactorias "La

moda es sueño" (2012), la ya referida sobre la Toilette (2013), "Viajes del marqués" (2014) o "El conde de Villalobos. Los orígenes de la gimnasia en España" (2017), o las micro exposiciones que se han organizado con el objetivo de poner en valor una sola pieza, que tras su restauración ha dado nuevos datos e información sobre su autoría o sobre su contribución a la Historia del Arte ("Una obra inédita de Van Dyck en el Museo Cerralbo" (diciembre de 2017) y "Polixena, reina de Cerdeña, pintada por la Clementina" (marzo de 2018), sin olvidar las organizadas en el marco de PHotoEspaña o las que se abren a nuevas relecturas de las colecciones, con intervenciones de artistas contemporáneos, como Oriol Vilanova (2016) o la de Guillermo Santomà (2019), efímeras en el tiempo pero de marcado recuerdo para los visitantes habituales, que abren el museo a nuevos públicos interesados en ese diálogo entre las piezas de la colección del marqués, y las piezas del siglo XXI.

Ahora bien, y por tratarse de un proyecto largamente ansiado y que hasta ahora no ha podido materializarse, aunque es finalmente inminente su salida a la luz, el museo ha emprendido, desde 2014, la preparación y edición de una colección de materiales netamente educativos, especialmente pensados como recursos para el profesorado, con todas las dificultades que puede suponer un museo como nuestra casa-museo, al tener que realizar una selección de piezas que se adapten a los contenidos curriculares, marcados en este caso por la Comunidad de Madrid, y a la vez, mantener, en la medida de lo posible, el recorrido obligatorio para visitar las distintas salas

## PRESERVAR EL PASADO PARA EL FUTURO

Carmen Mercedes SANZ DÍAZ



*Fig. 6. Portada Guía Didáctica, según diseño de Elana Sasson. Foto: Museo Cerralbo.*

del museo. Como ya señalamos en su momento Sanz Díaz y Casas Desantes (2017, p. 67):

*En el caso del profesorado y los estudiantes, al esfuerzo del museo para transmitir todos estos conceptos generales, se añade el esfuerzo suplementario de adaptarse como un apoyo al currículum, es decir, de sumar valor y contenido pedagógico. analizando el currículum de ESO y Bachillerato, es verdad que el museo ofrece contenidos para asignaturas muy evidentes, como Geografía e Historia, Historia de España, Historia del mundo Contemporáneo e Historia del Arte, pero no queremos olvidarnos de otros temas que*

*podrían no ser tan obvios en este museo, como la Cultura Clásica, temas relacionados con la Investigación, la Cultura Científica y la tecnología, siempre desde nuestro especial punto de vista, que enriquece la manera tradicional de cursar ciertas asignaturas.*

Esperamos poder pronto contar con la ocasión de dar a conocer este proyecto y los primeros resultados de su implantación durante el curso escolar 2018-19, una vez publicados los primeros cuatro recorridos (otoño de 2018), siguiendo el diseño gráfico que propuso en 2016 la estudiante en prácticas Elana Sasson, que tuvo como referencia la propia identidad corporativa del museo, desarrollada en su momento por Vélera. El equipo del museo ha planificado preparar los cuatro restantes para implantarlos en el siguiente curso escolar, el 2019-20.

Además de estos materiales que se plantean como un recurso educativo para el profesorado, la programación de actividades del museo ha experimentado un cambio al otorgar un mayor protagonismo al público escolar, ofreciendo una oferta de visitas-taller para niveles educativos comprendidos entre 1.º de Educación Primaria hasta 2.º de Educación Secundaria Obligatoria. El alcance de esta propuesta hace pensar al equipo del departamento de Difusión y Comunicación del museo que el público al que finalmente llegue el museo sea aún mayor, puesto que el efecto llamada entre los alumnos y sus amigos y familiares podrá repercutir positivamente en los visitantes del museo, aunque aún es pronto para poder verificar esta hipótesis.

#### 4. OTRAS INICIATIVAS EDUCATIVAS DEL MUSEO CERRALBO.

Es destacable la participación del Museo Cerralbo en una serie de actividades extraordinarias con las que se pretende dinamizar una ciudad como Madrid, donde la oferta cultural es tan amplia y variada, a la vez que competitiva entre algunas instituciones.

Tampoco podemos olvidar la importancia de la colaboración con otras instituciones como el CSIC y otros museos en proyectos de difusión de colecciones como "101 obras maestras"<sup>17</sup> que ofreció la posibilidad de abordar las colecciones desde dos disciplinas tan aparentemente dispares como el Arte y la Ciencia. No puede olvidarse la ya anteriormente referida "5 museos otro Madrid", para la que se ha editado un material promocional conjunto y se ha autorizado la venta de un abono conjunto, iniciativa aprobada en diciembre de 2016.

El Museo Cerralbo trabaja también en su aproximación a colectivos que por sus circunstancias no pueden venir a visitarlo, en el marco del Plan de Función Social desarrollado por el Ministerio desde 2013. En este sentido, el proyecto "Extramuros"<sup>19</sup>, en colaboración con la FEAM y la SPMCLM, acercó el papel del marqués como coleccionista a niños y jóvenes hospitalizados. El Museo Cerralbo preparó un kit del coleccionismo que les introdujera en este fenómeno y también al tratamiento de las colecciones en el museo, contando con la colaboración de la empresa de transportes Tti.



*Fig. 7. Campaña "Comparte el Museo Cerralbo con tu familia y amigos". Foto: Ana Campos, Museo Cerralbo.*

Digna también de mención es la iniciativa de dinamización del barrio de la ciudad en el que el museo se encuentra, para lo que se ha constituido la Asociación Entorno Conde Duque, focalizada alrededor de las Artes, la Música y el Cine y que reúne a museos, centros culturales, instituciones y galerías de arte. Se trata de una apuesta por dar a conocer las colecciones en clave contemporánea y multidisciplinar.

La utilización por parte del Museo Cerralbo de las redes sociales como medio para dar a conocer las colecciones del museo ha sido una de las herramientas utilizadas para llegar a un público real, aunque no siempre también presencial. El Cerralbo se encuentra presente en Facebook, Twitter, Pinterest, Instagram, YouTube y Google+. Han sido muchas y variadas las iniciativas y estrategias que hemos emprendido en todas ellas, creando distintos hashtags o etiquetas como #AbroLuegoExisto, #MC\_Historia,

# PRESERVAR EL PASADO PARA EL FUTURO

Carmen Mercedes SANZ DÍAZ

#MC\_MuseoEnLunes, #HayMuseoParaTodos, #SoyCerralbiano o #MC\_reto; se han creado tableros temáticos en nuestro perfil de Pinterest, mostrado vídeos de los conciertos... todo ese esfuerzo está focalizado en alcanzar lo que el propio marqués dijo y que no era otro objetivo que proporcionar en su museo la ocasión de ofrecerlo "para el estudio de los aficionados a la ciencia y al arte". Y facilitar el estudio y conocimiento es lo que pretendemos.

## 5. CONCLUSIONES

El Museo Cerralbo es una casa-museo en la que se muestra al público un modo de vida (el de la aristocracia y alta burguesía española) en un momento concreto (la transición entre los siglos XIX y XX). Casi cien años más tarde, la dificultad que ha entrañado la recuperación de los ambientes originales ha supuesto un reto para el equipo del museo a nivel de su museografía, pero también a la hora de comunicar a los visitantes los motivos por los que se eligió esa propuesta y no otra. Precisamente, este planteamiento le concede un carácter único frente a otros museos similares.

El incremento de su programación de actividades desde la reapertura, que marca un antes y un después, se ha inclinado en los últimos años hacia la orientación educativa de las mismas, sin descuidar otras propuestas que satisfagan al público. El uso de nuevos canales de comunicación (como la página web y las redes sociales), la edición de publicaciones con un enfoque especializado pero accesibles a los ciudadanos

(desde los cuadernos de salas, pasando por los itinerarios y las guías didácticas para profesorado) y la producción de actividades de componente educativo exclusivo hacen que tengamos muy presente que conservar el pasado garantizará el futuro del legado del marqués de Cerralbo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casas Desantes, C. y Sanz Díaz, C. (2018). La gestión de las casas museo y el reto de la sostenibilidad. El caso del Museo Cerralbo. En C. Fernández-Laso, y J. R. Sarmiento Guede (coords), *Patrimonio cultural y marketing digital*. Editorial Dyckinson.
- ICOM. (2017). Estatutos del ICOM. Recuperado de [https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/2017\\_ICOM\\_Estatutos\\_SP.pdf](https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/2017_ICOM_Estatutos_SP.pdf)
- IPCE. (2014). Qué son los Planes Nacionales. Recuperado de <http://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/que-son.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Recuperado de <http://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/dam/jcr:a91981e8-8763-446b-be14-fe0080777d12/12-maquetado-educacion-patrimonio.pdf>
- Museo Cerralbo. (2011). *Plan Director 2011-2014*. Madrid (documento de consulta interna).
- Recio Martín, R. C. y López Azcona, A. (2011). Programas Públicos en el Museo Cerralbo: aciertos y desaciertos. En *La difusión en*

*museos: colecciones del siglo XIX* (pp. 63-85).

Actas de las 5as Jornadas de Museología,  
Museo Sierra-Pambley, León.

Reyes, J. L. (2016), Museos y centros escolares:  
entornos de aprendizaje compartido. *Revista  
UNES*, (1), pp. 80-96.

Sanz Díaz, C. (2014). El Museo Cerralbo: Una  
reapertura necesaria, una apuesta por el

futuro de un legado. En *Actas de las 18.ª  
Jornadas DEAC* (pp. 187-196). Museo del  
Prado, Madrid.

Sanz Díaz, C. y Casas Desantes, C. (2017). Trans-  
mitiendo conocimiento: el Museo Cerralbo y  
la vocación educativa. *Educación y Futuro:  
Revista de investigación aplicada y experien-  
cias educativas*, 36, pp. 57-85.

## NOTAS

---

1. Esta comunicación no hubiera sido posible sin todas y cada una de las personas que han trabajado en el Museo Cerralbo con agradecimiento de la autora a la actual directora y a todo su equipo, del que tengo la suerte de formar parte. También quiero manifestar mi reconocimiento, y el que creo le debe la sociedad española, al propio fundador del Museo Cerralbo y a su familia, por su generosidad y compromiso con el pasado y con el futuro.

2. Prueba de ello es también la creación o anulación de un Ministerio de Cultura independiente o integrado con otras competencias, como Educación y Deporte. Quizás se debería primero reflexionar sobre el propio concepto de Cultura, su valor no cuantificable de inmediato para la sociedad, sino a largo plazo, con beneficio permanente.

3. La autora de este artículo fue miembro de la Comisión de redacción de dicho Plan (2012-13), en representación de la Subdirección General de Museos Estatales, y una vez aprobado, también integró la de seguimiento, constituida en 2013, hasta junio de 2017.

4. Para conocer los objetivos de este Plan, puede consultarse el texto íntegro en el siguiente enlace: <http://www.culturaydeporte.gob.es/museosmasociales/presentacion.html> [Consulta: 14 de febrero de 2019].

5. Testamento otorgado el 30 de junio de 1922 ante el notario de Madrid don Luis Gallinal y Pedregal (n.º protocolo 681)

6. Disponible *online* en nueve idiomas actualmente (febrero de 2019): español, inglés, francés, italiano, chino, ruso, portugués, alemán y japonés. Este último se editó en 2018 con motivo de la conmemoración del "150 Aniversario del establecimiento de las relaciones diplomáticas entre Japón y España". El museo valoró la traducción a otros idiomas, ante la creciente afluencia de público de distintos países y la necesidad de ofrecerles una atención adecuada en su lengua materna, como gesto de cortesía: <http://www.culturaydeporte.gob.es/mcerralbo/el-museo/el-museo-cerralbo/cuaderno-salas.htm> [consulta: 14 de febrero de 2019].

7. Estos recursos informativos fueron propuestos por el equipo del Museo Cerralbo ante la Subdirección General de Museos Estatales y fue tomado como referencia por otras instituciones museísticas.

8. Este cuadernillo se entregaba al público que acudía a la cita, o se podía adquirir en la taquilla del museo a un módico precio. Actualmente, se puede descargar en la web del museo (<http://www.culturaydeporte.gob.es/mcerralbo/publicaciones/descarga-publicaciones.html>) [consulta: 14 de febrero de 2019]

9. Para conocer más sobre el Laboratorio Permanente de Público de Museos es aconsejable visitar la página del Ministerio: <http://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/areas/museos/mc/laboratorio-museos/inicio.html> [consulta: 14 de febrero de 2019]

## PRESERVAR EL PASADO PARA EL FUTURO

**Carmen Mercedes SANZ DÍAZ**

10. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, *Conociendo a nuestros visitantes. Museo Cerralbo*. Secretaría General Técnica, Madrid, 2014 (Descargable en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/-museo-cerralbo-conociendo-a-nuestros-visitantes/museos/20078C> [Fecha de consulta: 14 de febrero de 2019]

11. Los datos de visitantes a los que se dirige desde este enlace son públicos y se actualizan mensualmente por parte del Ministerio: Visitantes del Museo Cerralbo (datos recogidos desde 1998, incluidos el cierre desde 2006 hasta 2010): <http://www.culturaydeporte.gob.es/mcerralbo/el-museo/la-institucion-actual/visitantes.html> [consulta: 14 de febrero de 2019]

12. El Plan Director es un documento interno de gestión y planificación, elaborado por el equipo del museo, siguiendo unas pautas y metodología facilitadas por el Ministerio.

13. El Departamento de Difusión y Comunicación del Museo está integrado, desde finales de 2015, por dos Conservadoras de museos. Próximamente, tras recientes procesos de ingreso de personal funcionario, se incorporarán dos efectivos más. Eventualmente cuenta con un refuerzo a través de personas que disfrutan de becas de formación o realizan sus periodos obligatorios de prácticas de grado o masters universitarios, procedentes de aquellas universidades con las que hay convenio en vigor. Todas las actividades del museo se realizan por medio de externalización a empresas de servicios culturales, bajo contratos menores o negociados (desde la reapertura se ha trabajado con Arte Alcance, Hablar En Arte, El Efecto Galatea, Caligrama y SEDENA).

14. Estos últimos pueden descargarse en la página web del museo o solicitarse gratuitamente en la taquilla del museo, y tomaron como referencia los que se habían preparado, ya en 2007, para público escolar: "El retrato: aprendiendo a leer las imágenes" y "De viaje con el marqués de Cerralbo".

15. Pueden consultarse en <http://www.culturaydeporte.gob.es/mcerralbo/publicaciones/publicaciones-electronicas.html> [consulta: 14 de febrero de 2019]

16. <http://www.culturaydeporte.gob.es/mcerralbo/el-museo/itinerarios/en-el-museo/30-cerralbo.html> [Consulta: 14 de febrero de 2019]

17. Pueden consultarse los tres encuentros en el siguiente enlace., <http://www.culturaydeporte.gob.es/mcerralbo/actividades/encuentros.html> [consulta: 14 de febrero de 2019]

18. Para conocer mejor este proyecto puede visitarse su página web <http://www.101obrasmaestras.com/es> [consulta: 14 de febrero de 2019]

19. La Federación Española de Amigos de Museos (FEAM) y la Sociedad de Pediatría de Madrid y Castilla-La Mancha pusieron en marcha el programa Extramuros en 2012, en el que participan junto con el Cerralbo, el Museo del Romanticismo y el del Traje.

# THE ART OF LIVING IN DUTCH PUBLIC SCHOOLS EL ARTE DE VIVIR EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE DUTCH

---

**Tom SCHOEMAKER**

## Resumen

Se suponía que las escuelas públicas holandesas eran neutrales. Pero, ¿cómo puedes ser neutral en una sociedad plural religiosa? En la década de 1980 se tomaron dos decisiones importantes. A todos los niños se les debe enseñar sobre las diferentes religiones del mundo y deben ser “pluriformes activos”. Los programas : VOS / ABB quiere llevar esto un paso más allá con el concepto de “el arte de vivir”. Siguiendo esta visión, hay dos conceptos que se están explorando en este momento: “Contar historias y hacer preguntas” y “Escuela de diálogo”.

## Palabras clave

Escuelas públicas, didáctica, filosofía de vida, religión.

## Abstract

The Dutch public schools were supposed to be neutral. But how can you be neutral in a religiously diverse society? In the 1980's two important decisions were made. All children should be taught about the different world religions and should be “actively pluriform”. VOS/ABB wants to take this a step further with the concept of “the art of living”. Following this vision, there are two concepts that are being explored at this moment: “Telling stories and Asking questions” and “Dialogue School”.

## Keywords

Public schools, didactics, philosophy of life, religion.

**Tom SCHOEMAKER.** Teacher and researcher in religion and philosophy of life at the faculty of primary school education of HAN University of Applied Sciences, Arnhem, the Netherlands, and coordinator of the project “Dialogue School”.

**Recepción:** 28/XI/2018

**Revisión:** 06/II/2019

**Aceptación:** 13/II/2019

**Publicación:** 31/III/2019

# THE ART OF LIVING IN DUTCH PUBLIC SCHOOLS

## EL ARTE DE VIVIR EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE DUTCH

### 1. A SHORT HISTORY

**A**s in almost all European countries, education and church were closely linked in the Netherlands up till the end of the eighteenth century. This was the time of the French Revolution and the founding of the United States of America. It was the time of separation between church and state, the time of the enlightenment and the time of the building of nations.

The Netherlands were a little bit slow, but in 1806 the Dutch government created the state schools where the church did not have anything to say anymore. Still every school had to teach civil and Christian virtues, but the teacher could no longer take a position in religious dogmas in the classroom (Bos & Huigsloot, 2008).

In 1848 the Netherlands received a new constitution where people (namely parents, not churches) were allowed to start their own schools. This was heavily fought for, because on the one hand liberals were having problems

with the obligation to teach Christian morals, and Christians were having problems with the liberal character of the schools and with the principle that the government could decide with which morals and ideas the children were being raised in school (ter Avest, Bakker, Bertram-Troost, & Miedema, 2007). This was the prerogative of the parents, they argued (Bos & Huigsloot, 2008).

A new law, in 1878, stated for the first time that teachers could be prosecuted if they were not neutral. On the other hand, it stated that it was important for children to also get a religious education. This was supposed to be given by the churches and every school had the obligation to provide for a classroom, heated and illuminated if necessary, during school hours for a maximum of 120 hours a year. It still exists and is called H/GVO (humanist or religious education. The government wanted to state, by this law, that school was to be "outside of the church, but not opposed to the church" (Bos & Huigsloot, 2008).

Even though parents were now allowed to start their own schools (ter Avest et al., 2007), not many schools were actually opened, because it was far too expensive for parents to start their

own schools. This eventually led to the situation in 1917, that religiously based schools were funded in the same way as the public schools (ter Avest et al., 2007). Religiously based schools in the Netherlands are called “non-government schools” (Renkema, Mulder, & Barnard, 2016).

At this moment, approximately 70 % of all primary schools are religiously based “non-government schools”, and 30 % are public schools (Renkema et al., 2016).

## 2. PUBLIC SCHOOLS

To establish their own identity, public schools formulated, together with VOS/ABB, their umbrella organization, 6 core values.

1. All children are welcome, regardless of their religious, social-economic or cultural background.
2. Everybody with the proper degree can be appointed as teacher, regardless of their religious, social-economic, sexual or cultural background.
3. Mutual respect for different worldviews of children, teachers and parents.
4. Values and morals; public schools try to teach children the basic rules of (Dutch) democracy and the shared values in (Dutch) society.
5. Education is of and for the society and stimulates to participate in the democratic society.
6. Philosophy of life and religion are important; public schools are not neutral but “actively pluriform”. They also have to offer an oppor-

tunity to humanist and/or religious education by external partners (H/GVO) (Bos & Huigsloot, 2008).

One of the main issues in public schools has always been the question; what is meant by the term “neutral”. For many teachers in public schools, being neutral meant that any subject related to religions was taboo. This changed in 1985 when a new law on primary education was passed (ter Avest et al., 2007). Of course, a lot had changed in Dutch society since 1917. Mainly because the Netherlands have a high population rate of immigrants from countries with other cultures and religions, mainly Muslims. Often these immigrants were more serious about their religion than Dutch, secularized Christians. But they often chose for public schools because these schools were not Christians. So, for the first time, there were seriously religious children in public schools. This was something new, but it was also something that offered a potential for conflicts.

For all schools, public and non-government, the new law meant that all children had to learn about the different religions and worldviews (Bos & Huigsloot, 2008). This was the first time that religion entered the curriculum of public schools. Not only did the pupils have to learn facts about religions, they also had to learn how to have respect for other religions and worldviews.

For public schools, the new law had even more consequences. From now on, every school had to “contribute to the development of children with

# THE ART OF LIVING IN DUTCH PUBLIC SCHOOLS

Tom **SCHOEMAKER**

special attention to religious, philosophical and civil values as they occur in Dutch society, and to identifying the meaning and value of the diversity of these values" (Bos & Huigsloot, 2008, p.24). In short, public schools started to use the term "actively pluriform". This not only meant that children had to learn about the different religions and sets of values in the society, but also that they had to learn that these differences were not as much potential conflicts, but a rich learning environment. This opened the door for active attention for religion and worldview in public schools. The difference between public and special schools now being that special schools could have a preference for a certain religion and public schools could and would not.

### 3. THINKING ABOUT RELIGION AND PHILOSOPHY OF LIFE IN PUBLIC SCHOOLS

Where religious schools had always been thinking about religion in school, this was quite new to the professionals who worked in public schools. So, they had to develop a whole new set of concepts on how to talk about or teach subject matters related to religions and worldviews. An important concept on talking about religious education was the difference between teaching into religion, teaching about religion and teaching from religion (Seligman, 2014).

Teaching into religion means socialization into Christianity, Islam or other belief. This is, of course, something that nobody wants in public schools. - At the same time there is this strange

anomaly that the public school has to make room for churches and other organizations to give religious education during the normal school day. Churches had the opportunity to use this religious education in public schools for "teaching into religion". This was originally organized to show that there is a separation between church and state, but that the state was not opposed to the church (Bos & Huigsloot, 2008). This religious education is not funded by the government, but it can be subsidized if wanted.

Teaching about religion means that you teach children what others believe. This is what is now mandatory in all schools by the law of 1985. The question is what to do with teaching from religion.

Teaching from religion means that you help children to develop their own ideas and values, but that you use stories, symbols and rites from (different) religions to help them find their own path. Their own philosophy of life. But is this a task for public schools? And even if it is the task for public schools to help children to develop their own ideas and values, can you use elements from religions to do so?

To deal with these and other questions, VOS-ABB, the national umbrella and lobby organization for public schools, has been developing a vision for their education. This is also necessary because of the strange situation that less than half of the Dutch population is a member of a church and less than 10 % is active in a church, while on the other hand, 60 % of the Dutch

parents send their children to religious special schools. As a point on the horizon (as opposed to a specific goal) they would like to end the difference between public and non-government schools. To do so, they introduced the concept of "School!" (Jongewaard & Bogaerd, 2014).

## 4. RESEARCH QUESTION

*When public schools choose to help children to develop their own ideas and values, can they use elements from religions to do so?*

## 5. SCHOOL! AND THE ART OF LIVING

In 2014 VOS/ABB (together with VOO) published the brochure "School!gids" (i.e. School!guide). In this brochure different authors give their impression on what education in the Netherlands could, and maybe should, look like. Renkema wrote an article on religion and philosophy of life and introduced a new concept called "the art of living".

The new school subject should be a subject for all pupils and they should not be split up into different religious groups (as currently in H/GVO) (Renkema, 2014). This subject should be a combination of all kinds of different subjects that are (more or less) taught in schools at this moment: knowledge of the different religions, citizenship education, ethics, philosophizing with children, social emotional education, sexual diversity, yoga, peace education and religious education

(Renkema, 2014). In the art of living, there will not be any exclusive value or preference of any religious source or tradition (Renkema, 2014).

Starting point for the art of living will be the existential values and the life philosophical biography of the pupils and the teachers on the one hand, and the religious and life philosophical convictions and ideas from a wide variety of old and new traditions, of religious and of social or other sources on the other. The main purpose is to create hermeneutical connections and links between these two; personal lives on the one hand and traditions or ideas on the other hand (Renkema, 2014).

To make this specific for the actual education, Renkema suggests starting lessons with rich stories that are of value or which are given value. It is also possible to start with recognizable stories that stimulate the imagination. Children learn to give these stories meaning, using symbols, language and other forms of expression. The children can also participate in rituals and other celebrations that mark important moments in their personal life, the life of the class, the school or society (Renkema, 2014).

Notice this is a vision by VOS/ABB. But VOS/ABB is an umbrella organization and has no place in any hierarchy. It can advise, it can coach but it cannot tell the schools how to act or what to do. In public schools, the way they teach the art of living or the philosophy of life is very diverse. Some schools still do not want anything to

# THE ART OF LIVING IN DUTCH PUBLIC SCHOOLS

Tom **SCHOEMAKER**

do with religion or philosophy of life whatsoever. They leave everything up to the teacher of religious education by external organizations in H/GVO. Often even the factual knowledge of different religions, as demanded by the government. Others only address matters of the philosophy of life when the subject comes up like when someone has died, when religion is a subject on the news or when there is a nationwide celebration like Christmas. There are schools who limit the subject to citizenship education and there are also schools who try to stimulate the dialogue between the children of different religions or even try to celebrate as many different religious feasts from at least the religions that are present in the classroom. So how can VOS/ABB stimulate public schools to teach the art of living?

## 6. TELLING STORIES AND ASKING QUESTIONS

In 2016 Tamar Kopmels published a didactic concept called *Verhalen vertellen en vragen stellen* (i.e. Telling stories and asking questions) (Kopmels, 2016). In this book she introduces some new practical insights of which two are now relevant for this article.

First of all, Kopmels introduces a new terminology to talk about our subject. In the Netherlands we have a lot of different words to describe this topic. All these words overlap but are also used continually in different ways (ter Avest et al., 2007)<sup>1</sup>. This makes the discussion about the whole subject very difficult because everyone uses different terms or interprets the terms in

a different way. And not only that, they are also allergic to some terms because of bad experiences in the past.

Kopmels suggests that, from now on, we use only one term: *levensbeschouwing*. If you try to translate this word, it comes closest to “philosophy of life” or worldview. But it also has connotations of religion, faith, spirituality, traditions, etcetera. She proposes to use the word with a capital letter for all religious and cultural traditions, for instance Hinduism, Islam, Christianity, but also Humanism or Feminism. The word spelled in lowercase is used for everything where an individual think about its personal life, transcendence, identity, ethics etcetera (Kopmels, 2016).

The strength of using only one term is that it is clear that we are actually talking about the same thing. Everybody is thinking about his life and the way he or she wants to see the world. Some find answers in converting to a certain set of beliefs, some look for different beliefs from different traditions and some just come up with their own answers. But there is not a fundamental difference between these choices. This helps very much to show teachers why it is important to pay attention to this subject in class. Especially because children are very active in searching for the meaning of everything that surrounds them.

It is important to state that the fact that one is written with a capital letter and the other is written in lowercase does not mean that the one is more important or better than the other. It only means that it is formalized and institutionalized.

The second thing Kopmels introduces is the program for teaching “levensbeschouwing”; telling stories and asking questions. At first glance it seems that she introduces the teaching from religion. It seems this way because, in the second part of her book, she introduces a lot of stories from different religious traditions and worldviews and she suggests questions you can ask, related to these stories. But it would not do her just to reduce her work to only teaching from religion. First of all, she also uses stories that are taken from children’s modern literature and fairy tales. But the importance of her work is mainly that the teacher’s role is not to tell the children how things work, to explain or to teach, but to ask questions. The role of the teacher is to start a process for each child and stimulating them to find their own answers.

Within the almost three years this book is on the market, the term “levensbeschouwing” with a capital or lowercase, is heard everywhere and the program of telling stories and asking questions has become very popular. Not only in public schools but also in religious special schools.

## 7. DIALOGUE SCHOOL

Another new development are the didactics of Dialogue School from HAN University of Applied Sciences, by the author of this article. Schoemaker radically chooses for a new paradigm for teaching “levensbeschouwing”. He does not start with the question what to teach (and how to teach it), but with the question; how does a child develop its philosophy of life? (Schoe-

maker, 2014) Doing his preliminary research, Schoemaker discovers that a child does not mainly develop its philosophy of life from being taught different ideas or stories. But “the child, making use of all that he finds around him, shapes himself for the future” (Montessori). It is not so much the dogma’s or ideas that shape its philosophy, it is the material things, the images, the advertisements, the things he sees on the internet or television and the people he meets (Schoemaker and de Beer, 2016). Meyer calls this “the material approach towards religion” (Meyer, 2012).

The child is born into a material world and sees all the different influences that surround him. He inhales all these influences, knowingly and not knowingly. When the child becomes aware, he makes choices which influences he wants to take seriously and which he can discard. The child then makes valuable connections between these different objects, influences, stories, ideas or questions and thus creates its own philosophy of life and starts talking about this and act upon this. Thus, creating new influences upon the other children as they, at the same time, create new influences for this child.

If this is how a child develop its philosophy of life, Schoemaker states, it is not the role of teachers to keep adding stories, ideas, knowledge or traditions to the child’s potential influences. The main task for a teacher is to make the child aware of this process and to help the child to take control over its own process. For this task, Schoemaker formulated five tasks for the teacher:

# THE ART OF LIVING IN DUTCH PUBLIC SCHOOLS

Tom **SCHOEMAKER**

1. A teacher must show the children what influences the child receives.
2. A teacher has the possibility to add his own influences, but he does not have to do this. When he does, it is important that he only states that this is inspiring to him. He can (of should) never state that this is the truth or that the children should think the same things.
3. A teacher must stimulate children to actually make choices.
4. A teacher must stimulate children to make meaningful connections or links between the influences that the child has chosen to be important to him. Thus, the child will create its own philosophy of life.
5. A teacher must help children to find a language for their philosophy of life. This is important because when a society loses its common religion it also loses its common language. You can state that modern man is (religiously) illiterate (Schoemaker, Hoogenberg and de Beer, 2016). The teacher must also help children to find a way to act upon their own philosophy of life.

## 8. CONCLUSION

As long as religion and worldview were completely linked to religious organizations and most citizens were a member of one of these organizations, it was pretty clear that public schools only had to pay attention to morals, whether they were called Christian or not. In a pluriform society where most people claim they do not belong to a certain religion, the area of teach-

ing religion and life philosophy asks for a new approach. In the Netherlands VOS/ABB, the national umbrella and lobby organization for public schools, had developed a few concepts ("School!", "Telling stories and asking questions" and "Dialogue School") to meet the needs of children and of society which look promising for the future. These concepts are being tested at this moment. We hope, in the near future, to take you, the Dutch public schools and the children to School!

## REFERENCES

- Avest, I., Bakker, C., Bertram-Troost, G., Miedema, S. (2007). Religion and Education in the Dutch Pillarized Educational System: Historical Background and Current Debates. In R. Jackson, *Religion and Education in Europe*. Volume 3. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Bos, K. Te, & Huigslot, M. (2008). *Over Openbaar Onderwijs*. Woerden; VOS/ABB.
- Jongewaard, M. & Bogaerd, M. v.d., (ed.). (2014). *School!gids, een toekomstvisie op ons onderwijsbestel*. Woerden: VOS/ABB and VOO.
- Kopmels, T. (2016). *Verhalen vertellen en vragen stellen, vakdidactiek levensbeschouwing & geestelijke stromingen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Meyer, B. (2012). *Mediation and the Genesis of presence, Towards a material approach of religion*, Utrecht: Universiteit Utrecht, Faculteit Geesteswetenschappen.
- Renkema, E. (2014), *Levenskunst op School!*. In M. Jongewaard and M. V. d. Bogaerd

# THE ART OF LIVING IN DUTCH PUBLIC SCHOOLS

Tom **SCHOEMAKER**

(ed.), *School!gids, een toekomstvisie op ons onderwijsbestel*. Woerden: VOS/ABB and VOO.

Renkema, E., Mulder, A., & Barnard, M. (2016).

Merging identities: experiments in Dutch primary education. *Religious Education*, 111(1), 75-94.

Schoemaker, T. (2014). "Here the snowman

could live, but he missed everyone" Recognizing the life-philosophical dimension in a child's creative writing and aiding the child to develop. *JETEN*, 9, 22-32.

Schoemaker, T., & Beer, F. de. (2016). The Swimming Pool. The Teachers Role in the Didactics of Dialogue School, Using Godly Play. *JETEN*, 11, 30-39.

Schoemaker, T., Hoogenberg, N., & Beer, F. de. (2016). Beyond the Observable. Design research for a conversation guideline. *JETEN*, 11, 40-51.

Seligman, A.B. (2014). *Religious Education and the Challenge of Pluralism*. Oxford University Press.

## NOTES \_\_\_\_\_

1, Ina ter Avest et al. (2007) presented an extensive background of the Dutch situation. She also uses the terms "informal religion", "wild devotion", "spirituality", and "sense-making process" (p. 216).

UNNES

# POSSIBILITY OF GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION IN CHINA: A SECONDARY SCHOOL CURRICULUM PERSPECTIVE

POSIBILIDAD DE EDUCACIÓN EN CIUDADANÍA GLOBAL EN CHINA: UNA PERSPECTIVA PARA EL CURRÍCULO DE LA ESCUELA SECUNDARIA

**Lipei WANG**

## Resumen

Este artículo explora la tendencia en rápido crecimiento de la Educación para la ciudadanía global en el contexto chino y examina la posibilidad de éste aprendizaje en el sistema de educación centralizada de China desde una perspectiva curricular de la escuela secundaria. Los elementos de ciudadanía global, aunque no se abordan explícitamente, se pueden encontrar en políticas educativas relacionadas y estándares curriculares, proporcionando así oportunidades para la educación de ciudadanía global a través de la educación secundaria en China.

## Palabras clave

Educación para la ciudadanía global; educación cívica; plan de estudios de secundaria; China.

**Lipei WANG.** PhD candidate, Sydney School of Education and Social Work. Faculty of Arts and Social Science. The University of Sydney, Australia. She is a member of the China Studies Centre of the University. Her research focuses on global citizenship education in the Chinese context, especially in secondary education.

**Recepción:** 28/XI/2018

**Revisión:** 06/II/2018

**Aceptación:** 02/VII/2019

**Publicación:** 31/III/2019

## Abstract

This article explores the rapidly growing trend of Global Citizenship Education in the Chinese context and examines the possibility of global citizenship learning in China's centralized education system from a secondary school curriculum perspective. Global citizenship elements, although not explicitly addressed, can be found in related policies and curriculum standards, thus providing opportunities for global citizenship education through secondary schooling in China.

## Keywords

Global Citizenship Education; civic education; secondary school curriculum; China.



# POSSIBILITY OF GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION IN CHINA: A SECONDARY SCHOOL CURRICULUM PERSPECTIVE

## POSIBILIDAD DE EDUCACIÓN EN CIUDADANÍA GLOBAL EN CHINA: UNA PERSPECTIVA PARA EL CURRÍCULO DE LA ESCUELA SECUNDARIA

### 1. INTRODUCTION

**R**egarded as a major feature of modern society, globalization brings opportunities as well as challenges in the 21st century and influences the world in the economic, political, cultural and social realms (Wang, 2010). On one hand, through globalization the world becomes increasingly interconnected and interdependent, with accelerating communications and the breaking of boundaries, challenging the nation-state citizenship. On the other hand, financial crisis, mass migration, environmental issues, terrorism and other social problems are reaching a global level and affecting humanity as a whole. Under these circumstances, it is appropriate to respond by preparing subsequent generations to be global citizens with the knowledge, skills and attitudes to thrive in a globalized society and with the ability to solve global problems and make a better world (Heater, 2000; Davies, 2006; Oxfam, 2015; Morais & Ogden, 2010; UNESCO, 2013, 2015). Global Citizenship Education (GCE) has become increasingly important in the last few years, particularly as a result of the global finan-

cial crisis; however, the recent rise of strident forms of nationalism and opposition to diversity and inclusion now seem to challenge and displace the notions of global citizenship (Buchanan, Burrige, & Chodkiewicz, 2018).

In the present context, China displays a strong position toward advocating the unity of humanity and proactively enhancing its engagement with the global society in the realms of world economics and politics, as well as cultural, educational and environmental affairs, which is evident by the state's recent policy of the Belt and Road Initiative along with President Xi's proposal and ambition for building a Community of Shared Future for Mankind. In the field of education, the Chinese national policy (Ministry of Education, 2010) articulates the objective of cultivating students' global awareness and competence and encourages schools to expand their overseas communications and to develop a school culture of global visions. Local policies follow this trend; and many secondary schools, especially those in economically advanced regions, have been at the vanguard of GCE promotion in schooling. Although theoretical discussions of global citizenship and global citizenship education are

burgeoning in recent years, a limited number of these discourses have focused on non-western contexts (Goren & Yemini, 2017). This article focuses on GCE in the Chinese context and presents a brief analysis of China's educational system and an examination of the possibilities of GCE in Chinese secondary education, from the perspectives of related policies, curriculum and schooling. Toward this end, it is first necessary to clarify the definition of global citizenship.

## 2. A GENERAL OVERVIEW OF GLOBAL CITIZENSHIP

The extensive and increasing amount of literature on the topic of global citizenship has mostly arisen in the last two decades; however, the literature does not contain a systematic theory or consensus with regard to the topic, but rather displays various different understandings of what global citizenship is. Many views regard global citizenship as a means of responding to globalization and securing a better future for mankind (Falk, 1993; Delanty, 2000; Heater, 2000; Osler & Starkey, 2003), while other viewpoints criticize the concept of global citizenship as idealistic and vague, arguing that the validity of global citizenship requires meaningful political and legal participation from governing institutions at the global level, such as a world government (Featherstone, 2002; Parekh, 2003). Some scholars advocate the possibility of global citizenship, regarding it as one of the many dimensions of a multidimensional citizenship definition (Cogan, 1998; Heater, 2000; Osler and Starkey, 2005; Delanty, 2000; Print, 2015) that implies the relationship of indivi-

duals with multiple levels of communities ranging from family, local, regional, and transnational to global. This approach emphasizes a more moral and personal dimension of citizenship and indicates that global citizenship contains no legal status but relies more upon feelings/attitudes and personal perspectives (Osler & Starkey, 2005).

Other scholars provide frameworks in terms of the essential components of global citizenship. Schattle (2009) argues that the most readily converged thinking of global citizenship within the contemporary discourse relates to the elements of awareness, responsibility and participation. Based on Schattle's three elements, Morais and Ogden (2010) describe three dimensions of global citizenship aligned with the prominent theoretical and philosophical perspectives in the literature — global competence, global civic engagement and social responsibility. Global competence involves global knowledge, intercultural communication skills and self-awareness; global civic engagement refers to involvements in global civic organizations and making political voices. Compared to these two strong dimensions, social responsibility is seen as a less clearly defined abstract structure; yet social justice is regarded as an essential quality for citizens, and when extending it to a global level the idea may involve global justice and disparities, empathy with others and a sense of global interdependence and recognition of personal responsibility for the collective good (Morais & Ogden, 2010).

More recently Oxley and Morris (2013) developed a comprehensive and extensive typology

# POSSIBILITY OF GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION IN CHINA

**Lipei WANG**

to distinguish various conceptions of global citizenship and identify key focuses and theorists in the field. The typology categorizes two general types of GC, namely, cosmopolitan and advocacy. The cosmopolitan type represents mainstream models of GC and includes four conceptions: Political GC, which focuses on the relationship of individuals with states or other polities; moral GC, which focuses on ethical ideas such as human rights and empathy; economic GC, which emphasizes the economic aspects of international development; and cultural GC, which concentrates on the symbols that unite and divide members of societies as well as the globalization of art, media and language. In contrast, the advocacy type refers to more critical approaches and tends to involve a strong degree of advocacy from a particular perspective.

The advocacy type includes social GC, which focuses on global civil society and the 'people's voice'; critical GC, which challenges the insufficient role of power relations on inequalities and oppression from a post-colonial agenda, and advocates actions; environmental GC, which promotes actions on environmental and sustainable issues; and spiritual GC, which concentrates on human relations based on spiritual aspects, such as religion. This typology can be applied as a useful tool to identify the foci of certain groups of scholars' conceptions of GC and to categorize GC definitions in studies.

In summary, although contention remains, there is reasonable agreement among academics on

a broad notion of citizenship, as well as on the core elements of GC as relating to awareness, competence and participation. Based on the literature, the characteristics of global citizenship can be summarized as follows:

- Global citizenship can be seen as one of the components of multidimensional citizenship and does not conflict with national citizenship.
- Global citizenship does not imply legal status but refers to a moral sense of belonging to humanity.
- Global citizenship implies essential attributes relating to awareness, competence and civic engagement at the global level, and these can be transformed into domains of knowledge, skills and values in education;
- Global citizenship emphasizes an active and engaged role.

## 3. GLOBAL CITIZENSHIP FROM A CURRICULUM PERSPECTIVE

The efforts and practices of educating global citizens are often grouped under the title Global Citizenship Education (GCE) (Davies, 2006). Besides the various factors that influence people's gaining of global citizenship, formal schooling, in particular, is widely argued as providing the best opportunity and sources of learning for preparing the general population of young people to become responsible and responsive global citizens in the 21st century in an effective and unbiased way (Print, 2015; Osler & Starkey, 2003; Pigozzi, 2006; UNESCO, 2015).

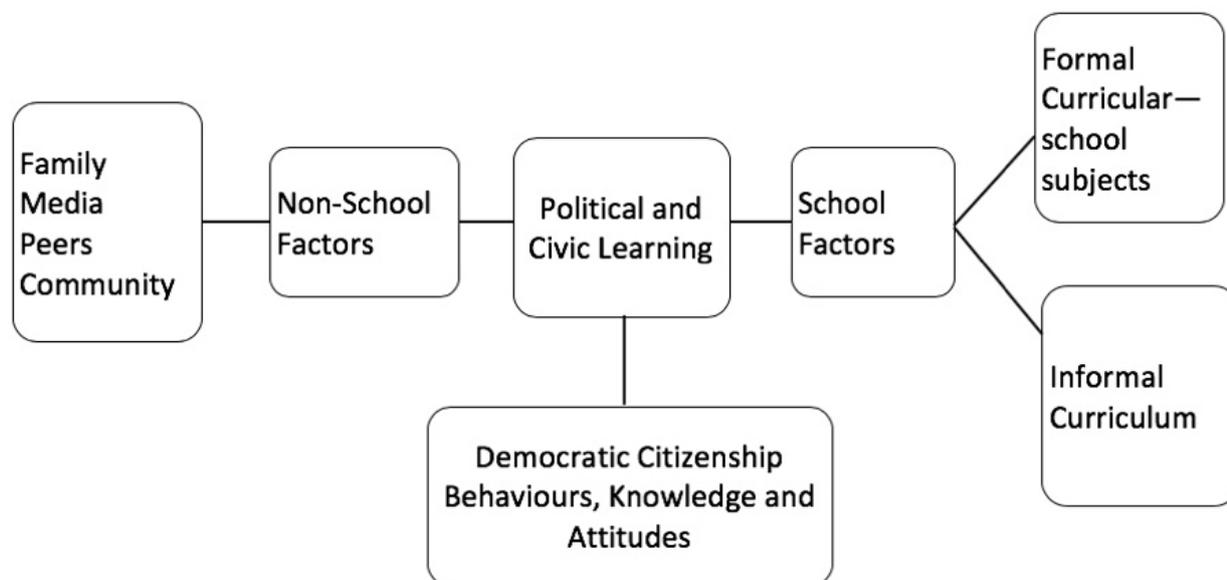


Fig. 1. *Political and Civic Learning Model (Print, 2009)*

Figure 1 presents a model of civic learning (Print, 2009) and can be applied to a global level. Two influential areas for developing active and informed citizens are identified in school curricula — formal and informal curriculum. From the perspective of a formal curriculum — school subjects that are normally taught in classrooms with planned learning activities and anticipated outcomes (Print & Coleman, 2003; Print, 2009) — it is still rare for GCE to be set as a separate, stand-alone subject; it is more prevalent as an integrated component within different subjects such as social studies, civic and citizenship, languages, history, etc. (UNESCO, 2015). From an international scope, some countries have included GCE-related elements in a national curriculum. For example, the Australian Curriculum Civics and Citizenship (ACCC) contains deliberate and specific GCE material in its curriculum organization and content. The curriculum aim is stated as

to develop students' "capacities and dispositions to participate in the civic life of their nation at a local, regional and global level" (ACARA, as cited in Print, 2015, p.4). The curricular organization and content descriptions include topics such as Australian identity in global connectedness and sustainability and intercultural understanding (Print, 2015). In a provincial course in Manitoba, Canada, GCE is integrated into the Grade 12 social studies course "Global Issues, Citizenship and Sustainability", which is based on addressing contemporary sustainability issues and provides space for developing global citizenship (Evans, MacDonald & Weber, 2009). The English National Curriculum of Citizenship also states an aim to develop the knowledge and awareness to contribute to a more equitable world. Nevertheless, Print (2015) examined this curriculum's content and found a lack of systematic and consistent learning objectives for a global perspective.

# POSSIBILITY OF GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION IN CHINA

Lipei WANG

In terms of the informal curriculum — learning experiences that are planned within school but do not constitute formal school subjects (Print, 2012) — the literature argues that these have a positive effect on developing active and informed citizens. Davies (2006) suggests that two school-based factors, involvement in school democracy and experience of community service, can have significant impact on the effectiveness of active global citizenship. In particular, many studies show a clearly positive correlation between participation in student elections and student governance with students' later participation in politics (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2001; Print, 2009; Saha & Print, 2010; Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010; Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, Agrusti, & Friedman, 2017), which could be applied to a global level and contribute to the participation in global issues. Nonetheless, the kinds of informal curricula with a global citizenship orientation that now exist in schools and how they are influencing students' intentions and actions are still under-studied in a worldwide scope and even more so in Asian regions (Goren and Yemini, 2017). One of the purposes of this article is to initiate studies of an informal curriculum's influence on GC learning in China through analyzing the possibilities for related educational policies on curriculum.

Meanwhile, it is important to identify the various definitions of global citizenship and the contextual social, historical and cultural factors that underpin the practice of GCE across different countries (Van der Dussen Toukan, 2018). The following sections briefly unfold the development

of citizenship education and global citizenship education in the Chinese context, and present the main views and discussions of the concept among Chinese scholarship and in related policies.

## 4. A BRIEF HISTORY OF CHINA'S CITIZENSHIP EDUCATION

The term civic or citizenship education is not prevalent in Chinese educational policies and literature; the related terms in the Chinese context include moral education, political education and values education, which have been assigned different degrees of value during different historical and social periods (Ban & Tan, 2015; Feng, 2014). China has a long history of moral education that can be tracked to the time of Confucius, in terms of educating young people with morality, obedience to the rules of the society and loyalty to one's state. After the founding of the People's Republic of China in 1949, citizenship education mainly served to cultivate national identity, loyalty to the state and the Communist party, and a sense of collectivism (Law, 2013). The adoption of the Open Door Policy in 1978 led to great changes in the social and political circumstances in China. Since the launching of the modernization policy by the Communist Party of China and the emergence of a market economy, China has witnessed vast economic growth as well as increasing openness of its society (Zhong & Lee, 2008). However, the modernization of people's thought and spirit does not correspond with the achievement of material modernization (Ban & Tan, 2015). Noting a 'stagnation' of Chinese

people's citizenship quality, educators and scholars argue the importance of cultivating modern citizenship (Feng, 2014; Rao, 2006; Ban & Tan, 2015; Wang, 2010). For example, Ban and Tan (2015) state that people's lack of civic awareness and civic virtues is one of the key obstacles to the development of modern Chinese society. Therefore, developing subsequent generations to be modern citizens is one of the most important educational tasks in contemporary China.

Entering the 21st century, under the powerful influence of globalization and the continuing rise of the socialist market economy within the country, an awareness of the concept of global citizenship has arisen in China. The market economy requires new aspects of citizenship qualities, such as global perspective, an orientation towards achievement, open-mindedness and democratic awareness. Meanwhile, with the impact of globalization, the Chinese government has identified opportunities by expanding the market and promoting communications with a wider part of the world and facing the challenges of a more competitive and pluralistic global environment. In academia, scholars argue that state-citizen oriented citizenship education is insufficient to meet the demands of a pluralistic society (Feng & Liu, 2014). In addition, President Xi Jinping's recent establishment of a Community of Shared Future for Mankind and the Belt and Road Initiative as long-term national policies has resulted in increased attention to and a call for the importance of promoting global perspectives in education (Liu & Zhang, 2018). Hence, along with the continuing mission of strengthening China's civic

education, it is now also necessary to involve an international perspective and to prepare subsequent generations with global awareness and global competence for the 21st century (Feng, 2014; Liu & Zhang, 2018). Global citizenship education, cosmopolitan education and similar terms now appear more frequently in the literature, though they remain limited and intertwined with political-socialist education, ideological education and moral education (Zhao, 2013).

## 5. GCE IN CHINESE ACADEMIA

As Myers (2016) argues that the discussions and interpretations of GC and GCE by academics and the public can shape the conceptualization and practice of GCE curricula, it is therefore very important to clarify, through further studies in the Chinese context, how GC and GCE are refined in Chinese scholarship. Like the discussions and various views of GC that exist internationally, there are also debates and different propositions regarding GC and GCE among Chinese scholars in the areas of politics, education and sociology. Nevertheless, the different views share one common feature, which is the tendency to define global citizenship from a multidimensional identity framework that includes personal, local, national and global domains. Within this model, Chinese scholars place explicit emphasis on the fundamental status of national identity while expanding the global domain (Law, 2013; Pan, 2011).

Li (2009) views global citizenship as the logical extension of national citizenship within the global society and states that national citizen-

## POSSIBILITY OF GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION IN CHINA

Lipei WANG

ship should be regarded as the first priority. Zhou (2008) addresses the so-called “global citizen” as referring to an international perspective based on the premise of the establishment of national identity. Global citizenship has the dual characteristics of global and state, universal and national. Peng (2009) explains that the concept of a global citizen in China has three levels of connotations — namely “China”, “world” and “citizen”. The first connotation symbolizes an awareness of nationalism and the valuing of traditional culture. The second connotation refers to an understanding of world cultural diversity and the development of global vision. The third connotation reflects a combination of the western notion of ‘citizen’ with a traditional Chinese cultural perspective.

The elements discussed above reflect one of the core issues in the contentious conceptualization of global citizenship: the relationship between national and global citizen identities. It is clear that the Chinese scholars’ view prioritizes the position of national identity above global identity. Many scholars make this choice even clearer by asserting that the aim of GCE is to cultivate global citizens ‘with Chinese characteristics’ (Peng, 2009) and ‘participating in the globalized world as Chinese citizens’ (Han, 2010). This prevalent understanding aligns with the national policy and the curriculum design of citizenship education in China, which also adopts a framework of multi-dimensional citizenship to ensure that students maintain their national allegiance while learning about global citizenship (Pan, 2011).

Another method of interpreting GC by Chinese scholars, particularly in the field of education, is to define the desirable attributes of a global citizen (Wan, 2005; Li, 2009; Rao, 2006). Generally, the definitions follow the conventional domains of knowledge, skills and values, and are in agreement with the mainstream views from a world perspective. For example, Wan (2005) posits that global citizens should have knowledge of their own culture as well as other cultures; skills of critical thinking, solving problems and cooperating with others; an understanding of human rights and one’s responsibility to the rest of the world; and the willingness to take actions to create a more equitable, solidary, peaceful, and sustainable world. When applying Oxley and Morris’s (2013) typology model of GC, these Chinese scholars’ views fall under the model of a moral GC.

Other scholars emphasize the importance of developing the competitive skills and abilities that will allow Chinese students to thrive in the globalized world. Li (2009), in particular, stresses the ability for foreign language application and intercultural communication, which reflects a tendency toward the economic type of GC found in the Oxley & Morris typology, with a focus on international development and human capital and resource (2013). Rao (2006) takes an active stance and emphasizes the importance of global engagement and participation. He proposes a means of developing informed and active Chinese citizens by promoting student participation in school life and community, through which

they can make a connection between knowledge and practice.

In summary, Chinese scholars' views contain various types of perspectives regarding the education of global citizens. In light of Oxley and Morris's (2013) typology, the perspectives basically fall into the cosmopolitan GC category, covering political, economic, moral and cultural models; however, despite the heated discussions of GCE found in theoretical literature, the practice of these ideas is scarce in Chinese schooling. Goren and Yemini (2017) argue that there is a gap between the researchers' apparent passion for discuss global citizenship and the unwillingness of policymakers and schools to talk about the notion, and their tendency to avoid the use of this term. Therefore, more empirical studies are needed to scrutinize the implementation of GCE from a practical approach, such as in governments, schools and classrooms.

In the Chinese context, although certain efforts and practices may not be labeled with the term 'Global Citizenship Education', they nevertheless contain related ideas that can be found in educational policies; and existing curricular content with the aim of developing global orientation among students can also be identified. Besides, as there is a lack of in-depth studies examining how these ideas are reflected and possibly implemented in practice from the perspectives of policy, curriculum, pedagogy and student learning, it is difficult to draw a firm conclusion that Chinese education does not include GCE or that it contains few relevant efforts in schooling.

The following sections examine the possibility of GCE from a general policy and curriculum perspective, and identifies existing opportunities for developing global perspectives under China's centralized education system.

## 6. GCE IN CHINA FROM THE PERSPECTIVE OF RELATED POLICIES

Although usually not referred to as GCE, related ideas have appeared recently in both national policies on education reform and in the revised curriculum standards of relevant subjects for secondary schools in China. In 2010 the Ministry of Education issued the *National Outline for Medium and Long-term Education Reform and Development (2010-2020)* emphasizing that "education should be geared to the needs of modernization, of the world and of the future" (p. 2). The highest priority of this schooling policy is adherence to moral and quality education, with an emphasis on the development of civic awareness, a sense of freedom and equality, an understanding of fairness and social justice and an ultimate goal of cultivating citizens qualified for the modern socialist society. In addition, with the purpose of meeting the needs of the future in a globalized world, the policy articulates requirements for involving global perspectives in education. It states that:

*In order to meet the requirements of the opening of national economy and society, it is essential to cultivate large numbers of international talents with the qualities of global visions, understanding of international rules*

## POSSIBILITY OF GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION IN CHINA

Lipei WANG

*and capability to participate in international affairs and international competition. (Ministry of Education, 2010, p.19)*

This purpose corresponds with the economic GC of Oxley and Morris's (2013) typology, which also reflects the mainstream discourse in the international perspective of considering global citizenship as a means to enhance economic competence in the globalized world.

The Outline also articulates the need for education to be more people-oriented and stresses cultivating students' core values and dispositions as the ultimate goal. One important objective is to develop international understanding in education and a sense of global consciousness; in order to achieve this purpose, the policy suggests: "strengthen primary and secondary schools' overseas exchange and cooperation, develop education for international understanding, promote cross-cultural communication and enhance students' understanding of different countries and diverse cultures" (Ministry of Education, 2010, p.20).

At the policy level, two tensions exist with regard to promoting GCE. First, the vision of education reform addresses both the desire to develop global consciousness and global competence, with the latter as a firm objective for preparing students to be competitive in the global scope and to improve China's international influence. This reflects a tension between consciousness and competence in GCE, with some scholars arguing that global consciousness indicates a "moral conscience" that implies being part of and

acting for the human community (Dill, 2013), while global competence emphasizes the practical knowledge and skills needed to succeed in global economics and the global marketplace (Jiang, 2017; Dill, 2013; Humes, 2008). Second, as the Outline also stresses the need to strengthen patriotism, build national identity and appreciate Chinese traditional culture, this element creates a tension between developing citizenship education with a global perspective, and underscoring an emphasis on nationalism. Jiang (2017), in Chinese, explains the tension that exists between national and global dimensions as well as between competence and consciousness as two inevitable challenges in promoting GCE within a nation-state, especially from a top-down approach. Still, it is worth noting the use of the term "citizenship" and the GCE-related elements in the Chinese national policy, which indicates the intention of involving GCE ideas in education and provides the directions for local educational policies.

Following the national Outline, local educational administrations, in particular those in relatively developed regions, have actively started to promote the development of modern citizens and the internationalization of education, as reflected in important local educational policies. For example, *Shanghai's 13th Five-Year Plan of Basic Education Reform and Development* articulates the intention to build moral education in primary and secondary schools, and to promote moral education content through formal classrooms, informal activities and teacher trainings. From the more practical and executive levels, the Shanghai local

government aims to expand the channels and platforms for high school students' social practice, volunteer service and other social participation activities in order to enhance the students' social responsibility, innovation and practical abilities; it intends to build an international communication platform for primary and secondary schools in Shanghai that includes teacher and student exchanges between Chinese and foreign schools, sources for developing international understanding and cross-cultural communication skills through subject-oriented courses, and foreign language learning programs within schools. Practical implementations of this plan have already been carried out; for example, in 2010, the Shanghai Municipal Education Commission selected several schools as International Understanding Education experimental schools in which to carry out pilot programs oriented toward developing global perspectives and students' empathy towards others. In 2012, the Minhang District in Shanghai launched the "Diversity + Symbiosis + Integration" research program as its regional promotion of the internationalization of basic education (Jiang, 2017).

Similarly, the *Beijing 13th Five-Year Plan for Education Reform and Development (2016-2020)* has taken the special direction of fulfilling Beijing's city orientation strategy of being the "Four Centers" of China, i.e., the political center, cultural center, international communication center and science and technology innovation center. In order to enhance the city's position as the "international communication center", the Plan stresses the importance of learning from

the western countries model of quality education that includes developing the well-rounded person to strengthen international understanding and multicultural education in primary and secondary schools, as well as improving the students' cross-cultural communication abilities. Furthermore, the Plan states the mission of secondary schools as enhancing the value of education by integrating socialist core values into classroom teaching, school culture and social activities, which indicates a balance between emphasizing national identity and fulfilling the visions of the national policy.

## 7. GCE AND CHINA'S NATIONAL CURRICULUM SYSTEM

China has a highly controlled and centralized education system. Schooling comprises primary school (Year 1-6), junior secondary school (Year 7-9), senior secondary school/high school (Year 10-12) and further higher education. The first nine years (primary to junior secondary) are compulsory. Entrance to high schools and universities are determined through national examinations at Year 9 and 12 respectively. The existence of a large population in a quite competitive admissions environment results in a demand for Chinese schools, teachers and parents to often focus mainly on preparing students for examinations, so that the ratio of higher education entrance of a school is sometimes regarded as the only standard by which to gauge the quality of schooling. There are three levels of curricula that cater to the vast majority of schools under the controlled national system

# POSSIBILITY OF GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION IN CHINA

Lipei WANG

in China. The Ministry of Education (MOE) formulates policies for national curriculum objectives, designing frameworks and standards, and monitors the implementation of the national curriculum at the local and school levels. Local education administrative departments have the obligation to ensure curriculum implementation in schools in accordance with national standards, and are responsible for developing local curricula that suit local conditions. Schools have the responsibility of implementing national and local curricula in addition to their autonomy in designing school-based curriculums, all of which are monitored by the local government (Ministry of Education, 2001).

In terms of the formal curriculum, as in most countries in the world, there is no independent subject geared to GC within the national curriculum. Instead, GC content is integrated into or immersed in other subjects. A study by Liu (2011) examining the views of Chinese high school teachers with regard to GCE reveals that

teachers find GCE-related content to be insufficient in the arts subjects, which they believe are the most relevant to GCE, such as political studies, Chinese language studies, English language and history. The teachers also state that content related to GCE does not even exist in science subjects.

As civic or citizenship education is often regarded as a western term that implies a democratic education, it is not a commonly used terminology in Chinese literature (Zhong & Lee, 2008). The areas most relevant to civic or citizenship education in the Chinese context are political and social education, moral education and values education. Related compulsory school subjects throughout school years include Morality and Life and Morality and Society for primary education; Ideology and Morality and History and Society for middle school education; Political and Ideological Studies for high school education and the Comprehensive Practical Activities throughout Years 3-12, as shown in Table 1.

*Table 1. School subjects related to citizenship education in China from primary to high school.*

School	Years	Age	Subjects
Primary School	Year 1-2	6-7	Morality and Life
	Year 3-6	8-11	Morality and Society
Middle School	Year 7-9	12-14	Ideology and Morality
			History and Society
High School	Year 10-12	15-17	Political and Ideological Studies

Li and Print (2017) performed a document analysis study exploring and evaluating civic and citizenship elements in the related subjects for primary and junior secondary education. Upon reviewing the national curriculum guidelines and standards of these subjects, the researchers found an extensive development of the civic issue topics covered in the curricula regarding the learning domains of knowledge, skills and values; for example, rights and responsibilities, democracy principles and processes, globalization and multidimensional citizenship identity were all included in the content.

For senior secondary education, the subject Political and Ideological Studies displays potential GCE elements from various perspectives, even though the subject is explicitly oriented toward educating qualified national and socialist citizens. For example, the overall objective of the course states that students should “learn to use basic Marxist viewpoints and methods to observe, analyze and solve problems; have the ability and attitude of self-reliance, independence and competence in modern social life; initially form an appropriate world outlook on life and values” (Ministry of Education, 2004, p.2). Nevertheless, in addition to the explicit goal of cultivating socialist citizens with Marxist viewpoints, the overall objective also includes the ability to analyze and solve problems that exist in the dimension of global competence. Furthermore, among a total of 18 detailed objectives for the domains of knowledge, skills and values, six are related to GCE and cover the dimensions of competence, awareness and participation. For example, Objective 18 states

that students should “love peace, respect the excellent cultures of all nations of the world, care about the common interests of all mankind, and cultivate a global vision” (awareness dimension) (Ministry of Education, 2004, p.2). Objective 11 declares that students are expected to “develop the ability to collect and screen social information using a variety of methods, especially modern information technology” (competence dimension) (Ministry of Education, 2004, p.2). While the participation dimension is not stressed to the same degree as the awareness and competence dimensions, Objective 7 expresses in general that students should “improve the ability to actively participate in economic, political and cultural life” (p.2). Although there is no explicit reference to the global level, on the whole, there are indications that in the formal curriculum, the subject designated as Political and Ideological Studies does include some intention of adopting GCE-related learning.

In terms of the informal curriculum, its flexibility and diversity provide a powerful potential for developing global citizenship (UNESCO, 2013; Liu & Wang, 2014). The current Chinese curriculum incorporates integrated practical activities, project-based learning, community service and other forms of activities that can convey a GCE perspective. For example, the Comprehensive Practical Activities (CPA) subject shows possibilities for promoting GC learning. The Ministry of Education issued the standards for Comprehensive Practical Activities in 2001 and allocated the subject as a national compulsory curriculum throughout primary and secondary school years;

# POSSIBILITY OF GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION IN CHINA

**Lipei WANG**

but a substantial flexibility in the form provides the schools with the autonomy to design specific contents. A notable example of the three-level curriculum system, CPA is often referred to as “national planning, local managing and school designing” (Ministry of Education, 2001, p.3), with the objective of enhancing students’ sense of inquiry and innovation; improving their ability to use knowledge; cultivating their sense of social responsibility and global awareness; and most importantly, encourage student engagement in social and civil issues through practical activities (Feng, 2010; Li & Print, 2017). Other forms of informal activities, such as student councils, student societies, and student-initiated activities are also common in secondary schools in China and can also provide possibilities for GC learning.

It is necessary to be aware of the fact that the informal curriculum is more influenced by the contextual factors of schools and local communities than the formal subjects. For this reason, implementation and conditions can be uneven and disparate between different regions and schools, and effectiveness largely depends on the effort made by local governments and schools (Feng, 2010). In addition, the informal curriculum can be easily undervalued by both teachers and students in practice, because it does not constitute a formal subject (Print, 2009). In the examination-oriented school context in China, the time for informal activities is often excluded or occupied by formal subjects, which leads to unsatisfying and ineffective outcomes (Wang, 2015); however, educational reforms in recent years demonstrate a tendency

toward including more practical and skill-based activities and evaluations in schooling from both the national and provincial levels, which emphasizes the importance of the informal curriculum. Still, detailed investigations into schools are needed to examine the practices and outcomes of delivering global perspectives through the informal curriculum.

## 8. CONCLUSION

In conclusion, the notion of educating global citizens has been considered to be increasingly important in China in the last decades, as evidenced in both academia and related national policies, although in many cases it is not explicitly referred to as “GCE”. Meanwhile, there is distinct tension between the concept of developing global competence and global consciousness and the obvious character of emphasizing the priority of national citizenship under GC learning. From a curriculum perspective, although the three-level system is highly centralized and featured by an orientation toward knowledge and examination, intentions and possibilities for GCE-related learning can be found in both the formal and informal curriculum for secondary education. From a schooling perspective, high schools are given autonomy over their school-based curriculum and other activities that can provide opportunities for developing global perspectives. Some high schools have implemented international curricula and have enhanced international communication with the world that involve elements of GCE. As the autonomy is left to the schools, the practice of GCE related education can be variable.

Several challenges and tensions with regard to GCE-related learning are noteworthy, including an emphasis on the competence and consciousness dimensions; a lack of attention to participation; the possibility of undervaluing global citizenship learning as a result of stressing nationalism (Jiang, 2017). Overall, as few systematic studies have focused on global citizenship education in China from the schooling approach, it is indicated that empirical studies are needed to enrich the theories and clarify the interpretations of the concept in practice within the Chinese context.

## REFERENCES

- Ban, J. & Tan, C. (2015). "Citizen" or "Simin"?: An Analysis of Secondary School Student Civic Virtues in China from the Perspective of Modernization. In M. Print & C. Tan (Eds.), *Educating "good" Citizens in a Globalising World for the Twenty-First Century* (pp.97-137). Sense Publishers.
- Buchanan, J., Burridge, N., & Chodkiewicz, A. (2018). Maintaining Global Citizenship Education in Schools: A Challenge for Australian Educators and Schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(4), 51-67.
- Cogan, J. (1998). Citizenship Education for the 21st Century: Setting the Context. In J.J. Cogan & R. Derricot (Eds.), *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education* (pp. 1-20). London: Kogan Page.
- Davies, L. (2006). Global Citizenship: Abstraction or Framework for Action? *Educational Review* 58(1), 5-25.
- Delanty, G. (2000). *Citizenship in a Global Age: Society, Culture, Politics*. Buckingham: Open University Press.
- Dill, J. S. (2013). *The Longings and Limits of Global Citizenship Education: The Moral Pedagogy of Schooling in a Dismopolitan Age*. New York: Routledge.
- Evans, M., Ingram L., MacDonald A. & Weber N. (2009). Mapping the 'Global Dimension' of Citizenship Education in Canada: The Complex Interplay of Theory, Practice, and Context. *Citizenship, Teaching and Learning*, 5(2), 16-34.
- Falk, R. (1993). The Making of Global Citizenship. In J. Brecher, J. Brown Childs, & J. Cutler (Eds.), *Global visions: Beyond the new world order* (pp. 39-50). Boston, MA: Southend Press.
- Featherstone, M. (2002). Cosmopolis: an Introduction. *Theory, Culture & Society*, 19(1), 1-16.
- Feng, J. & Liu, Q. (2014). Woguo shijie gongmin jiaoyu de qushi ji gaishan duice [The Deficiency of Global Citizenship Education in Chinese education System and Improvement Measures]. *Middle and Primary School Education*, 3, 26-29.
- Feng, J. (2014). Quanguo gongmin shehui yu quanguo gongmin jiaoyu [The Global Civil Society and the Global Citizenship Education]. *Journal of Higher Education*, 35(2), 6-14.
- Feng, X. (2010). Wanshan sanji kecheng guanli tizhi, Baozhang CPA youxiao shishi [Study on Improving the Effective Management of the Three-level Curriculum System and Ensuring

## POSSIBILITY OF GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION IN CHINA

Lipei WANG

- the Effective Implementation of the Comprehensive Practical Activities]. *Educational Science Research*, (12), 61-64.
- Goren, H., & Yemini, M. (2017). Citizenship Education Redefined — A Systematic Review of Empirical Studies on Global Citizenship Education. *International Journal of Education Research*, 82, 170-183.
- Han, Z. (2010). Country Identity, Nationality Identity and Culture Identity. *Journal of Beijing Normal University (Social Science)*, (1), 106-113.
- Heater, D. (2000). Does Cosmopolitan Thinking Have a Future? *Review of International Studies*, 26, 179-197.
- Humes, W. (2008). The Discourse of Global Citizenship. In Peters, M. A., Britton, A., & Blee, H. (Eds.), *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Jiang, Y. (2017). Construction of Theoretical System of Education for International Understanding in China. *Tsinghua Journal of Education*, 38(1), 87-93.
- Law, W. (2013). Globalization, National Identity, and Citizenship Education: China's Search for Modernization and a Modern Chinese Citizenry. *Frontier Education in China*, 8(4), 596-627.
- Li, M., & Print, M. (2017). Xiandai gongmin jiaoyu zai woguo yiwujiaoyu jieduan kecheng zhong de shixian [The Implementation of Modern Citizenship Education in the Curricular of Compulsory Education in China: Based on the Analysis of the Curriculum Standards and Guidance Outline of Related Subjects]. *Journal of Education Studies*, (2), 20-32.
- Li, Y. (2009). Peiyang shijie gongmin: gongmin jiaoyu de yizhong xinqushi [Developing Global Citizen: A new trend in citizenship education]. *Teacher in China*, (8), 30-32.
- Liu, Q. (2011). *Secondary Students' Global Citizenship Awareness and Global Citizenship Education in China in the Globalised Era*. (Master of Education), Nanjing Normal University, CNKI. Available from CNKI.
- Liu, M., & Wang, L. (2014). Quanjie gongmin jiaoyu de lilun yu shijian: yi Beijing Hanguo guojixuexiao weili [The Theory and Practice of Global Citizenship Education in Korean International School in Beijing]. *Comparative Education Review*, (8), 82-87.
- Liu, B., & Zhang, W. (2018). Cultural Conflict and Ideas Bridging — New World Citizenship Education under the Background of "One Belt, One Road". *Tsinghua Journal of Education*, 39(4), 56-63.
- Ministry of Education (2001). Outline of Basic Education Curriculum Reform (Trial). Retrieved from [http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe\\_309/200412/4672.html](http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_309/200412/4672.html)
- Ministry of Education (2004). Ordinary High School Ideological and Political Curriculum Standards (Experimental). Retrieved from [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/200403/t20040302\\_167352.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/200403/t20040302_167352.html)
- Ministry of Education (2010). National Outline for Medium and Long-term Education Reform and Development (2010-2020). Retrieved

- from [http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content\\_1667143.htm](http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.htm)
- Morais, D. B. & Ogden, A. C. (2010). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445-466.
- Myers, J. P. (2016). Charting a Democratic Course for Global Citizenship Education: Research Directions and Current Challenges. *Education Policy Analysis Archives*, 24(55).
- Osler, A. & Starkey, H. (2003). Learning for Cosmopolitan Citizenship: Theoretical Debates and Young People's Experiences. *Educational Review*, 55(3), 243-254.
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship*. McGraw-Hill Education (UK).
- Oxfam. (2015). Education for Global Citizenship — A Guide for Schools. Retrieved from <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>
- Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61, 301–325.
- Pan, S. (2011). Multileveled Citizenship and Citizenship Education: Experiences of Students in China's Beijing. *Citizenship Studies*, 15, 30-283.
- Parekh, B. (2003). Cosmopolitanism and Global Citizenship. *Review of International Studies*, 3-17.
- Peng, J. (2009). Zouyi zhongguo daxue peiyang shijiegongmin zhi neihan [Discussion About Cosmopolite Cultivation by China's Colleges]. *Journal of Sichuan Normal University (Social Science)*, (3), 4-9.
- Pigozzi, M. J. (2006). A UNESCO View of Global Citizenship Education. *Educational Review*, 58(1), 1-4.
- Print, M. (2009). Civic Engagement and Political Education of Young People. *Minority Studies*, 1(1), 68.
- Print, M. (2012). Teacher Pedagogy and Achieving Citizenship Competences in Schools. In Murray Print, Dirk Lange (Eds.), *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens* (pp. 113-128). Rotterdam: Sense Publishers.
- Print, M. (2015). A Global Citizenship Perspective Through a School Curriculum. In R. Reynolds, D. Bradbery, J. Brown, K. Carroll, D. Donnelly et al. (Eds.), *Contesting and Constructing International Perspectives in Global Education* (pp. 187-198). Rotterdam: Sense Publishers.
- Print, M. & Coleman, D. (2003). Towards Understanding of Social Capital and Citizenship Education. *Cambridge Journal of Education*, 33(1), 123-149.
- Rao, C. (2006). Zhudong Gongmiinjiaoyu: Guojigongmin jiaoyu fazhan de xinzouxian [Education for Active Citizenship: A New Trend in International Citizenship Education]. *Comparative Education Review*, 2006(7), 1-5.
- Saha, L., & Print, M. (2010). Student School Elections and Political Engagement: A Cradle of Democracy? *International Journal of Educational Research*, 49(1), 22-32.
- Schattle, H. (2009). Global Citizenship in Theory and Practice. In R. Lewin (Ed.), *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad: Higher Education and the Quest for*

## POSSIBILITY OF GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION IN CHINA

Lipei WANG

- Global Citizenship* (pp. 3-18). New York, NY: Routledge.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement Among Lower Secondary School Students in 38 Countries*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2017) *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam: IEA.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- UNESCO (2013). *Global Citizenship Education: An Emerging Perspective. Outcome Document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- Vander Dussen Toukan, E. (2018). Educating Citizens of 'the Global': Mapping Textual Constructs of UNESCO's Global Citizenship Education 2012–2015. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 51-64.
- Wang, X. (2010). Lu quanqiuhua shidai zhongguo gongminjiaoyu dingwei [Citizenship Education in China in a Global Age]. *Global Education*, 39(8), 24-29.
- Wang, M. (2015). The Problems and Solutions of the Integrated Practice Activity in High School: Based on the Conversation with 15 Specialists. *Global Education*, 44(10), 31-49.
- Wan, M. (2005). Duoyuan wenhua beijing zhongde quanqiu jiaoyu yu shijie gongmin peiyang [Global Education and the Development of Global Citizens in Multicultural Society]. *Journal of The Northwest Normal University (Social Sciences)*, (6).
- Zhao, Z. (2013). The Shaping of Citizenship Education in a Chinese Context. *Front. Educ. in China*, 8(1), 105-122.
- Zhou, H. (2008). On Training Global Citizen's Characters of Catholicity and Self-Confidence. *University Education Science*, (6).
- Zhong, M., & Lee, W. O. (2008). Citizenship Curriculum in China: A Shifting Discourse Towards Chinese Democracy, Law Education and Psychological Health. In *Citizenship Curriculum in Asia and the Pacific* (pp. 61-73). Springer Netherlands.

UNNES

INNOVACIÓN  
DOCENTE

UNES

# VIVIR Y SENTIR EL PATRIMONIO. EL FLAMENCO EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS EN ANDALUCÍA

## LIVING AND FEELING PATRIMONY. FLAMENCO IN ANDALUSIAN TEACHING PROGRAMS

---

**Antonio CONDE GONZÁLEZ-CARRASCOSA**

### Resumen

Tras las diferentes fases por las que han pasado las intencionalidades institucionales, académicas y docentes de incluir el flamenco en el currículum ordinario, la Orden de 7 de mayo de 2014, puesta en marcha tras la creación de la Comisión técnica asesora del flamenco, se abre una nueva vía legal para que esta música, nombrada Patrimonio Inmaterial de Humanidad por la Unesco, se incluya dentro de los actos y actividades que forman parte de los proyectos de centro de colegios e institutos sostenidos con fondos públicos (a excepción de los universitarios).

### Palabras clave

Flamenco, currículum, programa educativo, patrimonio, inclusión.

### Abstract

After the different stages through which the institutional, academic and teaching intentions to include flamenco in the regular curricula have passed, the Order of May 7, 2014, implemented after the foundation of the Flamenco's Technical Advisory Committee, a new legal path is opened in order to include this music (designated Word Intangible Cultural Heritage by UNESCO) in activities and events within projects of public schools (excluding university institutions).

### Keywords

Flamenco, curriculum, educational program, heritage, inclusion.

**Antonio CONDE GONZÁLEZ-CARRASCOSA.** Doctor en Didáctica de la Lengua y Literatura y Filología Integradas. I Primer Premio Investigación Internacional de Flamenco Ciudad de Jerez. Profesor de I.E.S. Miembro de la comisión técnica asesora de flamenco de la Consejería de Educación.

**Recepción:** 21/XII/2018

**Revisión:** 13/II/2019

**Aceptación:** 18/II/2019

**Publicación:** 31/III/2019

# VIVIR Y SENTIR EL PATRIMONIO. EL FLAMENCO EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS EN ANDALUCÍA

LIVING AND FEELING PATRIMONY.  
FLAMENCO IN ANDALUSIAN TEACHING PROGRAMS

## 1. INTRODUCCIÓN

**E**l Estatuto de Autonomía Andaluza, en su artículo 68.1 establece que corresponde a la Comunidad Autónoma la competencia exclusiva en materia de cultura, que comprende las actividades artísticas y culturales que se lleven a cabo en Andalucía, así como el fomento de la cultura, en relación con el cual se incluye el fomento y la difusión de la creación y la producción teatrales, musicales, de la industria cinematográfica y audiovisual, literarias, de danza, y de artes combinadas llevadas a cabo en Andalucía; la promoción y la difusión del patrimonio cultural, artístico y monumental y de los centros de depósito cultural de Andalucía y la proyección internacional de la cultura andaluza.

Además, afirma que corresponde a la Comunidad Autónoma la competencia exclusiva en materia de conocimiento, conservación, investigación, formación, promoción y difusión del flamenco como elemento singular del patrimonio cultural andaluz.

En el marco de todos estos elementos buena parte de esa difusión de la cultura andaluza es la llevada a cabo por los propios interesados, véase, investigadores, promotores, docentes, difusores etc. ya que son los que mayor afán e interés manifiestan por todo aquello relacionado con lo nuestro.

Sin embargo, desde hace años, la administración andaluza, en interés de conocer y trabajar los diversos sectores del tejido empresarial, asociativo, cultural etc. ha tomado la iniciativa de trabajar desde un punto de vista formal y legal estos aspectos.

En el marco patrimonial, es responsable de promover todo aquello que resulta del ámbito de sus competencias ya que buena parte de los distintos monumentos, edificios, palacios, etc. son de propiedad y/o titularidad pública y, por tanto, las administraciones son responsables directas de mantener y conservar este patrimonio. Por otro lado, en la gestión y control del mismo entra en juego promover la difusión de la cultura patrimonial no sólo arquitectónica, sino social, musical, paisajística y natural.

Apuntando al marco de las instituciones educativas, en las competencias reflejadas en la legislación vigente (LOE y LOMCE) serán éstas las encargadas de difundir y promover actitudes de responsabilidad patrimonial y acercamiento a toda la comunidad educativa.

## 2. DIRECTRICES Y PLANES DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Desde hace décadas, la Consejería de Educación promueve distintas iniciativas para poner en alza el patrimonio andaluz. Entre otras, creó los premios Joaquín Guichot y Antonio Domínguez Ortiz para fomentar la investigación y la innovación educativa además de mejorar la práctica docente en las aulas, difundiendo aquellas experiencias y materiales que contribuyan al tratamiento educativo de los valores propios de nuestra identidad andaluza.

De manera más reciente, se han puesto en marcha diversos mecanismos que dan visibilidad al fomento del estudio del patrimonio desde el punto de vista educativo a través de proyectos de investigación e innovación en didáctica del patrimonio. Tal y como se describe en las bases que sustentan estos proyectos han de tener un carácter innovador, con recursos y herramientas orientados a comprender el significado y valor del bien patrimonial debiendo centrarse en estos elementos básicos: quién (alumnado al que se dirige), qué (contenidos seleccionados), cuándo, dónde, cómo (estrategias y recursos tecnológicos) y por qué.

En este sentido y con una intencionalidad clara, se busca acercar el patrimonio más cercano a los centros educativos como punto de partida para conocer aquellos más próximos a su entorno. Y desde este entorno educativo puesto en funcionamiento se pretende garantizar el valor efectivo y la buena aplicabilidad de estos nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje<sup>1</sup> en los que cabe prestar especial atención a la claridad de ideas, programas y contenidos, así como a las herramientas y soportes de usabilidad y funcionalidad.

### 2.1. Instrucciones Generales

El 30 de junio de 2014 se publicaron unas instrucciones de la Secretaría General de Educación sobre programas educativos y reconocimientos profesional del profesorado responsable de la coordinación de programas educativos en centros docentes públicos, así como del profesorado participante. En ellas se establecen la estructura organizativa y el funcionamiento de estos programas educativos.

Estas instrucciones surgen tras la aprobación de la Orden de 7 de mayo de 2014, por la que se establecen medidas para la inclusión del flamenco en el sistema educativo andaluz. A su vez esta Orden se pone en marcha gracias a la labor impagable de una decena de docentes de los cuerpos de infantil, primaria y secundaria, que desde aproximadamente 2011, momento en que se creó la comisión técnica asesora del flamenco, trabajan para que se haga realidad la inclusión del flamenco en el currículum educativo

## VIVIR Y SENTIR EL PATRIMONIO

**Antonio CONDE GONZÁLEZ-CARRASCOSA**

como parte del patrimonio oral, musical y cultural. Esta comisión ha pasado por varias etapas con algunas altas y bajas puntuales en sus participantes; en inicio recibió el nombre de Comité técnica de expertos en flamenco (nombre que cambió por iniciativa de los propios participantes) hasta acabar en el ya referenciado.

Además, forman parte de él el director de la Cátedra de flamencología de Sevilla (Rafael Infante) y un representante del Instituto Andaluz del Flamenco. Este equipo logró diseñar la Orden comentada, la creación de los premios en el aula y poner en marcha el programa educativo “Vivir y sentir el flamenco” como extensión independiente del programa “Vivir y sentir el patrimonio”.

### **2.2. Modalidades**

En relación a los premios, se estableció la creación de los Premios “Flamenco en el Aula” en dos modalidades: A) destinados a la elaboración de materiales curriculares y recursos didácticos cuyo contenido principal sea el Flamenco, y B) destinados al reconocimiento de buenas prácticas y experiencias que se desarrollan en los centros educativos andaluces referidas a la introducción del Flamenco en el aula.

Para la primera modalidad establece las bases específicas reguladoras de un certamen para el fomento de la elaboración de materiales y recursos didácticos que impulsen el conocimiento y la inclusión del Flamenco en el sistema educativo de Andalucía.

Para la segunda modalidad establece las bases específicas reguladoras de un certamen para reconocer aquellos proyectos educativos basados en experiencias y buenas prácticas docentes que hayan tenido un desarrollo de al menos durante un curso escolar y hayan contribuido a acercar el Flamenco al alumnado a la vez que desarrollan competencias básicas en las diferentes áreas curriculares.

En inicio, estos premios llevaban asociados un premio económico que alcanzó los 3.000 euros para el ganador. Sin embargo, y tras la publicación y en tanto que el proceso de crisis crecía, se eliminaron para quedarse en tan solo una entrega de premio en forma de placa desapareciendo así y hasta la actualidad cualquier incentivo económico asociado a tales premios.

Independientemente de los premios, la Orden regula la obligatoriedad de celebrar actos relacionados con el flamenco e incluir todas las propuestas en la programación anual. En su artículo 6 (capítulo III) establece que los centros educativos incluirán en la programación anual del centro actividades extraescolares y complementarias que promocionen y difundan el Flamenco en sus diferentes vertientes histórica, cultural y artística, que posibiliten un mejor conocimiento del mismo y que se profundice en su valoración social, así como que permitan una mejor formación de la comunidad educativa en este patrimonio cultural andaluz de primer orden.

En este sentido, sigue existiendo un enorme déficit en la inclusión del flamenco en el currículum

## VIVIR Y SENTIR EL PATRIMONIO

Antonio CONDE GONZÁLEZ-CARRASCOSA

a pesar de que la Orden regula la celebración de actos en el día del flamenco (16 de noviembre) en los centros. La transversalidad con la que se trabaja el flamenco en el aula lo sigue alejando del carácter reglado que debe tener en tanto que se está hablando de la música más representativa por el que se conoce a Andalucía en el resto del mundo. De este modo, la música popular andaluza, como matriz y germen del flamenco aún no se tiene en cuenta en el currículum y, sin embargo, la música barroca, la ópera o el jazz están en los currículum ordinarios de toda la primaria y la secundaria.

Tras esta Orden de 2014, en el curso académico siguiente se pone en marcha un nuevo proyecto por parte de la Consejería de Educación en forma de programa educativo que viene a ampliar la inclusión (en este caso, con carácter voluntario) del flamenco en el aula.

El 6 de noviembre de 2014 se publican unas instrucciones de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado para la celebración del día del flamenco y la programación de actividades extraescolares y complementarias en los centros docentes de la Comunidad Autónoma Andaluza.

Serán las primeras que regulen y ordenen la obligatoriedad de celebrar actos en relación al flamenco en Andalucía. Tras más de dos décadas en las que el flamenco en el aula se limitaba a la voluntariedad del profesorado de trabajarlo en base a sus conocimientos personales y a su explícita voluntad de ejercer la potestad de

poder trabajarlo, se da un paso de gigante en la educación andaluza.

En esta línea se enmarcan los trabajos en Didáctica del flamenco de Calixto Sánchez y José Luís Navarro (Sánchez y Navarro García, 1999) por citar a algunos autores que han abierto campo en esta disciplina. Desde entonces son muchos los trabajos desarrollados en este área con el objetivo de la inclusión sistematizada del flamenco en el aula. Miguel López Castro es otro de los principales impulsores en este campo. Sus trabajos sobre didácticas del flamenco trabajadas mediante las transversalidad en el currículum son prueba de ello. Entre las más significativas cabe destacar sus publicaciones en la revista *La Madrugá* (López Castro, 2010) o *Andalucía educativa* (López Castro, 2000), entre otras.

No obstante, sigue existiendo un déficit en cuanto a formación (reglada y no reglada). Desde la comisión técnica se intentó impulsar una metodología activa que hiciera hincapié en la formación universitaria en las especialidades de Magisterio. La propia autonomía de las universidades andaluzas supuso el mayor escollo para tal objetivo. Desde un inicio y tras a propuesta inicial, se desestimaron todas las opciones barajadas ya que los propios representantes no contemplaban esta opción.

De este modo, y aun abriendo la puerta a la obligatoriedad de celebrar actos relacionados con el flamenco, todo apunta a dejarlo en manos del docente o bien en manos del profesor de música como natural (que no obligatorio) responsable competencial.

## VIVIR Y SENTIR EL PATRIMONIO

**Antonio CONDE GONZÁLEZ-CARRASCOSA**

La citada instrucción sostiene que todos los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos celebrarán el día 16 de noviembre de cada año o con anterioridad al mismo si recayese en día no lectivo, el día del flamenco. Anteriormente a la citada fecha, los centros, en virtud de la autonomía pedagógica, de organización y de gestión que les concede la Ley 17/2007 de Educación en Andalucía, de 10 de noviembre y los respectivos reglamentos orgánicos, programarán actividades para la conmemoración del día del flamenco con el alumnado.

Dichas actividades se orientarán a promover el conocimiento y la reflexión en torno al flamenco como elemento singular del patrimonio andaluz, valorado y respetado dentro de la cultura española y universal.

Esa facultad de poder diseñar y realizar actividades quedaba en el limbo legal ya que volvía a dejar en el aire la obligatoriedad o no de celebración de actos. Tan es así, que apenas existe constancia de este hecho, salvo puntuales iniciativas que apenas trascendían más allá del ámbito del centro, y en todo caso, del ámbito local.

En la actualidad, los actos que se vayan a celebrar deben estar incluidos en los planes de centro. De otro lado, estos centros podrán potenciar el flamenco con carácter de actividad extraescolar o complementaria de conformidad con lo dispuesto en la Orden de 3 de agosto de 2010 por la que se regulan los servicios complementarios de la enseñanza de aula matinal, comedor

escolar y actividades extraescolares en los centros docentes públicos, así como la ampliación de horario.

Las diversas medidas proponen el uso del flamenco como elemento de la vida diaria y de las actividades docentes. Sin embargo, cambia la forma, pero el fondo es el mismo. Se vuelve a la voluntariedad de docentes, empresas de gestión de actividades extraescolares, academias de flamenco etc. a que incluyan el flamenco como parte de la educación. Más allá e independientemente de los avances, el flamenco como patrimonio y como música sigue sin formar parte explícita del currículum escolar.

Volvemos a los años en que la transversalidad era el argumento sólido para poder incluir todo aquello que no formaba parte del currículum y así justificar las nuevas medidas que iban implementando los contenidos. Fue un término "comodín", un baúl donde todo cabía y aprovechando la amplitud del significado de esta palabra, se utilizó para abrir el abanico curricular sin tener que forzar el hecho de cambiar Órdenes y Decretos que sí hubiesen dado resultados positivos.

Sin embargo, en el curso académico 2015-2016 surgieron los primeros programas educativos dedicados con carácter de exclusividad al patrimonio. Se crearon dos modalidades distintas que nacieron con la idea de favorecer el disfrute, conocimiento y comprensión de los valores históricos, artísticos, etnográficos, científicos y técnicos de los bienes culturales.

## VIVIR Y SENTIR EL PATRIMONIO

Antonio CONDE GONZÁLEZ-CARRASCOSA

Tal y como se recoge en el desarrollo del propio programa se pretende fomentar la formación en técnicas y estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje, aplicadas al Patrimonio, fuera y dentro del aula, impulsar la concepción del Patrimonio como elemento de sostenibilidad y de desarrollo socioeconómico, sociocultural y personal.

Los objetivos que se plantearon en inicio priorizaban conocer el entorno del centro y las necesidades del patrimonio próximo como algo imprescindible; partir de la realidad más cercana permitirá al alumnado y al profesorado establecer unos horizontes más tangibles.

De manera tímida, en esta primera convocatoria apenas seis proyectos dieron luz verde a la creación y puesta en marcha de los denominados programas educativos que focalizaban sus objetivos y contenidos en torno al patrimonio desde diferentes prismas.

### **3. PROGRAMAS EDUCATIVOS “VIVIR Y SENTIR EL PATRIMONIO”. “VIVIR Y SENTIR EL FLAMENCO”**

El Programa Vivir y Sentir el Patrimonio se articula en torno a varias líneas cuya ejecución, materializada en proyectos, favorecerá el fin mencionado anteriormente. La investigación e innovación en la didáctica del Patrimonio, la formación de educadores y gestores de bienes culturales y la difusión de las propuestas educativas serán ejes importantes en esos proyectos.

Las dos modalidades iniciales se dividían en dos tipos de programas Vivir y sentir la Alhambra y Vivir y sentir la Vega.

Más tarde se incorporó una tercera que centralizaba las intenciones del programa en el flamenco. Tras el nombramiento de éste como patrimonio Inmaterial de la Humanidad se hizo visible una propuesta específica que acotaba el eje vertebrador de estos programas. Los proyectos pueden abordar cualquier aspecto del patrimonio desde su transversalidad. Las modalidades se especificaban en:

- Patrimonio monumental.
- Patrimonio natural- paisaje cultural.
- Patrimonio inmaterial.
- Vivir y sentir el flamenco.

En el dossier informativo de la Consejería de Educación (2018) se marcan las pretensiones del programa asociado al flamenco cuyas intenciones apuntan a vincular los procesos de enseñanza-aprendizaje a una manifestación artística, seña patrimonial nuestra y patrimonio inmaterial de la humanidad, el Flamenco. Los proyectos que opten por esta línea de trabajo han de conseguir los siguientes objetivos:

- Valorar la riqueza estilística y artística de esta expresión cultural, así como la capacidad de inspiración que posee para otras manifestaciones artísticas.
- Promover la valoración y el disfrute del Flamenco como expresión artística de fuerte raigambre y vocación universal.

## VIVIR Y SENTIR EL PATRIMONIO

### Antonio CONDE GONZÁLEZ-CARRASCOSA

- Promover el conocimiento del Flamenco desde un punto de vista interdisciplinar, así como difundir las vivencias y sentimientos que causa el mismo entre y profesorado.
- Ofrecer al resto de profesorado y alumnado propuestas educativas de interés relacionadas con el Flamenco.
- Activar la participación de profesorado y alumnado en la generación, gestión y actualización de propuestas educativas creativas relacionadas con el Flamenco.
- Motivar la producción y difusión de contenidos educativos sobre Flamenco, especialmente de digital. (2018:4-5)

En cuanto a la estructura de los programas educativos, difieren entre sí dependiendo de su complejidad, funcionamiento, organización, exigencia de formación o tiempo de dedicación del profesorado participante.

A modo resumido los programas se resumen en tres tipos:

- Nivel 1 (P1):

Deben contar con la participación de, al menos, el 50% del profesorado del claustro y la implicación de diferentes áreas educativas y las distintas actividades que se desarrollen deberán estar incluidas en las programaciones didácticas. El programa comprenderá dos cursos escolares como mínimo. El centro hará una evaluación final del programa según establece la convocatoria. Los centros deberán incluir en el plan de formación propuestas formativas que garanticen el funcionamiento del programa. El programa se

incluirá en el proyecto educativo, como parte del Plan de Centro y contará con el apoyo expreso del Consejo Escolar. En cuanto a reconocimiento, el coordinador obtendrá 1 punto (a efectos de procedimientos de provisión de vacantes) reconocimiento de 30 h. de formación y 0,15 puntos a efectos de reconocimiento en los procedimientos de selección para la dirección. Para el profesorado adscrito al programa, 0,5 puntos para procedimientos de provisión de vacantes, 20 h. como formación y 0,10 para selección de dirección.

- Nivel 2 (P2):

Deben contar con la participación de, al menos, el 10% del profesorado del claustro y la implicación de diferentes áreas educativas y las distintas actividades que se desarrollen deberán estar incluidas en las programaciones didácticas. El programa comprenderá al menos un curso escolar como mínimo. El centro hará una evaluación final del programa según establece la convocatoria. Los centros deberán incluir en el plan de formación propuestas formativas que garanticen el funcionamiento del programa. El programa se incluirá en el proyecto educativo, como parte del Plan de Centro. En cuanto a reconocimiento, el coordinador obtendrá 0,50 puntos (a efectos de procedimientos de provisión de vacantes) reconocimiento de 30 h. de formación y 0,15 puntos a efectos de reconocimiento en los procedimientos de selección para la dirección. Para el profesorado adscrito al programa, 0,20 puntos para procedimientos de provisión de vacantes, 20 h. como formación y 0,10 para selección de dirección.

## VIVIR Y SENTIR EL PATRIMONIO

**Antonio CONDE GONZÁLEZ-CARRASCOSA**

- Nivel 3 (P3):

El profesorado del claustro podrá participar de manera individual. Si hay más de un docente, uno de ellos figurará como coordinador del mismo. El centro realizará el seguimiento del programa y la evaluación final. Se incluirá igualmente en el proyecto educativo como parte del plan de centro. Al responsable se le reconocen 30 h de formación y al participante 20 h.

Los proyectos deben formalizarse y entregarse antes del último día de septiembre del año en curso. Durante el mes de octubre, los miembros evaluadores llevarán a cabo labores de revisión, notificación y/o modificación de aspectos a incluir en los mismos y evaluación positiva o negativa. Una vez notificada aprobación, a los coordinadores, se desarrollarán a lo largo del curso.

Dependiendo del curso académico, se han llevado a cabo jornadas iniciales de puesta en práctica de los programas con el fin de orientar a los participantes y dar a conocer buenas prácticas educativas que podrán servir de modelos y referentes para aquellos que se inician en los programas. Además, la formación inicial es indispensable para un buen desarrollo y elaboración de materiales curriculares que, en muchos casos, resultarán de la consecución de los programas educativos.

Por otro lado, en las diferentes provincias y a través de los Centros de Formación del Profesorado, se llevan a cabo jornadas de seguimiento durante el mes de febrero. Además, por inicia-

tiva de la propia Consejería, a los Ceps se les ha instado a que realicen de manera paralela jornadas provinciales de flamenco en las que se han incluido algunas los controles de seguimiento de los trabajos en curso. Estas jornadas han recibido el asesoramiento directo de los miembros del comité técnico, que han sido asignados a cada provincia.

Atendiendo a datos numéricos, en el curso 16-17 se presentaron 191 proyectos de patrimonio de los cuales 32 eran de flamenco. En el curso 18-19 se han doblado los proyectos de flamenco.

A modo de síntesis, los esfuerzos de la Consejería por incluir el flamenco en el currículum siguen siendo una utopía en términos legislativos. Se ha avanzado en los últimos años, gracias al Estatuto de Autonomía, al nombramiento del flamenco como patrimonio inmaterial de la humanidad y a las competencias que la propia Junta de Andalucía ha asumido para controlar y organizar el flamenco en toda su dimensión. Desde finales de los años 80, artistas, estudiosos y docentes han luchado por la inclusión del flamenco como elemento cultural, musical y patrimonial en el aula, los avances se han ido dando, principalmente en base al interés del responsable en este ámbito; tanto es así que durante algunos años y a petición expresa de alguna consejera de educación la propia comisión técnica, como impulsora del proyecto curricular, ha estado paralizada hasta que se produjo un cambio de dirección en el cargo y se puso de nuevo el proyecto en marcha. Así, la creación de la Orden de 7 de mayo de

## VIVIR Y SENTIR EL PATRIMONIO

Antonio CONDE GONZÁLEZ-CARRASCOSA

2014 supuso el espaldarazo formal para que el flamenco y el patrimonio se trabajaran con competencia legal en el ámbito educativo y se celebraran actuaciones encaminadas a la inclusión del flamenco como elemento formal del currículum. Ciertamente es que aún quedan por dar muchos pasos hasta que esté incluido en los actuales Decretos 328 y 327 pero no cabe duda de que las intenciones son buenas y el camino abierto por la comisión técnica irá dando sus frutos.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejería de Educación. (2018). Dossier informativo del programa Vivir y sentir el patrimonio 2018-2019. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/>

[webportal/documents/343370/653988/Patrimonio+Dosier+2018-2019.pdf](http://webportal/documents/343370/653988/Patrimonio+Dosier+2018-2019.pdf)

López Castro, M. (2000). El flamenco y los valores: una propuesta de trabajo escolar. Andalucía Educativa. Edición de la Consejería de Educación y Ciencia.

López Castro, M. (2010). Didáctica del flamenco: Una aproximación a su historia y algunas propuestas de trabajo. La Madrugá 3. 1-27.

Orden de 7 de mayo de 2014, por la que se establecen medidas para la inclusión del Flamenco en el sistema educativo andaluz. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 7 de mayo de 2014, Núm. 101, pp. 17-27.

Sánchez, C. & Navarro García, J.L. (1999). Aproximación a una didáctica del flamenco. Sevilla. Edición de la Consejería de Educación y Ciencia.

### NOTAS \_\_\_\_\_

1. Los denominados programas educativos.

# LA CLASE DE GEOGRAFÍA E HISTORIA AL REVÉS: MI EXPERIENCIA CON EL *FLIPPED LEARNING*

## THE GEOGRAPHY AND HISTORY CLASS FLIPPED: MY EXPERIENCE WITH FLIPPED LEARNING

---

**José Antonio LUCERO MARTÍNEZ**

### Resumen

En el siguiente artículo se expone los resultados una experiencia docente centrada en el enfoque *flipped classroom* en Geografía e Historia de la ESO, aplicado con el objetivo de mejorar la actitud y los resultados académicos del alumnado. Finalmente, los resultados expuestos reflejan una mejoría en la motivación y el aprendizaje de los alumnos producto de aplicar este enfoque como práctica docente base.

### Palabras clave

Clase invertida, metodologías activas, taxonomía de Bloom, Youtube.

### Abstract

In the following article we present the results of a teaching experience centered on the flipped classroom approach in Geography and History of ESO, applied with the aim of improving the attitude and academic results of the students. Finally, the results show an improvement in the motivation and learning of the students as a result of applying this approach as a basic teaching practice.

### Keywords

Flipped classroom, active methodologies, Bloom's taxonomy, Youtube.

**José Antonio LUCERO MARTÍNEZ.** Profesor de Geografía e Historia y Lengua y Literatura en ESO en el colegio Nuestra Señora del Perpetuo Socorro (Rota, Cádiz). Máster en Escritura Creativa y autor de novela. Entusiasta de las metodologías activas y del enfoque Flipped Learning, sobre el que ha impartido numerosas ponencias y cursos de formación, y del que hace uso a través del canal de YouTube "La cuna de Halicarnaso" seguido por más de 50.000 suscriptores y con más de 3,5 millones de visitas.

**Recepción:** 14/I/2019

**Revisión:** 13/II/2019

**Aceptación:** 03/III/2019

**Publicación:** 31/III/2019

# LA CLASE DE GEOGRAFÍA E HISTORIA AL REVÉS: MI EXPERIENCIA CON EL *FLIPPED LEARNING* THE GEOGRAPHY AND HISTORY CLASS FLIPPED: MY EXPERIENCE WITH FLIPPED LEARNING

## 1. INTRODUCCIÓN: EL POR QUÉ DEL APRENDIZAJE INVERSO

“Me lo contaron y lo olvidé; lo vi y lo entendí; lo hice y lo aprendí”. Esta frase del filósofo chino, miles de años antes de las actuales teorías sobre el aprendizaje, pone el foco de manera directa en cómo se puede conseguir de los alumnos un aprendizaje realmente significativo. Si extrapolamos el enunciado a la didáctica de las Ciencias Sociales, la enseñanza tradicional de las Ciencias Sociales ha obviado en muchas ocasiones esa premisa. Y es que en una clase de Ciencias Sociales tradicional se “cuenta” mucho. Demasiado en algunas ocasiones. O lo que es lo mismo, se abusa de lo que todos conocemos como “clase magistral”. Luego, a veces, hacemos que los alumnos también “vean” —siguiendo con el símil de la frase del filósofo chino—. Ponemos una película o un documental con el que los alumnos terminan de asimilar los conceptos y, en la mayoría de las veces, nos damos por satisfechos. Pero, ¿estamos seguros de que están aprendiendo de verdad? En una clase magistral, o al menos en una en la que el profesor tiene todo el protagonismo, el alumno “hace” muy poco. Tiene un papel, de he-

cho, eminentemente pasivo, y van a clase a ver trabajar a otra persona. ¿Cómo podemos darle la vuelta a todo esto? Precisamente, el enfoque *flipped classroom* pone el énfasis en el “hacer” en lugar de en el “contar” o en el “ver”, y consigue, además, que el alumno tome las riendas de su propio aprendizaje, pues destierra su papel pasivo del aula.

Por tanto, si ahondamos más en el significado de este nuevo enfoque metodológico, se podrá comprender que el *flipped learning* trata de dejar fuera de la práctica de la clase aquellas diferentes dinámicas y actividades, como la toma de apuntes o el aprendizaje memorístico, que se solían aplicar en las clases magistrales, y que no promueven ni facilitan la adquisición de contenidos. De esta misma forma lo afirma el profesor Tourón (2013):

*Los alumnos ya no son sujetos pacientes que escuchan, hora tras hora, explicaciones interminables que entienden a duras penas; ahora son los protagonistas de su propio aprendizaje. Descubren, con nuestra ayuda, que el aprendizaje es una conquista personal en la que nadie puede suplantarlos.*

# LA CLASE DE GEOGRAFÍA E HISTORIA AL REVÉS

José Antonio Lucero Martínez

En cuanto a la inversión de los contenidos teóricos y su traslado de clase hacia casa, fenómeno que aborda de manera central el enfoque *flipped*, los autores Hamdan, McKnight y Arfstrom (2013) afirman:

*El objetivo de es el de facilitar a los estudiantes los contenidos (en formato de vídeo, páginas web u otros recursos creados o seleccionados por el profesor) para que accedan a ellos a través de internet, generalmente en horario no lectivo, dejando así lo que solían ser los deberes para realizarlos durante la clase, de manera que el profesor pueda ofrecerles una atención más personalizada y tenga una mayor interacción con los alumnos.*

Por otra parte, también hay que tener en cuenta que el enfoque *Flipped Learning* ancla sus principios teóricos en la conocida taxonomía de Bloom (1956), a lo que volveremos más adelante en este artículo. Asimismo, tal y como expone Santiago (2014), “el *flipped classroom* encuentra sus raíces en distintos argumentos de base psicológica sobre el aprendizaje centrado en el estudiante, como las teorías de Piaget (1967) y Vygotsky (1978)”.

Aplicando todos estos enfoques a un punto de vista práctico y actual, debemos hacernos además la siguiente pregunta: ¿se aprende de igual manera hoy en día que en el pasado?<sup>1</sup> Hoy en día el conocimiento y el aprendizaje ya no se fundamentan exclusivamente en los libros, sino

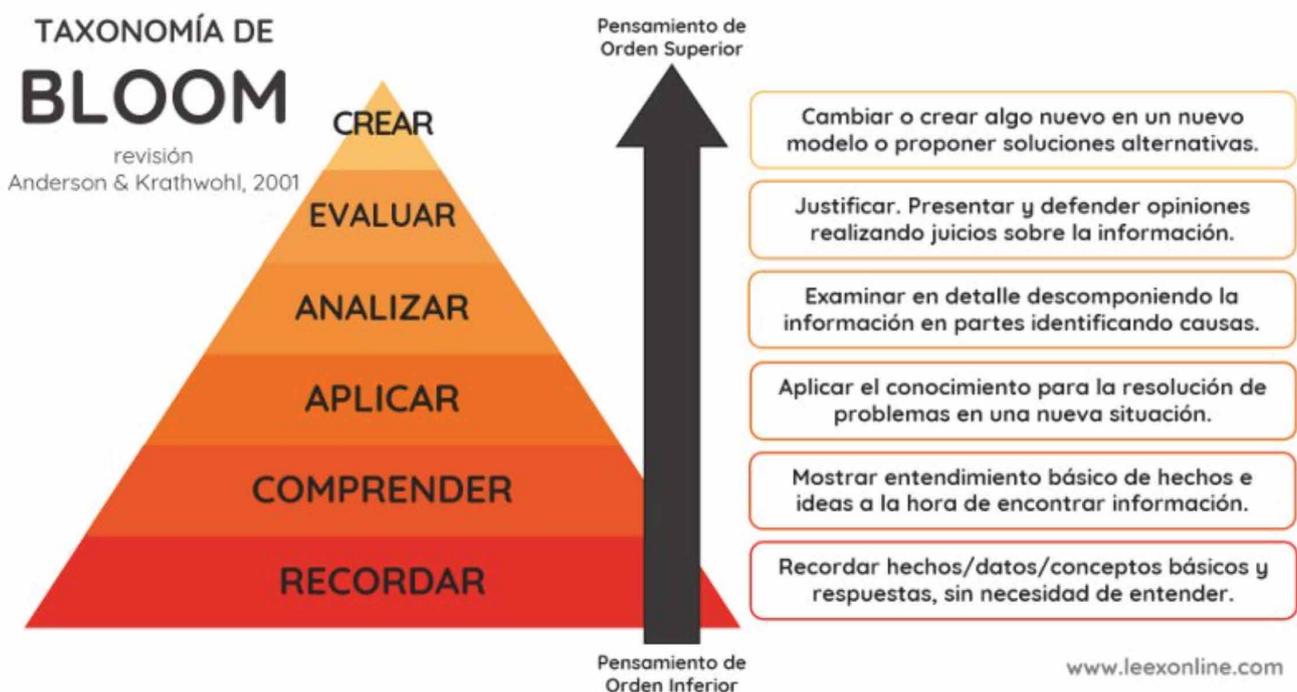


Figura 1. Taxonomía de Bloom revisada. Fuente: [www.leexonline.com](http://www.leexonline.com)

# LA CLASE DE GEOGRAFÍA E HISTORIA AL REVÉS

José Antonio Lucero Martínez

también en Internet. Y este gran cambio de formato (que no de contenido), igualable al paso del papiro al papel o del manuscrito a la imprenta, ha comportado un cambio en el modo en que las nuevas generaciones se relacionan con el conocimiento. No olvidemos que estas nuevas generaciones han nacido con Internet, con YouTube y con redes sociales; en suma, con un atractivo escaparate en el que el conocimiento ya no es lineal, sino interrelacionado, interactivo y enriquecido.

## 2. METODOLOGÍA: EL ENFOQUE *FLIPPED CLASSROOM* EN GEOGRAFÍA E HISTORIA

La primera decisión que debe tomar un docente que se decide por el enfoque *flipped classroom* es cómo trasladar el contenido teórico fuera del aula. Hoy en día, multitud de docentes usan el formato audiovisual para ello y, como plataforma base, YouTube. ¿Por qué YouTube? Por numerosas razones. En primer lugar, por la versatilidad que ofrece para el visionado de los vídeos, ya que podemos verlos con el ordenador, con un Smartphone, con una Tablet o con una PS4. Además, YouTube es, queramos o no, la primera opción de entretenimiento para nuestros alumnos; gran parte de su tiempo libre lo usan viendo vídeos y siguiendo a unos *youtubers* que se han convertido de pronto en nuevas estrellas mediáticas.

La experiencia *flipped classroom* que se reseña en este artículo comenzó en el curso 2015/2016 en un centro concertado de Rota (Cádiz), para

un grupo de alumnos de 2.º de ESO. En el centro se dispone de recursos tecnológicos como pizarras digitales y un aula de informática con 20 ordenadores. El entorno social y cultural de este centro, con un alumnado de familias de clase media y un barrio residencial, fue proclive a este enfoque, debido a que todas las familias contaban con conexión a Internet en casa y dispositivo —ya fuese móvil, tablet u ordenador— con el que poder acceder al contenido audiovisual planteado. El objetivo con el que se planteó este enfoque en el aula era cambiar la manera en que este grupo de alumnos afrontaba esta asignatura, pues mostraba, desde comienzos del curso académico, cierta desmotivación y apatía ante ella, con un número de alumnos superior al 30% que presentaban suspenso en la materia en el curso anterior de 1.º de ESO.

Es por tanto por lo que se planteó el enfoque *flipped classroom* como una de las posibilidades de mejora para este grupo. Tal y como lo explican los autores Bergmann y Sams (2013) “este enfoque permite a los docentes personalizar la educación de sus alumnos, ya que establece una estructura con la cual el docente se asegura de que los alumnos reciben una educación personalizada, pudiendo llegar a cada estudiante” (p. 19-20), cosa que, tal y como explican los autores, se muestra imposible si aplicamos un enfoque tradicional docente “reflejo de la época en la que se diseñó, la Revolución Industrial” (p. 19). De esta misma forma expone Santiago (2019) la necesidad de aplicar el enfoque inverso en el aula, ya que permite “dar heterogeneidad a la homogeneidad del aula” (p. 20).



Figura 2. Cómo funciona una flipped classroom. Fuente: [www.flip.tools](http://www.flip.tools)

El enfoque *flipped classroom*, por tanto, propone usar el tiempo de aula de forma más personalizada, desterrando de ella la explicación unidireccional —también conocida como clase magistral— y dedicando la mayoría de las sesiones de clase a metodologías activas que rompan con la monotonía y la desmotivación del alumnado. Por lo tanto, una clase al revés no se entendería sin estos dos momentos y espacios de aprendizaje en los que ocurre: el espacio individual, a través de los vídeos de casa, y el espacio grupal a través de las actividades de clase.

## 2.1. El espacio de aprendizaje en casa: los vídeos

Tal y como fue ideada la experiencia, siguiendo los preceptos marcados por los profesores que comenzaron a enunciar este enfoque, la clase de

Geografía e Historia en la que se planteó esta *flipped classroom* no comenzaba para el alumnado en clase, sino en casa, delante de su ordenador, Tablet o Smartphone. Desde que el enfoque de clase invertida fue llevado al aula, se le facilitó al alumnado una serie de vídeos semanales que debían ver y, además, tomar apuntes sobre él según las indicaciones previas dadas en clase.<sup>2</sup> Cada semana tienen que abordar el visionado de un vídeo semanal y tomar apuntes sobre él. Esos apuntes serían su principal herramienta para trabajar en el aula, adonde llegan con un conocimiento base de la teoría que será fundamental para el cambio que va a producirse en clase.

Para llevar a cabo esta experiencia de clase inversa, se creó el canal de YouTube “La cuna de Halicarnaso”<sup>3</sup>, que se convirtió muy rápidamente en un espacio de aprendizaje no solo para el

# LA CLASE DE GEOGRAFÍA E HISTORIA AL REVÉS

José Antonio Lucero Martínez

alumnado al que iba dirigido esta experiencia, sino también para un gran número de suscriptores que veían y aprendían con el contenido audiovisual del canal. En este espacio de aprendizaje se ha intentado, además, que el alumnado se sintiese cómodo, reconociese visualmente el lenguaje y el aspecto de los canales de sus ídolos actuales, los youtubers. Por ello, aprendiendo de personajes como *elrubius*, *Willyrex* o *AuronPlay*, se ha intentado además editar mis vídeos en función de las siguientes características: uso del humor, lenguaje actual, duración no mayor de 15 minutos y una gran diversidad de recursos (imágenes, gráficas, extractos de películas o series, etc.). Ello genera una gran expectativa en los alumnos hacia el vídeo semanal, cuyo visionado abordan con gran motivación. El software que usado para la edición de estos vídeos es iMovie, un programa gratuito para Mac.

En resumen, para crear contenido didáctico en mi canal de YouTube “La cuna de Halicarnaso”, se ha intentado tener en cuenta las siguientes premisas:

- Utilizar YouTube como plataforma principal.
- Dividir cada unidad en tres o cuatro vídeos de no más de quince minutos.
- Aparecer yo mismo en los vídeos, para que mis alumnos no perdiesen nunca el *feedback*, acompañado de diapositivas explicativas del tema.
- Enriquecer los vídeos con otros recursos audiovisuales; de imágenes o gráficos a escenas de películas o incluso de *Los Simpsons*.
- Hacer uso del humor con un *gag* o broma inicial con la que motivar al visionado del vídeo.

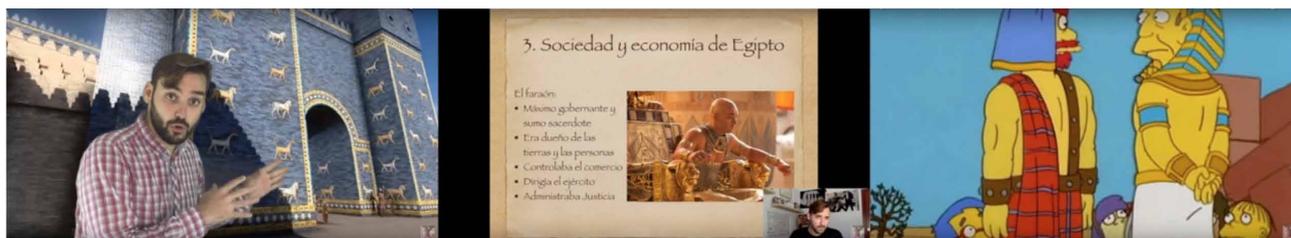


Figura 3. La variedad de recursos de mis vídeos. Fuente: [www.lacunahalicarnaso.com](http://www.lacunahalicarnaso.com)

## 2.2. El espacio de aprendizaje en clase: las metodologías activas

Muchos docentes piensan que *flipped classroom* o clase invertida es sinónimo de vídeo. Pero, tal y como indica Raúl Santiago, “si un profesor se limita

a buscar o grabar vídeos solo para que los estudiantes lo vean, sin cambiar su enfoque pedagógico de aula, entonces se está olvidando de lo que es realmente importante: transformar el espacio de clase en un lugar de aprendizaje activo”. Porque lo realmente importante ocurre en el aula. Los

## LA CLASE DE GEOGRAFÍA E HISTORIA AL REVÉS

José Antonio Lucero Martínez

vídeos son un recurso, en realidad casi una excusa. Al usar recursos en casa para que los alumnos accedan a la teoría (que pueden ser vídeos como también diapositivas, podcast, etc.), en el aula podemos obtener dos grandes ventajas: la primera es que los alumnos comienzan la clase con un conocimiento previo de la teoría; y la segunda es que nos encontramos, de pronto, con un tiempo

libre hasta ahora impensable. Tiempo libre para aplicar una serie de estrategias metodológicas variadas (destrezas de pensamiento, aprendizaje cooperativo, gamificación, etc.), y, sobre todo, un aprendizaje personalizado. En lugar de usar el mayor tiempo en explicar, ahora el tiempo se basa en ayudar a los alumnos a que razonen, pongan en práctica y refuercen su conocimiento.



Figura 4. La variedad de actividades de aula desarrolladas en mis clases. Fuente: [www.lacunahalicarnaso.com](http://www.lacunahalicarnaso.com)

En resumen, la experiencia *flipped classroom* aborda dos espacios de aprendizaje, en casa

y en clase. En ambos, el trabajo que realizamos es:

Tabla 1. Funciones de los espacios de aprendizaje en el *flipped learning*.

Espacio de aprendizaje	Función
Casa	Ver solo un vídeo a la semana, que serán sus únicos deberes de la asignatura.
	Tomar apuntes del vídeo, que les servirán como base para el trabajo de aula.
Clase	En una primera sesión, repasar por completo el vídeo, pues se resolverán dudas y se fomentará el debate sobre las cuestiones importantes.
	En las otras dos sesiones semanales, realizar actividades evaluables con el objetivo de reforzar el aprendizaje.

José Antonio Lucero Martínez

## 3. CONCLUSIONES

Después de tres cursos y medio aplicando el enfoque *flipped classroom* en mi asignatura de Geografía e Historia, puedo obtener varias conclusiones fruto de la observación y la mejora constante de mi experiencia:

### 3.1. Competencias clave adquiridas

La *flipped classroom* permite aplicar una gran cantidad de estrategias encaminadas a la mejora o adquisición de determinadas competencias clave.

- Competencia digital: el uso de YouTube como herramienta base de aprendizaje obliga al alumnado a desenvolverse de lleno en el mundo digital, usando con responsabilidad y madurez una de sus plataformas más reconocidas. En el caso de los alumnos de Secundaria, a pesar de ser alumnos muy relacionados con este mundo digital, presentaban dificultades a la hora de darle un buen uso a las nuevas tecnologías, así como para valorar la calidad de contenidos digitales hallados en Internet; con esta metodología he intentado ayudarles a mejorar su competencia digital.
- Aprender a aprender: una de las mayores satisfacciones que ha generado la *flipped classroom* en el alumnado es conseguir mejorar su autonomía personal de forma sustancial, al hacerlos responsables de ver

los vídeos y tomar apuntes, así como en ayudarlos en la realización de actividades de aula de temática y enfoque variado.

- Competencias sociales y cívicas: las Ciencias Sociales son una materia enfocada a comprender conceptos clave en nuestra civilización: devenir histórico, democracia, justicia, igualdad, derechos humanos. Gracias a la *flipped classroom*, el enfoque didáctico ha podido centrarse en eso, no solo en el contenido histórico o geográfico sino en los valores implícitos en esta materia. Ello se produce en la multitud de actividades enfocadas al refuerzo y a la reflexión en torno a la profundización en los contenidos teóricos, lo que lleva a una mejora en la adquisición de las competencias sociales y cívicas.
- Resto de competencias clave: como decíamos, la *flipped classroom* es una metodología “puente”, pues permite mediante la planificación de variadas actividades en clase, prestar atención a las distintas cualidades y realidades de mi alumnado, así como enfocar su aprendizaje desde muchas estrategias. Ello permite además poder atender a las distintas competencias clave con profundidad; “Conciencia y expresiones culturales” (con actividades de reflexión), “Comunicación lingüística” (con actividades de escritura), “Competencia matemática” (con líneas de tiempo, cronologías, etc.), o la competencia “Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor” (con la inclusión de pequeñas experiencias en ABP o Aprendizaje Basado en Proyectos).

## 3.2. Habilidades, destrezas y conocimientos mejorados

Todo ello ha hecho que el alumnado haya ido ganando, paulatinamente, una serie de habilidades y destrezas que les resultará clave para el correcto aprendizaje de esta asignatura, así como también en las demás. No solo en materia digital, sino también habilidades sociales (relacionadas con el aprendizaje cooperativo), reflexivas (con las destrezas de pensamiento), y, también, destrezas encaminadas a mejorar la forma en que aprenden. Ello lleva a que se mejora el conocimiento de los contenidos teóricos así como también de los procedimientos y valores implícitos en la materia, que alcanzan un gran relieve mediante el cambio producido por la *flipped classroom*.

## 4.1 Otras metodologías y estrategias usadas

### Gamificación

En el caso de la asignatura de 1.º y 2.º de ESO, desde el curso 2017/2018 se ha acompañado al enfoque *flipped* con la inclusión de experiencias de gamificación. En el caso de 1.º de ESO, se diseñó y llevó al aula un juego llamado “La cuna de la Historia”, basado en otras experiencias de gamificación de numerosos profesores. Este juego consiste en que, a lo largo de un viaje por la Prehistoria y la Antigüedad, los alumnos avanzan por las distintas etapas de la historia para pasar de ser unos simples cazadores a convertirse en faraones de Egipto. El juego

se desarrolla, por tanto, mediante una serie de niveles, a los que podrán acceder consiguiendo unas insignias, que se reparten tras la reiteración de actitudes positivas como participar en clase, hacer preguntas o trabajar bien en equipo.

En el caso de 2.º de ESO, la experiencia de gamificación cooperativa se titula “Gadiria” y, en una dinámica parecida a videojuegos como Age of Empires o el reciente Clash o Clans, ofrece a los alumnos el reto de desarrollar un feudo medieval construyendo, para ello, una serie de edificios (iglesia, castillo, mercado, etc.), cuya construcción podrán llevar a cabo gracias a la adquisición de materias primas que yo mismo les voy dando gracias a la reiteración de conductas positivas. En los siguientes artículos del blog “La cuna de Halicarnaso” se exponen las conclusiones que se han sacado de ambas experiencias:

Gamificación “La cuna de la Historia”: [bit.ly/2FxzHOof](http://bit.ly/2FxzHOof)

Gamificación “Gadiria”: [bit.ly/2FxAHSv](http://bit.ly/2FxAHSv)

### Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es una de las bases de las actividades que realizamos en clase, tanto en grupos de tres o cuatro compañeros como en parejas, haciendo uso de herramientas *peer instruction*. Todo ello con el objetivo de que no solo mejoren su aprendizaje con el contacto con el resto de compañero sino para que adquieran habilidades y destrezas de trabajo grupal esenciales en un mundo de hoy cada vez más interconectado.

# LA CLASE DE GEOGRAFÍA E HISTORIA AL REVÉS

José Antonio Lucero Martínez



Figura 5. Algunos de los logros asociados al juego “La cuna de la historia”. Fuente: [www.lacunahalicarnaso.com](http://www.lacunahalicarnaso.com)

## **Aprendizaje basado en el pensamiento**

Este enfoque permite a los docentes, con el tiempo ganado en el aula, abordar la realización de actividades enfocadas a estimular y mejorar la capacidad de pensamiento y reflexión del alumnado, mediante el uso de destrezas y rutinas de pensamiento. Este tipo de actividades son esenciales para la correcta comprensión de las competencias históricas que deben adquirir con el aprendizaje de la materia.

## **Aprendizaje basado en proyectos**

La *flipped classroom* me ha permitido, además, tener tiempo de aula para poder dedicar a la realización de proyectos por parte de mis alumnos. Casar ambos enfoques —*flipped* y ABP— supone una gran oportunidad para poder desarrollar un auténtico proyecto educativo consecuente con el currículum y encaminado a que los alumnos aprendan de forma personalizada, cooperativa y motivadora. Según la experiencia docente restada en este artículo, sin el tiempo de aula proporcionado por la clase invertida, es muy complicado dedicar el tiempo que el aprendizaje basado en proyectos requiere.

## 5. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

### 5.1. Valoración propia

Tras más de tres cursos académicos aplicando de manera general la *flipped classroom* en la clase de Ciencias Sociales, aún se continúa apostando con firmeza por este enfoque. Ello se debe a que lo ganado gracias a este cambio es realmente sustancial. Como conclusión, podríamos centrar la valoración de esta experiencia en los siguientes cinco puntos:

- Es un enfoque muy atractivo para el estudiante, tanto por el uso de YouTube como por el cambio que propone en el aula.
- Mejora la actitud de los alumnos en la clase, primero, por acabar con la monotonía (ninguna clase es igual a la anterior, ante la variedad de actividades) y luego por la mejora en la motivación del alumnado.
- Es una metodología “puente”; es decir, que sirve de base para aplicar otras estrategias que en una clase tradicional (por falta de tiempo principalmente) no tienen cabida. En este caso, por ejemplo, ha funcionado muy bien el uso del aprendizaje cooperativo, las rutinas de pensamiento o la experiencia de gamificación.
- Permite una mayor personalización de la educación, ya que el rol del profesor ha cambiado; de ser mayoritariamente un transmisor de contenido (al pasar la mayor parte del

tiempo en clase abordando una explicación), a convertirnos en un guía de aprendizaje.

- Mejora el aprendizaje de la asignatura, el fin último de cualquier cambio de metodología o estrategia de aprendizaje en el aula.

### 5.2. Valoración de mis alumnos

El alumnado docente que ha formado parte de esta experiencia a lo largo de los cursos académicos en los que ha estado funcionando, ha mostrado, en líneas generales, una opinión muy positiva del enfoque pedagógico. Más del 80% del alumnado ha trabajado los vídeos en casa todas las semanas, y los resultados académicos al término del primer curso de clase invertida, así como los posteriores, mejoraron aquellos resultados con los que este primer grupo comenzó su andadura en Secundaria, cuando mostraba cierta desmotivación hacia la asignatura. Todo ello desapareció tras la aplicación de este enfoque.<sup>4</sup>

## 6. DISCUSIÓN

Cuando hablamos de *flipped classroom* lo hacemos, probablemente, de uno de los enfoques pedagógicos actuales más conocidos. Ello se debe a que propone una ruptura con las prácticas tildadas de tradicionales o ancladas en la llamada “clase magistral”. Se debe, además, a que hace uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación, como puede ser la plataforma de vídeos YouTube, para convertir esta en una herramienta de aprendizaje.

# LA CLASE DE GEOGRAFÍA E HISTORIA AL REVÉS

José Antonio Lucero Martínez

Todo ello convierte a la *flipped classroom* no solo en un enfoque altamente atractivo sino también en un peligroso equívoco para todo aquel que no ahónde en las razones pedagógicas del cambio que propone. A lo largo del tiempo en que se ha llevado a cabo esta experiencia reseñada, he oído una gran cantidad de veces que el enfoque de clase invertida se trata tan solo de “hacer vídeos” o que se trata de una moda educativa que ancla al alumnado a una dependencia de las pantallas o de las nuevas tecnologías. No es el caso: como hemos visto a lo largo de este artículo y como proponen los principales expertos en la materia, lo importante en el enfoque de clase invertida no es el vídeo, sino lo que ocurre dentro del aula, allí donde no es necesario tampoco grandes y costosos recursos tecnológicos. Esta experiencia reseñada se ha llevado a cabo con recursos de aula modestos y sin que el alumnado ni el centro tuviese que hacer ningún desembolso para ello.

Los resultados reflejados en esta experiencia docente han sido compartidos con numerosos docentes en varios congresos educativos celebrados en España, como los FlipconSpain 2017, 2018 y 2019, celebrado con el objetivo de aunar experiencias en torno a este enfoque. En todas estas ocasiones se ha puesto de manifiesto lo positivo de los resultados obtenidos en cuanto a la motivación del alumnado y sus resultados académicos finales, objetivo final de toda experiencia innovadora docente, que, como hemos visto, ha sido en este caso muy efectiva.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bergmann, J., y Sams, A. (2014), *Dale la vuelta a tu clase*. Madrid, España: Ediciones SM.
- Lucero Martínez, J.A. (2016), “Del libro de texto a YouTube; una aproximación a las nuevas tecnologías y a las nuevas formas de aprendizaje”. *RESED. Revista de Estudios Socio-educativos*, 4, 185-187.
- Santiago, R. (2014), *¿Conoces las bases sobre las que se fundamenta el Flipped Classroom?* Recuperado de: <https://www.theflippedclassroom.es/conoces-las-bases-sobre-las-que-se-fundamenta-el-flipped-classroom/>
- Santiago, R., y Bergmann, J. (2018), *Aprender al revés*. Barcelona, España: Paidós Educación.
- Tourón, J. (2013). *The Flipped Classroom: ¿no has ‘flipado’ aún?* Recuperado de: <http://www.javiertouron.es/2013/06/the-flipped-classroom-no-has-flipado.html>.
- Hamdan, N., McKnight, P. E., McKnight, K., Arfstrom, K. M. (2014), *The Flipped Learning model: A white paper based on the literature review titled A review of flipped learning*. Recuperado de: [https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper\\_FlippedLearning.pdf](https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper_FlippedLearning.pdf)

# LA CLASE DE GEOGRAFÍA E HISTORIA AL REVÉS

José Antonio Lucero Martínez

NOTAS \_\_\_\_\_

1. A propósito de ello, véase el artículo *“Del libro de texto a YouTube; una aproximación a las nuevas tecnologías y a las nuevas formas de aprendizaje”* (véase referencia bibliográfica).

2. Estas indicaciones se asemejan a las Notas Cornell, es decir, en un formato condensado para organizar visualmente grandes cantidades de información que tienen nexos entre sí.

3. Enlace: [https://www.youtube.com/channel/UCzDmu6QviXbf0cbeFBh2\\_zA](https://www.youtube.com/channel/UCzDmu6QviXbf0cbeFBh2_zA)

4. En este vídeo del canal de YouTube “La cuna de Halicarnaso” se exponen valoraciones de varios alumnos en torno a su experiencia como estudiante de una “clase invertida”: <https://www.youtube.com/watch?v=B-LVWWWwqi4>

ENTREVISTA

---

UNES

## ENTREVISTA A ISABEL CHINCHILLA, ELENA GARCÍA Y JOSÉ ANTONIO LUCERO: VOZ DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

---

Entrevista realizada por **VICENTE BALLESTEROS ALARCÓN**



# ENTREVISTA A ISABEL CHINCHILLA, ELENA GARCÍA Y JOSÉ ANTONIO LUCERO: VOZ DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

ENTREVISTA REALIZADA  
POR VICENTE BALLESTEROS ALARCÓN  
INTERVIEW BY VICENTE BALLESTEROS ALARCÓN

Los que nos dedicamos a la formación de futuros docentes, siempre reiteramos que se aprende a enseñar no solo con la formación académica universitaria, sino que es la práctica el mejor entrenamiento. Por tanto, nos parece que escuchar y leer las experiencias de los profesionales es fundamental para nuestra reflexión y aprendizaje. Aquí entrevistamos a tres docentes de Ciencias Sociales que pertenecen a diferentes generaciones, Isabel con 32 años de docencia, Elena con 29 en la enseñanza pública y José Antonio con 5 en la enseñanza privada. Tres profesionales altamente identificados con su trabajo, motivados, innovadores y con experiencias diversas pero todas ellas enriquecedoras.

Elena García Marín es profesora de secundaria y bachillerato desde hace 29 años y actualmente en el IES. La Madraza-Granada. Nacida en la misma ciudad donde trabaja y ella destaca madre de familia numerosa. Es licenciada en Geografía e Historia por la Universidad de Granada. Le gusta leer, montar en bicicleta, salir al campo, viajar, jugar a juegos de mesa en familia, reunirse con amigos y amigas a dialogar sobre

temas que nos interesan y disfruta con su trabajo al que considera una herramienta para mejorar el mundo. Tiene una web donde gestiona gran parte de su trabajo: <http://www.ieslamadraza.com/elena/websociales/>

Marisa Chinchilla Marín. Granadina en su origen y malagueña por residencia es profesora desde hace 32 años y actualmente en el IES. José Navarro y Alba de Archidona. Es licenciada en Historia del Arte en la Universidad de Granada. Ha impartido e imparte Ciencias Sociales en los cursos de la ESO y en Bachillerato: Historia de España, Geografía e Historia Contemporánea e Historia del Arte. Marisa es una aprendiz en el sentido más amplio y grande de la palabra. Aprende viajando, leyendo, visitando exposiciones y museos, observando y viendo a la gente que le rodea, aprende sintiendo la naturaleza, viviendo la cultura, huyendo del ruido (también en su sentido más amplio) y sobre todo aprende enseñando. Tiene y maneja un blog para trabajar con sus alumnos de Archidona: <http://clasedehistoriaarchidona.blogspot.com>

José Antonio Lucero. Es el docente más joven, solo lleva 5 años como profesor de secunda-

ria en el Colegio Ntra. Sra. Perpetuo Socorro (Rota, Cádiz). Es Licenciado en Historia, Máster de Educación Secundaria y Máster de Escritura Creativa. Enseña Geografía e Historia y Lengua y Literatura en ESO y es un entusiasta de las metodologías activas y del enfoque Flipped Learning, sobre el que ha impartido numerosas ponencias y cursos de formación, y del que hace uso a través del canal de YouTube “La cuna de Halicarnaso”: <https://www.youtube.com/c/lacuna-dehalicarnaso>.

### **¿Como describirías tu experiencia como docente a lo largo de tu vida profesional?**

**Isabel Chinchilla:** Una experiencia apasionante e inquietante al mismo tiempo, adaptándome continuamente a los enormes cambios de la sociedad y su actitud ante el “saber”.

**Elena García:** Creo que a lo largo de los 29 años de experiencia docente he evolucionado y me he ido adaptando a los cambios que iban surgiendo como fue la revolución tecnológica con la adaptación de mi asignatura a las TIC, al bilingüismo, a las nuevas metodologías... así como a las nuevas leyes educativas y a un alumnado muy diferente y cambiante a lo largo de los años.

Sin embargo, la esencia de mi trabajo como docente creo que no ha cambiado, aunque sí ha ido mejorando con los años. Me refiero a mi ilusión por la educación, a mis relaciones cercanas con el alumnado y a mi dedicación por convertir mi centro educativo en una escuela transformadora

del mundo en que vivimos. Mi objetivo siempre ha sido realizar una educación en valores, independientemente de la asignatura que estuviera enseñando. Por eso, además de dar mis clases, siempre he estado involucrada en muchos proyectos en mis centros: grupos de tiempo libre por las tardes, grupos de teatro y expresión corporal, campañas de activismo y solidaridad, apoyo a la asamblea LGTBI de mi centro, concienciación medioambiental en Ecoescuelas, actividades por la igualdad de género...

**J. A. Lucero:** Desde que comencé mi carrera como profesor, he intentado por encima de todo ser creativo a la hora de diseñar experiencias de aprendizaje, generar confianza y cercanía en mis alumnos y adaptar mi práctica docente a las necesidades que mi alumnado tiene hoy en día.

### **¿Cómo valorarías/enjuiciarías tu formación inicial para tu desarrollo profesional como docente?**

**Isabel Chinchilla:** Si por formación entendemos los estudios universitarios creo que significaron una semilla fructífera en el deseo de adquirir conocimientos para luego transmitirlos en el aula y compartirlos. Creo que la formación como preparación para impartir clase ha sido una experiencia personal más que académica.

**Elena García:** Cuando aprobé las oposiciones y empecé a trabajar es cuando me di cuenta de lo poco que había aprendido en la facultad y fue preparando mis clases y en el desarrollo

## Entrevista realizada por VICENTE BALLESTEROS ALARCÓN

de ellas cuando empecé a aprender de verdad, a asimilar, a comprender y relacionar lo aprendido con la vida real y la sociedad que vivimos. Especialmente eché mucho de menos formación en pedagogía, metodologías, psicología adolescente, ver a otros profesores/as dar clases en secundaria...

En cambio, sí me sirvieron mucho otro tipo de educación no formal como el haber hecho cursos de teatro y haber actuado, haberme formado como monitora de tiempo libre, el haber tenido experiencias en diferentes tipos de voluntariado, campamentos... para saber relacionarme con el alumnado, empatizar con ellos, ser cercana pero a la vez tener liderazgo en los grupos, tener capacidad de organizar, transmitir y concienciar de que todos y todas debemos ser críticos, analizar la realidad que vivimos y actuar para cambiarla.

**J. A. Lucero:** Mi formación inicial fue importante para sentar las bases de mi carrera docente. Pero más importante aún creo que, a mi juicio, ha sido la formación continua que he ido teniendo durante mis años de experiencia como profesor. Un buen profesor debe estar formándose y aprendiendo siempre.

**¿Cuáles crees que son los déficit o superávit de los alumnos que recibes en secundaria?**

**Isabel Chinchilla:** Es difícil responder de forma escueta sin caer en un simplismo peligroso. En cuanto al conocimiento, creo que el alum-

nado es víctima de un proceso de aculturación al que nuestra sociedad se dirige, estamos inmersos en un sentido productivo del saber que sobre todo pone a las Humanidades en peligro y a ellos aún más. También aprecio un cambio positivo en ellos y es su mayor motivación y respuesta hacia un aprendizaje dinámico e innovador.

**Elena García:** Actualmente nos llega al instituto un alumnado con la mente más abierta que nunca, con unos conocimientos de las nuevas tecnologías que nos dejan a los docentes en pañales y con un dominio de los idiomas, especialmente inglés, que no tenían antes. También creo que han crecido en valores como el respeto, la igualdad y por supuesto la libertad de expresión, teniendo muchos menos tabús para expresar y decir lo que piensan.

Sin embargo, echo de menos la capacidad de esfuerzo y superación del alumnado de hace años, y en muchos casos, el saber estar y comportarse con educación en todos los ámbitos y situaciones, así como el ser agradecidos y reconocer lo que se hace por ellos, ya que dan por hecho que es su derecho.

**J. A. Lucero:** Siempre digo a mis alumnos que entran en la etapa de Secundaria que, más que aprender, deben primero desaprender muchas cosas. Detecto en el alumnado que termina Primaria deficiencias en el uso de técnicas de estudio, con un aprendizaje basado excesivamente en contenidos y en el uso de la memoria. En otras palabras, deben aprender a aprender

de una forma significativa. Tal vez en Primaria la práctica docente debería centrarse aún más en adquirir competencias que en saber contenidos. Para los contenidos ya está la Educación Secundaria. La Primaria, a mi juicio, debe sentar bases.

### **¿Qué tipos de metodologías, estrategias, técnicas destacarías hoy para la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales en secundaria?**

**Isabel Chinchilla:** Es alucinante la cantidad de estrategias que la enseñanza de las Ciencias Sociales nos ofrece. No podemos negar el poder de la imagen en la materia que impartimos, hoy día tenemos tantos aliados digitales que a veces abruman. En mi labor como docente busco un equilibrio entre las “nuevas oleadas metodológicas” (gamificación...) y la enseñanza tradicional. Ambas me ofrecen vías de aprendizaje complementario. Procuero trabajar con el cuaderno y la Tablet sin exclusiones. Utilizó el sistema de Classroom, eso me permite ampliar el tiempo y el lugar en el que imparto la clase. El aula ya no es el único espacio en el que interrelacionarnos.

En cuanto a mi método de trabajo procuro que sea dinámico, la geografía nos permite viajar juntos e introduzco “juegos” de aprendizaje activo y videos de elaboración propia y los alumnos se entusiasman cuando toca repasar con el Kahoot y las visitas virtuales por todo el Patrimonio artístico son muy gratificantes. Todo ello podéis verlo en el blog que tengo: <http://clasedehistoriaarchidona.blogspot.com>.

**Elena García:** Considero fundamentales las metodologías participativas, especialmente las clases dialógicas donde hay interacción entre el alumnado y el profesorado permitiendo partir de sus conocimientos previos; las técnicas de aprendizaje cooperativo que permiten integrar al alumnado desmotivado; el aprendizaje basado en proyectos que permite despertar la curiosidad; el uso de vídeos, imágenes y actividades interactivas de mi web para repasar e ilustrar las explicaciones; la realización de debates para fomento de la expresión oral y del espíritu crítico; la lectura de novelas juveniles relacionadas con los temas que estamos explicando; y por supuesto, la realización de salidas fuera del aula, para explicar y ver in situ lo que estamos estudiando.

**J. A. Lucero:** Creo que las Ciencias Sociales han sido siempre las olvidadas en las estrategias de aprendizaje. Mientras otras asignaturas, a priori más prácticas, han tenido siempre un aprendizaje más activo, los docentes de CCSS han relegado su asignatura al plano memorístico, a la clase magistral y a la actitud pasiva de los alumnos. Yo, desde que comencé mi carrera como profesor, intenté luchar contra todo eso. Las Ciencias Sociales pueden y deben aprenderse desde metodologías activas, solucionando problemas reales y haciendo a los alumnos reflexionar. Para ello, me han funcionado muy bien enfoques como el Flipped Classroom, el ABP, la gamificación o el uso de rutinas de pensamiento.

Entrevista realizada por VICENTE BALLESTEROS ALARCÓN

## ¿Qué cambiarías/mejorarías en cuanto a las Ciencias Sociales en el Sistema Educativo?

**Isabel Chinchilla:** Muchas cosas. Empezaría por el currículum que es antiguo y mal vertebrado. Continuaría por las horas que impartimos, sobre todo en 2.º de Bachillerato tres horas semanales para un temario que arranca de la Prehistoria hasta nuestros días y termina en una prueba de Selectividad. Proporcionaría mayores oportunidades de formación específica para el profesorado con ganas de aprender.

**Elena García:** Me gustaría que el currículum de las Ciencias Sociales en secundaria visualizara a mujeres que han contribuido a enriquecer el conocimiento de la historia de la humanidad (reinas, científicas, artistas, inventoras, escritoras...). También que lo que se enseñara sirviera para ayudar al alumnado a interpretar el mundo en que vivimos actualmente. En definitiva, currículos más abiertos para que cada profesor/a lo pueda adaptar a sus circunstancias, al tipo de alumnado, a los intereses de ellos/as... sin tantos estándares de aprendizaje.

**J. A. Lucero:** La dependencia que todavía tenemos de los contenidos. Tal vez no nos centremos del todo en lo que el alumno debe aprender de verdad: competencias históricas y no simple contenido. Por mucho que el alumno sepa fechas y nombres de batallas, si no es capaz de reflexionar sobre ello, de nada le vale. En un mundo en el que la información está al alcance de todos, es más importante aún dotar a los alumnos de herramientas para que sepan gestionar y reflexionar esa información.

## ¿Qué te gustaría añadir a esta entrevista?

**Isabel Chinchilla:** Una conclusión positiva: A dos años vista de mi futura jubilación, doy gracias por haber tenido la oportunidad de enseñar las Ciencias Sociales, me han ayudado a crecer como persona y a haber podido sembrar un deseo y una ilusión por el conocimiento entre mis alumnos que ya he podido comprobar pues comparto con alguno de ellos profesión e ilusión.

**J. A. Lucero:** Nada, creo que ha quedado muy interesante.

UNNES

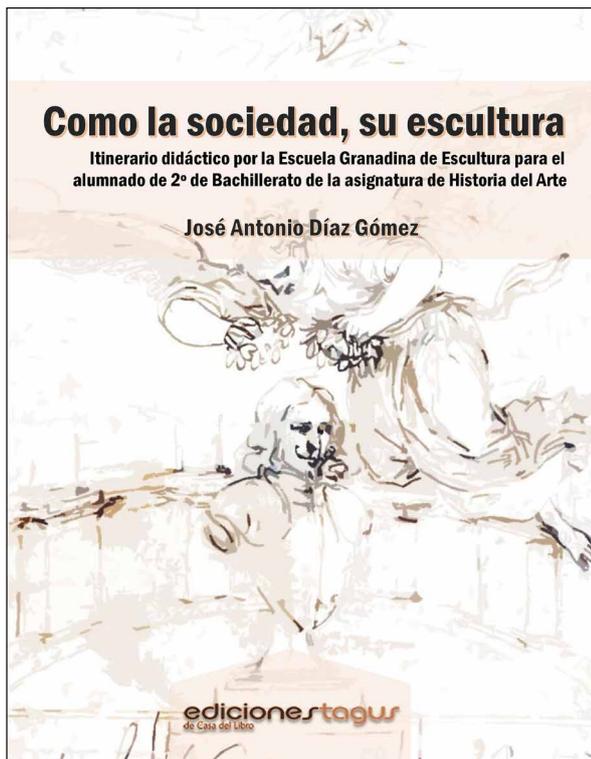
R E S E Ñ A S

---

U N E S

DÍAZ GOMEZ, JOSÉ ANTONIO (2017)  
*COMO LA SOCIEDAD, SU ESCULTURA.*  
*ITINERARIO DIDÁCTICO POR LA ESCUELA*  
*GRANADINA DE ESCULTURA PARA*  
*EL ALUMNADO DE 2.º DE BACHILLERATO*  
*DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA DEL ARTE*

Madrid: Tagus – Casa del Libro. 238 pp., 45 ils. a color



En un momento en que la enseñanza de la Historia del Arte como materia independiente de los programas curriculares de Bachillerato sigue siendo cuestionada en el ámbito público, e incluso va en aumento el número de centros concertados y privados que optan por su supresión, resulta fundamental el desarrollo y puesta en práctica de nuevas propuestas metodológicas orientadas a la concienciación del alumnado y, con él, de la sociedad, en cuanto a la relevancia que revisten el conocimiento y la preservación de nuestro patrimonio histórico-artístico.

Ello es lo que pretende el doctor José Antonio Díaz Gómez a través del trabajo que ocupa estas líneas y lo hace partiendo de la premisa que considera que la construcción de programas sólidos de enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte puede desempeñar un peso fundamental en la formación de las conciencias en valores democráticos y plurales. Esta dimensión es posible dado que los vestigios de nuestro pasado reflejan, a través de sus manifestaciones artísticas,

## RESEÑAS

**Juan Manuel Román Domene**

la evolución, convivencia e influjos recíprocos de diferentes culturas, costumbres y formas de pensamiento que, además, conforman el sustrato del mundo que hoy conocemos.

Lo que el autor aporta es un discurso apoyado en la revisión crítica de experiencias previas y desarrollado a través de unos completos materiales docentes. Con estas pautas, se plantea la aplicación de una metodología activa de carácter innovador que, desde el momento de su publicación, viene contando con una buena acogida y difusión dentro de las programaciones didácticas del profesorado de 2.º de Bachillerato en el sector territorial más inmediato.

El marco teórico es sustancialmente constructivista, claramente influenciado por las teorías consagradas de Piaget y las aportaciones psicopedagógicas de Carretero. Así, el doctor Díaz subraya en todo momento la crucial importancia de la interacción del alumnado con el patrimonio más cercano como pilar fuerte en la construcción de un conocimiento, por supuesto, histórico-artístico, y también cultural, social e incluso personal. Se trata, ante todo, de involucrar al alumnado en la comprensión del patrimonio como algo cotidiano y propio a través del cual puede comprender el pasado y, lo que es más importante, realizar una lectura de sus contextos particular y colectivo en el presente, todo lo cual le va a conducir, inevitablemente, a repensar el mañana.

De este modo, las aportaciones de este trabajo se estructuran en dos bloques temáticos

desiguales. El primero de ellos y más reducido, atiende desde tres frentes diferenciados a una valoración crítica del estado de la cuestión en lo relativo a la situación en que queda el Bachillerato Artístico y de Humanidades a partir de la aplicación de la LOMCE. Como se indicaba, también a una revisión del papel de la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte en dicho nivel educativo. Y, finalmente, se valoran las vertientes de vigencia y obsolescencia del itinerario didáctico como metodología consolidada que propicia el contacto directo del educando con las obras de arte.

En este último punto es donde se plantea la coherencia decreciente que guarda con las estructuras de pensamiento de las nuevas generaciones el desarrollo del itinerario didáctico, como una especie de paseo de corte casi socrático, en que el docente expone y el educando observa, pregunta y asimila. La escasa atracción que siente el alumnado de hoy por este método pretende ser transformada y renovada, incorporando al discurrir del itinerario didáctico metodologías activas propias del Aprendizaje Basado en Problemas.

Y no lo hace en abstracto, sino que adopta una aplicación práctica muy concreta, pero con unas pautas abiertas que hacen a esta propuesta adaptable a las diversas necesidades formativas, temporales, culturales y geográficas de cada grupo. En el caso concreto de José Antonio Díaz, partiendo de su propia experiencia práctica, da concreción a sus ideas mediante un itinerario didáctico activo pensado para alumnos granadi-

Juan Manuel Román Domene

nos de 2.º de Bachillerato, que han de ser puestos en interacción con un elenco patrimonial tan inmediato y accesible, como lo es la producción de una Escuela granadina de escultura que arranca a finales del siglo xv y que llega hasta nuestros días.

Todo ello da sentido a un completo material docente en que se detallan sin reparos el marco teórico del itinerario, su justificación, objetivos y competencias; su encuadre didáctico y la transversalidad que propicia su puesta en relación con los contenidos de otras materias. Por supuesto, se enumeran los recursos materiales mínimos, al tiempo que se desgranar la metodología, la temporalización y los criterios de evaluación, siempre dentro de unas premisas adaptables a las circunstancias particulares y que tienen muy en cuenta la atención a la diversidad del alumnado.

En su desarrollo teórico, los materiales del itinerario didáctico activo no escatiman en su presentación mediante planos e ilustraciones a todo color. Finalmente, junto con un detallado programa de recursos logísticos, se facilitan otros materiales fundamentales, como lo suponen los cuadernos de campo del profesor y del alumno. No obstante, conviene clarificar que no son guiones de actuación en sentido estricto, sino meras guías orientativas que marcan las pautas en que comienza la intervención de cada uno de los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se trata de un interesante y recomendable proyecto que promueve la interacción, la consulta de fuentes, el uso de las TIC, la libre manifesta-

ción de sensaciones y el intercambio fluido de opiniones entre los educandos, de modo que el profesor adquiere un papel de mayor pasividad, casi de mero moderador de la actividad, y que deja a los alumnos un protagonismo absoluto capaz de moldear el itinerario y enriquecer la propia metodología.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bruner J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Fuente Martínez, A. (2015). Los itinerarios educativos en el proyecto educativo de centro como instrumento para trabajar las competencias y fomentar la práctica del trabajo cooperativo en los equipos docentes y con el alumnado. *Avances en supervisión educativa* 23, 1-16.
- Pérez Gómez, A. (2000). El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. En A. Pérez Gómez y J. Gimeno Sacristán (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 63-77). Madrid: Morata.
- Torres Salas, M.I. (2010). La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas. *Educare* 14, 131-142.

Juan Manuel Román Domene

*Departamento de Historia Moderna  
y de América, Universidad de Granada*

UNNES

## HELENA RAUSELL GUILLOT Y MARTA TALAVERA ORTEGA (COORD.) (2018) *GÉNERO Y DIDÁCTICAS*

Valencia: Tirant lo Blanch. 317 pp.



En los últimos años, las investigaciones sobre el género han tenido un importante crecimiento en el ámbito de la educación. Sin embargo, su presencia dentro de los centros educativos es prácticamente inexistente. Para dar respuesta a esto, surge el libro *Género y Didácticas*, coordinado por Helena Rausell Guillot y Marta Talavera Ortega, y publicado por la conocida editorial Tirant lo Blanch.

El libro está estructurado en doce capítulos en los que, desde una mirada transdisciplinar, se trabajan los conceptos de género y didáctica. El objetivo, tal y como expresan las coordinadoras, es proveer de herramientas al profesorado para abordar la perspectiva de género en las aulas. En este sentido, el monográfico no solamente incorpora un fuerte componente teórico, sino que en cada capítulo —a excepción de los capítulos uno, once y doce— se añade una propuesta didáctica con actividades para trabajar los conceptos planteados.

El primero de los capítulos se titula *Género, didáctica y educación*, obra de Helena Rausell Guillot, y sirve como introducción y presentación del libro. La autora muestra, en primer lugar, la

## RESEÑAS

Juan Miguel Martínez Martínez

relación epistemológica existente entre los conceptos clave de la obra: género y didáctica; para después resumir algunos de los aspectos más destacables del texto, como pueden ser los principales aportes de cada capítulo, por ejemplo.

*Sexismo en la imagen* es el título del segundo capítulo, escrito por Marta Talavera Ortega. En él, la autora analiza la imagen de la mujer en la actualidad, así como los prejuicios y los estereotipos asociados. El capítulo ofrece, también, una aproximación conceptual sobre los conceptos de sexo y de género, que sirve para entender e identificar el sexismo que se da en los centros educativos.

El capítulo número tres, *Cuerpos situados: educación, género e identidad en tiempos post-identitarios*, es obra de Carolina Alegre Benítez y Antonio Tudela Sancho. Los autores proporcionan un elaborado trabajo teórico sobre las pedagogías queer, acercándose a conceptos como el de disciplina o el de biopoder planteados por el filósofo francés Michel Foucault, entre otros. El capítulo confiere ciertas claves para elaborar «prácticas de resistencia» frente al modelo neoliberal de producción de la subjetividad que se desarrolla en la actual escuela. El género en educación ha sido tratado principalmente desde la coeducación, es decir, desde planteamientos binarios hombre-mujer, por esta razón, resulta especialmente útil para los docentes poder conocer las pedagogías antinormativas, ya que, al igual que manifiestan otros postulados post-identitarios: «puede sugerir una salida del laberinto de dualismos en el que hemos explicado

nuestros cuerpos y nuestras herramientas a nosotras mismas» (Haraway, 1995, p. 311).

Los siguientes dos capítulos giran en torno al arte y la mujer. Así, el primero de ellos, *Las mujeres en la didáctica de la historia del arte ¿Hay mujeres creadoras?*, escrito por Helena Rausell Guillot, ofrece un estudio sobre la didáctica de la historia del arte en su encuentro con el género. El capítulo supone la reivindicación del papel de la mujer como artista alejada de estereotipos de «lo femenino». El otro artículo, *La creación artística femenina ¿Y si ampliamos perspectivas?*, obra de Irene Laviña Pérez, reflexiona sobre el concepto de arte y su excesiva vinculación al mundo masculino. Así, el trabajo apuesta por una didáctica de la Historia del arte que incorpore la perspectiva de género.

El sexto capítulo se titula: *La coeducación en los museos: otra perspectiva*. Las autoras son Paula Jardón Giner y Begoña Soler Mayor. Ellas analizan los recursos que brindan los espacios culturales para la educación no formal e informal. Asimismo, creen importante la incorporación de la perspectiva de género en los discursos museográficos y en las prácticas educativas desarrolladas en los museos.

*El Berlín de Weimar como foco de modernidad y producción artística: una perspectiva de género* es obra de Blanca Cerdá Aznar. En este trabajo, la autora denuncia la marginación que sufren las mujeres en la historia como disciplina escolar, así como los enfoques didácticos tradicionales de la historia que muestran una historia genera-

Juan Miguel Martínez Martínez

lista y lineal. De esta manera, la autora presenta una vía alternativa para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje del período de entreguerras en la educación secundaria, apoyándose en el prisma de la perspectiva de género.

En el capítulo ocho, *Género y diversidad a través de la literatura infantil: los mundos de ficción como espacio para educar en la igualdad*, Miquel Àngel Oltra Albiach revisa las últimas aportaciones referidas a la literatura infantil y a la educación literaria como espacio de igualdad. Asimismo, ofrece varias propuestas didácticas para el alumnado de educación infantil y primaria.

Los capítulos nueve y once están relacionados con el ecofeminismo. El artículo de Yolanda Echegoyen Sanz, *Sostenibilidad y género. El ecofeminismo y su dimensión educativa*, aborda las posibilidades didácticas del ecofeminismo. De esta manera, propone una serie de actividades didácticas destinadas a sensibilizar sobre este asunto a los futuros docentes. Por su parte, Olga Mayoral García Berlanga y Marta Talavera Ortega, *Mujeres botánicas: ¿brujas o heroínas?*, analizan la relación de las mujeres a lo largo de la historia con los cultivos y las plantas medicinales.

*Género e innovación educativa. La red l'hort-educarts 2.0* es el capítulo diez, escrito por Amparo Hurtado Soler y Ana María Botella Nicolás. En él, las autoras explican la experiencia desarrollada en el proyecto L'Hort\_educarts 2.0. Así, tratan

cuestiones importantes para la formación de futuros docentes en relación con la innovación educativa y la educación en igualdad.

El último capítulo, *La perspectiva de género en la formación enfermera*, obra de María José Alemany Anchel, aborda la problemática de los sesgos de género en la formación universitaria. La autora realiza también un análisis para determinar las fortalezas y las debilidades en el Plan de Estudios de la carrera de enfermería.

En definitiva, es un libro especialmente útil para docentes y para todo aquel interesado en cuestiones relacionadas con el género y la educación. La inclusión de una parte dedicada a ejercicios es totalmente pertinente y otorga un plus al libro. Asimismo, la disparidad disciplinar y teórica es un elemento también a destacar. Por todo esto, el manual se presenta como un valioso aporte a la necesaria tarea de introducir y abordar los temas de género en la educación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

**Juan Miguel Martínez Martínez**

Departamento de Didáctica  
de las Ciencias Sociales,  
*Universidad de Granada (España)*

# NORMAS PARA LOS AUTORES

**1. “UNES. Universidad, Escuela y Sociedad”** es una revista electrónica que edita textos originales e inéditos como artículos, experiencias docentes e innovación educativa, entrevistas y reseñas de publicaciones referidas al análisis crítico y a la investigación vinculada con la disciplina de las Ciencias Sociales y su didáctica, integrando de manera especial la enseñanza y aprendizaje del patrimonio histórico y cultural. La sección de entrevistas correrá a cargo de los editores y comité asesor de la revista pudiendo encargar a otras especialistas algunas de ellas.

## 2. EXTENSIÓN

La extensión máxima será de 50.000 caracteres para la sección de **artículos**, incluidos espacios y notas; de 20.000 caracteres para **experiencias docentes e innovación educativa** y 7.000 para las **recensiones bibliográficas**. Las entrevistas tendrán una extensión variable.

## 3. EVALUACIÓN Y SELECCIÓN

El método de evaluación de **“UNES. Universidad, Escuela y Sociedad”** es el denominado de “doble ciego”, que ayuda a preservar el anonimato tanto del autor del texto como de los evaluadores. El Consejo de Redacción decidirá sobre la publicación del texto a la luz de los informes, que serán dos como mínimo. En el caso de que un artículo no se adecue a la línea general de la revista, será devuelto a su autor sin necesidad de evaluación. El secretario de la revista notificará al autor la decisión tomada sobre su trabajo. En caso de aceptación, el secretario podrá adjuntar, además, la relación de modificaciones sugeridas por los evaluadores. La decisión última de publicar un texto puede estar condicionada a la introducción de estas modificaciones por parte del autor, que dispondrá de un plazo de seis meses para volver a enviar su texto. Superado este plazo, el artículo repetirá enteramente el proceso de evaluación. Tanto los artículos rechazados como los informes de los evaluadores se conservarán en el archivo de la revista.

## 4. CRITERIOS DE ESTILO

**I. En la primera página del texto** figurarán los siguientes datos: título del artículo, nombre del autor o autores, filiación profesional, breve resumen curricular (máximo 500 caracteres con espacios), nombre y dirección del primer autor (indicar claramente dirección postal, correo electrónico y teléfono) y apoyos recibidos para la realización del estudio en forma de becas, equipos o recursos financieros (en caso de tenerlos).

La extensión del título no debe ser superior a 120 caracteres con espacios y debe presentarse también en inglés, con un cuerpo diferenciado del texto. Se valorará que en el título se utilicen descriptores extraídos de tesauros de la especialidad. En el caso de contener algún subtítulo, éste se separará del título mediante un punto y seguido, aunque en ningún momento su extensión será superior a los 120 caracteres con espacios mencionados. En cualquier caso no se admitirá el empleo de abreviaturas.

Aunque en UNES siempre respetaremos el nombre dado por el autor recomendamos la siguiente estructura: Nombre APELLIDO APELLIDO. En el caso de ser varios los autores, los nombres deberán ir separados por un punto y coma “;”. En cuanto al orden de aparición de los autores se respetará el facilitado por los mismos; no obstante, no se aceptarán artículos con más de 3 nombres de autoría por motivos de diseño y maquetación.

La referencia a la Institución de pertenencia del autor es obligatoria. En este caso, se identificará de forma completa y se presentará en minúsculas del siguiente modo: “Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada”. Seguidamente figurará la ciudad (en caso de no venir especificada en el propio nombre de la Institución) y el país, separados por una coma: “Granada, España”.

**II. La segunda página**, contendrá un resumen y palabras clave en la lengua original y en inglés. La extensión máxima será de 500 caracteres, incluidos los espacios, para artículos y de 250 caracteres, incluidos los espacios, para las experiencias docentes e innovación educativa. Se evitará el empleo de abreviaturas. El número máximo de palabras clave admitidas será de 5 y para ello se aconseja remitirse al siguiente enlace: <http://databases.unesco.org/thessp/>

**III. Estructura de los trabajos.** La extensión máxima, ya especificada, será de 50.000 caracteres para la sección de **artículos**, incluidos espacios y notas; de 20.000 caracteres para **experiencias docentes e innovación educativa** y 7.000 para las **recensiones bibliográficas**. Las entrevistas tendrán una extensión variable. El texto contará con márgenes de 2,5 en cada lado ya preestablecidos en el archivo de Word, y tendrá una separación por párrafos de 6 puntos. La longitud de la línea y el espaciado entre los caracteres serán los predeterminados por el tipo de letra y tamaño. El interlineado 1,5 y la paginación en el margen inferior derecho con números arábigos, que comenzarán en la tercera página del trabajo quedando las anteriores excluidas. El tipo de letra Times New Roman, tamaño 12 para el texto y 10 para las notas al final. Los apartados se presentarán en negrita y mayúsculas con un cuerpo de letra 12 y los subapartados con un cuerpo de letra 12, en negrita y en minúsculas. Su numeración seguirá la siguiente secuencia: 1. / 2. / 2.2. /2.2.1 / 2.2.2.1 / ...

Las citas dentro del texto irán en cursiva y entre comillas.

Las notas irán al final del texto, numeradas consecutivamente, y precedidas por la palabra “NOTAS” en Mayúscula.

Se incorporará un apartado específico para la bibliografía que se ubicará antes de las notas. Ésta debe ir en orden alfabético de apellidos y precedida por la frase “REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS” en Mayúscula. Al hilo de la bibliografía, cuando en el texto se cite o mencione el estudio de un/a investigador/a se referenciará de las siguientes formas:

- Si se refiere en el contexto del escrito se pondrá el primer apellido en minúsculas del autor y entre paréntesis el año y la(s) página(s) separadas por dos puntos: Cambil (2008: 51). En caso de vincular a varias páginas consecutivas incluir un guion (2008: 51-56), si no son consecutivas separar por comas (2008: 52, 54, 58).
- Si se cita explícitamente un texto al final del mismo se incorporará entre paréntesis el primer apellido en minúsculas y separado por una coma se añadirá el año y la paginación siguiendo el

## NORMAS PARA LOS AUTORES

apartado anterior (Cambil, 2008: 51).

### IV. Tablas e imágenes

Se admitirá un máximo de cinco tablas por trabajo (siempre que no constituyan ilustraciones, en cuyo caso computarán como imágenes y no como tablas). Éstas irán numeradas con números arábigos, indicando título, cabecera, leyenda al pie y con interlineado sencillo. En el caso de incluir abreviaturas, éstas se adaptarán a las normas generales de presentación de manuscritos. El tipo de letra será el mismo que el del contenido de los trabajos.

Se admitirá un máximo de diez ilustraciones por trabajo. Éstas se enviarán en archivos separados en formato JPG/ JPEG o TIFF (300ppp), no superando en ningún momento los 2 MB de tamaño. Su ubicación en el texto se indicará mediante notas al pie, cuyo contenido será el siguiente: "INSERTAR IMAGEN 1". Al mismo tiempo, su calidad deberá ser suficientemente adecuada para su publicación. El tamaño de cada imagen se adaptará a la edición final del manuscrito. Todas las imágenes que no cumplan estos requisitos serán rechazadas. En un archivo aparte, se enviará la relación numerada de cada imagen, incluyendo: numeración (en números arábigos), título, autor, fecha... tomando como referencia el siguiente ejemplo: *Fig. 1. Alonso Narváez. Nuestra Señora de Chiquinquirá. Óleo sobre lienzo de algodón. Siglo xvi. Basílica de Nuestra Señora de Chiquinquirá. Chiquinquirá. Colombia.*

### V. Apéndices y anexos

Se admitirá la inclusión de apéndices y anexos, en caso de que resulte oportuno. Ambos irán al final del trabajo, sin numerar.

### VI. Empleo de abreviaturas, acrónimos y símbolos

Se admitirá la inclusión de abreviaturas, acrónimos y símbolos en el contenido (no en los títulos de trabajos ni en los de apartados). Éstas se adecuarán a las directrices establecidas por el Diccionario de la Real Academia Española (RAE): <http://buscon.rae.es/dpd/>

## 5. NORMAS DE PRESENTACIÓN DE LAS RESEÑAS

Las reseñas bibliográficas constarán de un máximo de 7.000 caracteres, incluidos los espacios. Al principio del documento deberá quedar recogida la información completa del libro reseñado, para ello deberán seguirse las normas de estilo genéricas de la revista. Deberán señalarse, también, el número total de páginas que contiene el libro. (Ej: Ángel Liceras Ruiz y Guadalupe Romero Sánchez (Coords). (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide, 300 pp).

Al final de la reseña deberá especificarse el nombre completo del autor y su filiación institucional, indicando el Departamento o Instituto al que pertenece y la Universidad o Centro al que se adscribe.

Al texto le acompañará una imagen de la portada del libro a color, con una resolución óptima para ser reproducida, teniendo un mínimo de 300 ppp. Ambos archivos se remitirán vía e-mail a la siguiente dirección de correo electrónico: [revistaunes@ugr.es](mailto:revistaunes@ugr.es).

## 6. NORMAS DE CITACIÓN PARA LA BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía deberá atenerse a la normativa APA que se puede consultar en el siguiente enlace <http://www.apastyle.org/manual/index.aspx>, éstas corresponden a la sexta edición en el Publication Manual of the American Psychological Association, del año 2010.

No obstante, aportamos algunos ejemplos:

### *Libros:*

García Ruiz, A. L. y Jiménez López, J. A. (2010). *El valor formativo y la enseñanza de la Historia*. Granada: Editorial de la Universidad.

### *Capítulos de libro:*

Fontal, O. (2013). EL patrimonio en la escuela: más allá del patrimonio como contenido curricular. En O. Fontal (Coord.), *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas* (pp. 23-33). Gijón: Ediciones Trea.

### *Artículo:*

Liceras, Á. (2013b). Didáctica del paisaje. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 85-93.

### *Actas:*

Guzmán Pérez, M. (Coord.). (2015). *El patrimonio. Riqueza conceptual y proyección educativa*. Actas del Congreso Internacional "Patrimonio y educación". Granada: Grupo de Investigación Patrimonio y Educación (HUM-221), Universidad de Granada.

Bardovio, A. y Mañé, S. (2015). Pintando la caverna, los inicios del arte y la comunicación. Una experiencia didáctica. En M. Guzmán Pérez (Coord.), *El patrimonio. Riqueza conceptual y proyección educativa*. Actas del Congreso Internacional "Patrimonio y educación" (pp. 109-116). Granada: Grupo de Investigación Patrimonio y Educación (HUM-221), Universidad de Granada.

### *Normativa:*

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, n.º 925, 10-12-2013.

### *Libros de texto:*

Grence Ruiz, T. y Gregori Soldevilla, I. *Ciències Socials*. Cuarto de Primària. Madrid: Voramar-Santillana, 2015.

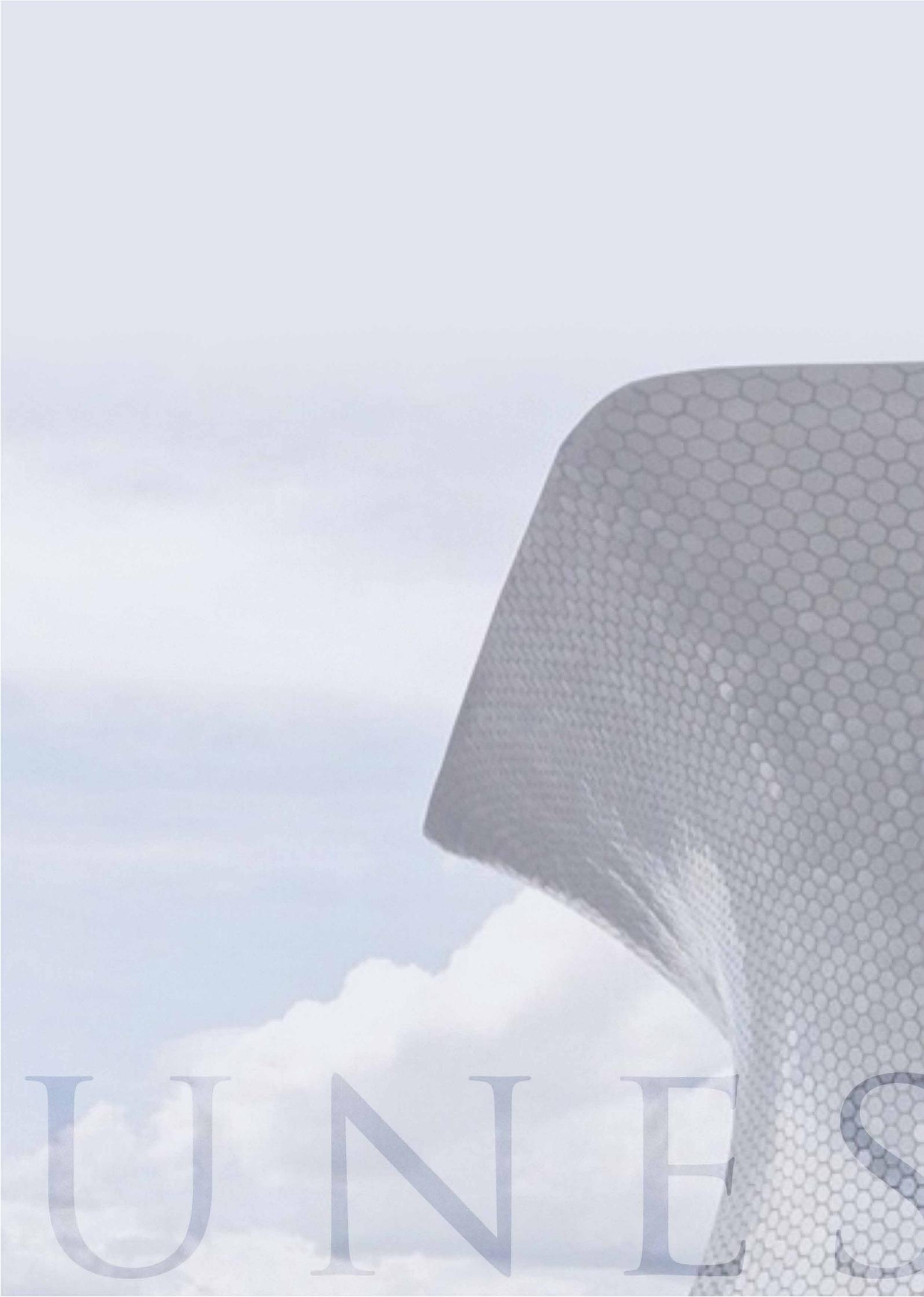
### *Referencias web:*

Reig, D. *El Caparazón*. SocialMedia. Internet, psicología, educación 2.0, redes sociales, innovación y creatividad. Revista virtual fundada en 2007. <http://www.dreig.eu/caparazon/> [Consultado 29/11/2015].

### **7. REFERENCIAS ELECTRÓNICAS**

I. En las notas a pie de página el sistema utilizado será el habitual para documentos en papel, aunque con algunas informaciones nuevas: fecha de creación, fecha de acceso, disponibilidad y acceso, tipo de medio y versión (ésta última únicamente en el caso de los programas).

II. Citas de documentos y bases de datos. El estilo para citar documentos en cualquiera de los formatos electrónicos debe mantener la siguiente estructura: Autor/Responsable. Fecha de edición en papel; fecha de publicación en Internet; actualizado el (fecha de actualización). Título. Edición. Lugar de publicación. Editor. [Tipo de medio]. Disponibilidad y acceso. Formato del medio y notas. [Fecha de acceso].



UNNES