

LA GEOGRAFÍA EN EL GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL DE ESPAÑA

Emilia María Tonda Monllor

*Departamento de Geografía Humana
Universidad de Alicante*

Introducción

En esta comunicación se pretende reflexionar y dar respuesta a algunos interrogantes relacionados con la presencia de la Geografía en los nuevos títulos del Grado de Maestro en Educación Infantil que son importantes para la formación de los futuros ciudadanos y para la evolución de la ciencia geográfica en España.

1. ¿Por qué es importante que la Geografía, esté presente en los planes de estudio de Educación Infantil y en el Grado de Maestro de Educación Infantil?
2. ¿Qué objetivos y/o competencias geográficas se pretenden en el currículo oficial de Educación Infantil?
3. ¿Que objetivos y/o competencias geográficas se pretenden en el título de Grado para maestro de Educación Infantil?
4. ¿Cómo se concreta la propuesta oficial del título de Grado en los planes de estudio de las distintas universidades?

1. ¿Por qué es importante que la Geografía esté presente en los planes de estudio de Educación Infantil y en el Grado de Maestro de Educación Infantil?

1.1. El devenir de la Educación Infantil. Antecedentes

Conviene reflexionar brevemente sobre cuál ha sido la evolución de la Educación Infantil en nuestro país y su situación actual como etapa educativa independiente.

El médico Pablo Montesinos, exiliado en Londres desde 1823, se interesó y estudió las experiencias que allí se desarrollaban para introducirlas, a su regreso, en España. Resultado de su favorable acogida fue la creación de la primera Escuela de Párvulos en Madrid que se transformó también en la primera Escuela Normal para maestras de párvulos.

La Ley de Instrucción Pública de 1857 promovida por Claudio Moyano, no llegó a incorporar la enseñanza preescolar, ya que sólo contemplaba el nivel elemental (de seis a nueve años de modo obligatorio) y el superior. A finales del S. XIX se habían fundado dos tipos de instituciones escolares: los “Jardines de Infancia” inspirados en el modelo de Fröebel y las “Escuelas al aire libre” impulsadas por el Padre Manjón. En 1882, en el Primer Congreso Nacional Pedagógico promovido por la Institución Libre de Enseñanza, Manuel Bartolomé Cossío expuso la idea de la unidad de la enseñanza en todos los grados, desde la Escuela de Párvulos hasta la Enseñanza Secundaria así como la concepción cíclica de la docencia por la que se debían enseñar todas las materias desde los primeros años escolares, ampliándose progresivamente los conocimientos (Melcón, 1989, 14).

Por su parte, el Plan profesional de 1931 en el marco de un avanzado “Proyecto de Renovación pedagógica” versus “Realidad Educativa”, en el tercer curso (1934-1935) de los cuatro previstos en el plan de estudios quedaron programados varios trabajos de especialización entre los que se encuentra el denominado *Enseñanza de Párvulos para maestras*.

Después de la guerra civil, se promulga la Ley de Educación Primaria de 1945, que articula *recomendaciones* para la educación de párvulos. En ella se designan como Escuelas Maternales a las que atienden niños de 2 a 4 años, y Escuelas de Párvulos a las que admiten niños de 4 a 6 años. En lo concerniente a la formación de los maestros, después de tres años de estudios, siguen cursos de especialización entre los que se halla el de *Hogares Infantiles*, entre otros, para la provisión de profesionales en este nivel. La misma Ley refundida en 1967 contempla la división anterior bajo el nombre de Jardín de Infancia y Escuelas de Párvulos indicando la necesidad de crear escuelas de este tipo a cargo del Estado y de especializar a maestras para esta función.

El desarrollo de la enseñanza preescolar en nuestro país ha ido progresando paulatinamente, lo que se ha plasmado en la legislación a lo largo de los últimos tiempos. De este modo, la Ley General de Educación de 1970 reestructura el sistema educativo y se implantan los nuevos planes de estudio para la formación de los maestros, denominados Profesores de Educación General Básica (E.G.B.) con el título de Diplomado Universitario en Profesorado de E.G.B., especialista en *Educación Preescolar*. Sin embargo en el Plan de Estudios del año 1971, consultado en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de Alicante, la formación de los docentes estaba más centrada en estudios generales que en materias adaptadas a la enseñanza en los niños. Las asignaturas con contenido geográfico eran: Educación Medioambiental I y II, obligatorias y cuatrimestrales en segundo curso y dos optativas: Geografía del País Valenciano e Historia y Cultura del País Valenciano. También en tercer curso existía una materia de Didáctica denominada “Didáctica de la Primera Etapa” que se asignaba al profesorado de Geografía e Historia. Existían sólo dos asignaturas más de Didáctica: Didáctica de la Matemática, obligatoria en segundo curso y cuatrimestral y Didáctica del Desarrollo Verbal en tercer curso, cuatrimestral y obligatoria.

Con la reforma educativa establecida por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) en 1990, fue reformulada la formación anterior del profesorado con la titulación actual de *Maestro. Especialidad de Educación Infantil* cuyos planes de estudio, actualmente en vigor, aparecen en el Boletín Oficial del Estado nº 172, de 20 de julio de 1998. Esta ley supone un antes y un después en la Educación Infantil, ya que impulsa muchas experiencias de aprendizaje en esta etapa educativa. En el currículo de la reforma educativa de fines de los ochenta, en la Educación Infantil (0-6 años), y en el ámbito *el medio físico y social* se plantea claramente los primeros pasos geográficos del niño a través de una exploración inicial del paisaje y de las relaciones elementales entre medio ambiente, las formas de vida y actividades humanas (Martín, y Domínguez, 1988, 17).

En palabras de Tonucci (1997,5), la escuela infantil, en el pasado, ha estado más preocupada por la preparación para la etapa educativa posterior, sin embargo, la nueva escuela infantil es la que debe “*proporcionar, “experiencias culturales primarias”*,”

partir del conocimiento de los niños, desarrollar la capacidad para plantearse problemas... aportar, más que informaciones, posibilidades de aprender a partir de las propias experiencias” En esta línea es en la que debe trabajarse la enseñanza de la Educación Infantil que, como etapa con carácter voluntario, desarrolla la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.) y la reglamentación surgida de esta Ley.

1.2. La presencia de la Geografía en la normativa de la etapa Infantil y en los estudios de Maestro

La importancia de la ciencia geográfica en esta edad, queda plenamente justificada en palabras de Pinchemel (1989,7). *“nos parece normal que todos los niños deban aprender a leer, a escribir, a contar, a calcular, esto es a adquirir los medios para comunicarse con otras personas de manera que puedan preguntar y responder, que puedan escuchar y ser escuchados, que puedan hacer frente a las situaciones de la vida diaria, y con ello utilicen sus aptitudes y desarrollen su personalidad. ¿Es menos natural que los estudiantes deban aprender a desenvolverse eficazmente en el espacio, a desarrollar el hábito de considerar los aspectos espaciales de los problemas, de modo que puedan entender mejor el entorno donde viven?”*. (Igualmente Bale (1989,43) indica que la educación geográfica va más allá de la propia disciplina y que sirve como ayuda en una gran número de áreas de aprendizaje y de experiencia. Por eso el aprendizaje debe comenzar desde muy pequeños (5 años) programando un currículo en espiral que va desarrollando los conceptos de localización, distribución y relación espacial en función del desarrollo evolutivo del niño.

Dejando para más adelante el aprendizaje de las relaciones espaciales que sólo puede iniciarse en estos años, *la localización y la distribución espaciales* sí que deben orientar la enseñanza y convertirse en el núcleo del que derivan otros conceptos importantes (Piñeiro y Melón, 1998, 79).

El primer nivel estaría formado por términos como: delante, detrás, al lado, cerca, dentro, fuera; términos que se relacionan con la percepción topológica del espacio. Los conceptos espaciales se inician en relación con el propio cuerpo y mediante ejercicios psicomotores. Pueden programarse un apreciable número de actividades donde la intervención de los maestros ayuda en la adquisición de estos conceptos (Rueda, 2003, 510-512).

El segundo nivel desarrollaría las categorías de: a la derecha de, a la izquierda de; conceptos que necesitan un aprendizaje y en el último nivel entrarían los puntos cardinales, comenzando por el norte, cuya identificación puede facilitarse mediante el uso de la brújula y cuyo dominio fue demostrado por Gerber en niños de seis años (cit. por Piñeiro y Melón, 1998, 78).

La conciencia de la localización espacial surge como simple percepción de su entorno tomándose ellos mismos como punto de referencia y después cogiendo unos puntos referenciales ajenos a él: la casa, la escuela etc. Faure (1977,23) comenta: *“¿Hay algo más apasionante para un niño que hablar de su casa? Y cuando el interés ya esté desarrollado, lo orientaremos hacia una casa vecina, característica del país; una casa antigua, con historia acumulada, una casa amiga que visitaremos periódicamente. Descubriéndola, poco a poco, nos convertiremos en pequeños geógrafos”*.

Para lograr una distribución espacial se precisa la adopción de diferentes puntos de vista que las experiencias de Bideau (cit. por Piñeiro y Melón, 1998, 78) demostraron que podían ser susceptibles de un aprendizaje en niños de cinco años.

Conviene considerar la importancia del desarrollo de las *destrezas cartográficas* cuyo estudio debe iniciarse desde edades tempranas (Bale, 1989, 54-64) y son:

1. La *perspectiva*, que se aprende dibujando objetos conocidos en forma plana, sin reducir, para que se familiaricen con la visión “desde arriba”.
2. La *localización* que se practica al anotar, en una superficie plana, los lugares donde el niño habrá de colocar de nuevo las construcciones. El aprendizaje de unas coordenadas mediante casillas para especificar localizaciones, propicia que el aula se conciba como un conjunto de filas y columnas; se numeran las filas y se asignan letras a cada columna. Este ejercicio está relacionado con un trabajo de matemáticas de modo que cada pupitre queda identificado mediante un número y una letra.
3. La noción de *escala*, cuyo manejo lo adquieren los niños cuando juegan con versiones reducidas de coches, personas y cosas.
4. La *dirección*, que se alcanza a través de la familiaridad con la derecha y con la izquierda que mejora con las habilidades lingüísticas y la conciencia de la rotación a través del aprendizaje de indicar la hora, que se produce entre los 5 y los 7 años.
5. El *simbolismo* en los niños de estas edades no es una destreza que se trabaja ya que representan el mundo en imágenes pero no mediante símbolos por lo que habrá que esperar para trabajarla más adelante.
6. El *relieve* es la habilidad que presenta mayor dificultad de conceptualización. Sin embargo los niños utilizan términos como alto-bajo, arriba-abajo y abrupto-suave pero su representación en mapas se traduce en imágenes. Igualmente se utilizan modelos de plastilina para representar colinas o valles que les ayudan a familiarizarse con las formas del relieve y con el vocabulario geográfico.

En este sentido, Boardman (1983) ha sistematizado una secuencia de actividades, basadas en habilidades cartográficas por edades, que expresan lo que los niños pueden ser capaces en el desarrollo de los conceptos espaciales en función de sus capacidades cognitivas y de la influencia de los diferentes contextos socio-culturales. El análisis de lo que pueden realizar los niños entre los 5 y los 7 años nos permite analizar las aportaciones de la Geografía al mundo infantil: los ejercicios topológicos, la clasificación de objetos por tamaños y configuración general y las medidas antropométricas del espacio. El mencionado autor expresa que hacia los 7 años los niños deben ser capaces de:

1. Seguir direcciones usando la izquierda, la derecha, adelante, en círculo, etc.
2. Describir las localizaciones relativas de objetos usando las nociones de “delante”, “detrás”, “enfrente de”, “a la izquierda de”, etc.
3. Clasificar objetos por tamaños relativos y dibujar su configuración general.
4. Ordenar objetos por su configuración, tales como círculos, cuadrados, etc. y dibujar su forma general.
5. Dibujar objetos que poseen volumen, tales como monedas, plumas, juguetes, etc. mostrando su forma en un plano.
6. Perfilar rutas entre objetos representados como, por ejemplo, el camino de un insecto que avanza.
7. Pintar símbolos para ilustrar mapas grabados o mapas imaginarios.
8. Medir espacios entre objetos usando las manos o los pies.

El trabajo con mapas se inicia ya en la etapa infantil. La representación mental en los niños de su localidad como mapas cognitivos, coincide con la percepción que tiene el niño de ese espacio; su representación en dibujos, sirve al maestro como instrumento de diagnóstico, como guía de información y como actividad de instrucción (Catling, 1978, 120-3). En la percepción y representación del espacio cotidiano juega un papel destacado la observación, sin embargo, en ocasiones, la “actividad” desmedida ha hecho retroceder la importancia de la observación. Las “lecciones de observación” han desaparecido de las clases en provecho de actividades más generales donde la observación no representa más que una fase del trabajo (Rolland, 1994,163). La observación puede fomentarse mediante preguntas a los niños sobre lo que ven y oyen en un espacio determinado, clasificar objetos, ruidos y olores, aprovechando su curiosidad y el agrado por las narraciones sobre objetos y lugares. Las salidas al entorno escolar y los dibujos donde los niños representan su aula, el trayecto de su casa al colegio, o la calle donde viven son ejercicios que facilitan la observación (Tonda, y Vera, 1996). El alfabeto geográfico consiste por lo tanto, no en aprender definiciones de palabras y un resumen de leyes, sino en observar las cosas y encontrar sus relaciones en su complejo natural: el medio geográfico, es decir, el ambiente (Debesse-Arviset, 1977,18).

Además de los mapas mentales, el mapa tradicional ayuda a situar en el contexto real todas las informaciones que nos llegan de los medios de comunicación o los lugares que interesan a los niños. Sin embargo, existe una contradicción entre la importancia que la sociedad concede al conocimiento del espacio y la poca profundización que le confiere el sistema educativo a la enseñanza de la Geografía, por ello se justifica plenamente la presencia de actividades en esta etapa que tienen por objeto la lectura de mapas (González Iglesias, 2003, 95). Se ha comprobado que, a partir de los 4-5 años, el niño es capaz de simbolizar objetos que ocupan un lugar e identificar los elementos que aparecen en una foto aérea: viviendas, caminos, etc. El trabajo con planos de gran escala se puede iniciar a los 5-6 años si se trabaja previamente con fotos de objetos y lugares desde diversas perspectivas: horizontal, oblicua y vertical.

La didáctica ha puesto de manifiesto la *importancia de la instrucción escolar* para desarrollar las capacidades intelectuales de los alumnos en tareas concretas, frente al planteamiento del aprendizaje como un continuo equilibrio entre el proceso de maduración biológico y su acomodación a los estímulos del ambiente social y cultural como afirmaba Piaget. Por tanto, se considera imprescindible comenzar los contenidos geográficos desde las primeras edades con estrategias de aprendizaje adecuadas.

La Geografía como materia de aprendizaje se justifica plenamente, entre otros argumentos, por contribuir al desarrollo de la personalidad del niño a través de su *integración* en el medio físico y social en que vive. En este sentido la pedagogía activa y los movimientos de renovación pedagógica insisten en la potencialidad de la educación geográfica para desarrollar actividades creativas y participantes, en las que se promueve el contacto directo con el medio y la espontaneidad de los alumnos. El conocimiento geográfico ayuda a los niños a tomar conciencia de que existen diferencias en el mundo al tiempo que favorece el aumento de actitudes integradoras contribuyendo a desarrollar una educación en valores (González Iglesias, 2003, 39).

X. M. Souto (1990, 12-13) concreta el ciclo de 3-7 años, dentro del proyecto de Geografía de 3-18 años, e indica que ésta puede colaborar en ese periodo en el desarrollo de:

1. Reconocimiento y diferenciación de los roles familiares y sociales de las personas con las cuales convive en diferentes espacios: padres, madres, maestros, conductor de autobús...
2. Reconocimiento y diferenciación de espacios vitales sobre los cuales actúa: casa, aula, patio, calle, edificios...
3. Reconocimiento de relaciones espaciales en determinados territorios: ubicación, orientación, distancia...
4. Reconocimiento y diferenciación de elementos del medio ambiente en su propia dinámica: lluvia, calor, día, noche, agua, bosques...
5. Reconocimiento de sus posiciones propias ante el espacio cotidiano

Se destaca el término *reconocimiento* como un aprendizaje constructivista, donde interactúan el pensamiento espontáneo y las experiencias que se trabajan en el marco escolar, lo que da lugar a un reconocer.

En síntesis, la Geografía aunque no existe como una disciplina separada e independiente en esta etapa, sí contribuye al desarrollo en los niños de un conjunto de capacidades tales como:

- Interrelacionar con las otras áreas de experiencia.
- Comprender los principios de localización, distribución y relaciones espaciales
- Desarrollar las destrezas cartográficas.
- Aplicar la representación espacial (mapas cognitivos) y la lectura y el trabajo con mapas.
- Observar, describir (corografía), clasificar, analizar, interpretar y valorar del entorno rural o urbano.
- Impulsar una educación en valores.

2. ¿Qué objetivos y/o competencias geográficas se pretenden en el currículo oficial de Educación Infantil?

J. M^a Cuenca (2008) ha estudiado los currículos de Educación Infantil de algunos países de Europa Occidental en concreto, Francia, Reino Unido y Portugal., donde el tratamiento que se hace sobre los contenidos relacionados con las ciencias sociales, es muy desigual. En Portugal, el currículo está muy poco especificado en contraposición al español y francés. En el Reino Unido, los contenidos que se trabajan en estas edades tienen un carácter transversal y se desarrollan independientemente de su parcelación en áreas de aprendizaje establecidas (Cuenca, 2008, 293).

La normativa actual de referencia para la Educación Infantil es el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Las enseñanzas mínimas son los aspectos básicos del currículo en relación con los principios generales, fines, objetivos, áreas, contenidos educativos, evaluación y atención a la diversidad. La finalidad de las enseñanzas mínimas es asegurar una formación común a todos los alumnos y alumnas dentro del

sistema educativo español y garantizar la validez de los títulos correspondientes en caso de movilidad geográfica del alumnado.

Aunque en esta normativa no se desglosen las competencias generales, como en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, de Educación Primaria, sí se desarrollan en el artículo 5 lo que podrían ser dichas competencias o capacidades cuando se indica que: *“Corresponde a las administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la Educación Infantil, especialmente en el último año. Asimismo, fomentarán una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical”* (Boletín Oficial del Estado núm. 4, jueves 4 enero 2007, 475).

Un aspecto que llama la atención es que se deja en manos de las administraciones educativas los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil, lo que representa una ruptura de la etapa de consecuencias claramente negativas (Viera y Pérez Esteve, 2008, 34). El tratamiento heterogéneo entre comunidades autónomas rompe la concepción unitaria de la etapa ya que en unas comunidades pesa más el carácter asistencial, frente a otras que defienden el carácter educativo.

El currículo de Educación Infantil se distribuye en tres áreas: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Lenguajes: Comunicación y representación. Estas áreas deben entenderse como *“ámbitos de actuación, como espacios de aprendizajes de todo orden: de actitudes, procedimientos y conceptos, que contribuirán al desarrollo de niñas y niños y propiciarán su aproximación a la interpretación del mundo, otorgándole significado y facilitando su participación activa en él”* (BOE núm. 4, jueves 4 enero 2007, 475).

La Geografía se integra como una ciencia de referencia en el área de *Conocimiento del entorno*. Además entre los objetivos que se mencionan hay dos que se relacionan plenamente con el aprendizaje geográfico: en el artículo 3 se especifica los objetivos de *“observar y explorar su entorno familiar, natural y social”* y el de *“relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos”* (BOE núm. 4, jueves 4 enero 2007, 474). Esta área puede actuar como núcleo organizador de la etapa ya que muchos de los temas o proyectos que se trabajan en el aula tienen como centro coordinador aspectos relativos a dicha área sobre la que giran las otras dos de modo globalizado.

En este área se destacan aspectos referidos al análisis del medio y al conocimiento y uso de instrumentos y técnicas para ello, respeto y fomento de identidades culturales, orientación temporal y espacial junto con el manejo de instrumentos y procedimientos de medida, todo ello en el marco de una interrelación significativa con los contenidos referidos a las ciencias naturales y experimentales, para construir un conocimiento del medio de manera integrada.

El medio local constituirá siempre para el maestro y sus alumnos una fuente inagotable de informaciones y enseñanzas (Faure, 1977, 27). Debesse-Arviset (1977, 15) denuncia la situación oficial de los programas escolares cuando indica que *“el ambiente es un*

libro que hay que aprender a leer geográficamente. Los maestros lo saben, las instrucciones oficiales lo dicen, pero los programas se oponen” .

El área que trabaja los contenidos relacionados con la Geografía hace alusión al medio más próximo al niño/a es decir al espacio vivido o del “aquí” (Hannoun, 1977) al espacio cotidiano (Souto, 1998), al espacio topológico (Piaget, 1948). El dominio del espacio es para el individuo uno de los hechos más importantes en su desarrollo evolutivo, pues le permite desenvolverse en su entorno y le capacita para captar y estructurar el mundo en que vive (Tonda, 2001,183).

La importancia del entorno se pone de manifiesto en el mencionado Real Decreto cuando se indica que *“en esta etapa, más que en cualquier otra, desarrollo y aprendizaje son procesos dinámicos que tienen lugar como consecuencia de la interacción con el entorno”*. (BOE núm. 4, jueves 4 enero 2007, 474).

La necesidad de preparar al niño *para vivir en su entorno* que, una vez conocido, es amado y respetado y la convicción de que el estudio de lo próximo posibilita una enseñanza más activa, ha propiciado la creación de un área de conocimiento multidisciplinar donde la Geografía desempeña un papel integrador y donde los contenidos siguen el criterio de proximidad física: partir de lo inmediato, lo próximo.

Con esta área de conocimiento y experiencia se pretende favorecer en los niños el proceso de descubrimiento y representación de los diferentes contextos que componen el entorno infantil, así como facilitar su inserción en ellos, de manera reflexiva y participativa. Se destaca el papel relevante que se le da al *contexto* en el que tiene lugar la acción educativa, la importancia a las relaciones de los niños con las personas de su entorno y la necesidad de que la familia participe en las actividades del centro docente. En este sentido, Tarradellas (1992, 281) completa cuáles son los contextos así como el concepto de entorno aplicado a los menores de seis años:

- Los espacios donde los niños desarrollan la actividad: casa, escuela, plaza, calle, parque, barrio...
- Los elementos que incluyen estos espacios: personas, animales, plantas, objetos, fenómenos naturales...
- Las relaciones que se establecen entre estos elementos: cooperación, intercambio, participación, pasividad, afecto, confianza, seguridad, temor...
- Las condiciones que incluye cada contexto: humedad, luminosidad, densidad, limpieza, ventilación, ruido, temperatura...
- Los acontecimientos que transcurren en los mismos y aquellos que inciden directa o indirectamente en los protagonistas que participan de ellos: la rotura de un juguete, el nacimiento de un hermano, la enfermedad de un pájaro.

El concepto de medio es impreciso y polisémico y se prefiere el término entorno que es el utilizado en la nueva normativa y con el que están de acuerdo Porcher, Ferran y Blot (1975) cuando destacan los aspectos del término entorno:

- 1) Incidir en el carácter de proximidad que le da una dimensión de percepción y vivencia por parte del sujeto.
- 2) Posibilitar el planteamiento de problemas adaptados a la edad.
- 3) Permitir la interdisciplinariedad actuando como eje globalizador.

- 4) Abrir las puertas de la escuela en interacción con el medio social que le rodea posibilitando una enseñanza ambiental.

En el actual currículo, el área de *Conocimiento del entorno*, tiene como objetivos el desarrollo de las siguientes *cinco capacidades* que, como se puede apreciar, en su práctica totalidad pueden ser asumidas por la Geografía:

1. Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos, y mostrando interés por su conocimiento.
2. Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.
3. Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.
4. Iniciarse en las habilidades matemáticas, manipulando funcionalmente elementos y colecciones, identificando sus atributos y cualidades, y estableciendo relaciones de agrupamientos, clasificación, orden y cuantificación.
5. Conocer y valorar los componentes básicos del medio natural y algunas de sus relaciones, cambios y transformaciones, desarrollando actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación.

Por tanto, la Geografía constituye una ciencia de referencia fundamental para desarrollar estas capacidades y en consecuencia debe estar presente con mayor fuerza en el currículo. El problema es que en ocasiones su importancia se desdibuja en el entramado de la globalización. En esta línea se manifiesta Vilá Valentí (1988, 13) cuando afirma: *“Sin duda, el análisis del entorno cercano, el método local, continúa teniendo una enorme importancia para el desarrollo de facultades y dotes psicológicas y personales. En este sentido, a mi juicio, la formación geográfica desempeña un papel tan decisivo que, en ciertos sentidos, sigue siendo insustituible”*.

A su vez, P. Claval (1986, 5-13) indica que *“la Geografía es una disciplina concreta, palpable y sensitiva, de valores casi materiales que puede ser enseñada desde el parvulario a la Universidad; lo que no sucede con el derecho, la sociología, la antropología, la economía...”* Sin embargo a estas edades la interdisciplinariedad entre las diferentes materias es necesaria porque la percepción del alumno es global y sincrética y no atiende a materias concretas. Esto no impide conocer las aportaciones que realiza la Geografía como disciplina independiente en esta etapa.

El debate sobre si la Geografía debe continuar siendo una materia autónoma o debe quedar incluida en las Ciencias Sociales, tiene diferentes partidarios y ya se planteaba esta cuestión a finales de los años 80. Los que defendían su no incorporación argumentaban la falta de conocimientos geográficos y el que la Geografía es una ciencia de síntesis por lo que no es conveniente su integración en un proyecto curricular más amplio. El objeto de la Geografía es estudiar como se entrecruzan las diferentes disciplinas en el espacio (Zárate, 1988, 195-200). Los defensores de la incorporación como P. Benejam (1988,193) partían en su discurso de la dificultad que suponía la globalización y expresaba que hay que buscar los “conceptos clave o conceptos organizadores” que ponen en contacto los distintos integrantes de las Ciencias Sociales. Estos conceptos básicos inclusores son: la causalidad, permanencia-cambio, desigualdad, interdependencia, consenso-conflicto y diversidad.

La presencia de un área de Ciencias Sociales no debe menoscabar la importancia de la Geografía en los planes de estudio. Para ello se debe mostrar su utilidad y capacidad para contribuir a una mejor formación así como mostrar su eficacia en el desarrollo de aptitudes mentales.

3. ¿Que objetivos o competencias geográficas se pretenden en el título de Grado para maestro de Educación Infantil?

Los estudios universitarios cambian con la reforma introducida por el proceso de Bolonia. Se han elaborado nuevos planes de estudios en todas las ramas del conocimiento para facilitar el intercambio de los alumnos entre los distintos países europeos. La principal modificación se produce en la metodología docente, orientada a evaluar el esfuerzo del alumno de modo que el profesor desarrolla una mayor interacción con el alumno en su formación. La titulación de Grado está formada por materias de formación básica, principalmente en el primer y segundo año del Grado, materias obligatorias, optativas y trabajo fin de Grado.

El número de créditos se medirá con el nuevo sistema normalizado de créditos europeos (ECTS) que comprende horas lectivas, trabajos de los alumnos, evaluación y tiempo de estudio. Se mide en horas de trabajo total del alumno.

Con objeto de promover la integración de las universidades en el mercado laboral, se trabajan dos aspectos:

- 1) La redacción de perfiles profesionales regulados por orden ministerial de acuerdo al análisis del mercado laboral, sus demandas y exigencias.
- 2) La exposición detallada de las *competencias* que deberán adquirir los alumnos en el transcurso de sus estudios, de acuerdo a los perfiles profesionales mencionados.

Las *competencias* a adquirir para el título de Grado en Infantil se concretan, entre otras, en: educar a los niños, trabajar en equipo con los otros maestros del centro y con otros profesionales, colaborar con las familias y la comunidad, organizar y gestionar las enseñanzas y el centro, relacionarse con la administración educativa y con otras instituciones, etc.

Los objetivos y competencias geográficas para maestros de Educación Infantil se incluyen en los generales del título de Grado que están recogidos en la normativa, Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. En la referida Orden se marca como objetivos un listado de doce *competencias*, que son propuestas para su adquisición por el futuro docente de infantil. En este sentido, un referente de las competencias que se consideran prioritarias en la formación del profesorado son las que ha indicado Perrenaud (2004) enumerando diez familias de competencias para la formación continua del profesorado. De la Calle Carracedo (2008, 68 y 69) ha realizado un análisis comparativo de ambas, concluyendo que las planteadas por el Ministerio están reflejadas en las de Perrenaud y todas orientan hacia el “saber”, hacia la aplicación de los contenidos conceptuales o “saber hacer” (habilidades o destrezas), al “saber ser” (valores, virtudes y rasgos de personalidad) y al “saber estar”, (actitudes) tal como se indicaba en el Informe Delors (1996).

El primer objetivo en la formación básica de un maestro, según la anterior Orden, se encuentra en la necesidad de *conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil*. Es evidente que no se puede enseñar aquello que no se conoce. Al mismo tiempo, el conocimiento superficial de lo que se tiene que enseñar así como las finalidades y el comprobar hasta qué punto se ha conseguido en los alumnos lo que se enseña, redundan en la calidad de la enseñanza.

El segundo objetivo incide en trabajar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva *globalizadora* e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva. La metodología globalizadora atiende a todas las dimensiones infantiles y se desarrolla a través de los centros de interés, los proyectos de trabajo y la investigación del medio. Conviene reflexionar sobre la importancia de la metodología globalizadora de la etapa con la que los estudiantes no están habituados.

El tercer objetivo se centra en diseñar espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la *igualdad de género*, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.

El cuarto objetivo atiende a fomentar la *convivencia* en el aula y fuera de ella y abordar la resolución de conflictos pacíficamente. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos. En este sentido el aula es lugar privilegiado para fomentar la participación y el respeto a los demás y formar ciudadanos responsables y críticos. Este objetivo está relacionado con el quinto que indica la necesidad de reflexionar en grupo sobre la aceptación de *normas y el respeto a los demás*. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.

El sexto objetivo identifica la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión. El desarrollo de habilidades como la expresión oral y el dibujo ayudan a expresar lo que se ha aprendido previamente por medio de la observación, clasificación y asociación.

El séptimo objetivo desarrolla las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.

El octavo objetivo estudia los fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer los fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.

El noveno objetivo diferencia la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Ello implica asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida. El maestro debe investigar sobre su propia práctica docente para introducir cambios y modificaciones que mejoren el aprendizaje. Este objetivo está relacionado con el undécimo que destaca la reflexión sobre las prácticas de aula para *innovar y mejorar la labor docente*. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes

El décimo objetivo considera la actuación del maestro como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y *dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia* de cada estudiante y con el conjunto de las familias.

El duodécimo objetivo atiende a la necesidad de comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

En el *Libro Blanco* (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004, Volumen 1,) del título de Grado en Magisterio se recoge la *encuesta* realizada sobre *competencias específicas comunes a todos los maestros*, que respondió un amplio colectivo integrado esencialmente por 776 maestros (87,10%). Las respuestas fueron valoradas de 1 a 4.

La competencia más valorada, en Educación Infantil, 3,35 sobre 4, fue “Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica”. La segunda más valorada, 3,32 sobre 4, fue “Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículo, el rol docente...)”

Podemos comprobar que la categoría “saber” tiene mayor interés que las otras (“Saber hacer” y “saber ser”) y tiene que ver con el conocimiento específico de los contenidos que hay que enseñar y con el conocimiento psicopedagógico que todo maestro precisa. Esto transmite una concepción clásica y tradicional del maestro, para el que el conocimiento de qué enseñar y cómo hacerlo es fundamental.

La tercera más valorada 3,25 sobre 4, fue “Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa” Esta competencia entra en la categoría de “saber hacer” y representa un rasgo relativamente nuevo que cuestiona la función uniformadora de la escuela y que expresa sensibilidad ante la diversidad. Dentro de la misma categoría se sitúan las competencias en cuarto y quinto lugar: “Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas” (3,18) y “Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos” (3,15). Se trata de destacar la importancia de aprender a elaborar y evaluar materiales que ayuden a una enseñanza más innovadora y en buscar estrategias que ayuden a trabajar con la diversidad de familias que existen actualmente en nuestra sociedad.

La sexta más valorada es la de “Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional”. Esta competencia se encuentra en la categoría de “saber estar”.

El *Libro Blanco* recoge igualmente las *competencias docentes específicas* para ayudar a alcanzar a los alumnos los objetivos del currículo de *todas las áreas de Educación Infantil*, las cinco competencias más valoradas son por orden las siguientes:

1. Conocer el desarrollo del lenguaje en la etapa de la Educación Infantil y diseñar estrategias didácticas orientadas al enriquecimiento de las competencias comunicativas (3,58 sobre 4).
2. Conocer y promover el desarrollo cognitivo, social y de la personalidad desde el nacimiento hasta los primeros años de la escolarización obligatoria (3,56 sobre 4).
3. Ser capaz de utilizar la observación sistemática como principal instrumento de evaluación global, formativa y continua de las capacidades de los alumnos (3,43 sobre 4)
4. Guiarse por el “principio de la globalización” a la hora de programar las actividades y tareas educativas de 0 a 6 años (3,33 sobre 4).
5. Saber utilizar el juego como principal recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos (3,27 sobre 4).

Las dos primeras competencias se encuentran en la categoría de conocimientos disciplinares (saber); la tercera y la cuarta están en la de competencias académicas y la quinta en la de competencias profesionales (saber hacer).

El Ministerio de Educación, en la mencionada Orden de 27 de diciembre, establece que la estructura de los 240 créditos se organice en tres módulos, el de Formación Básica, el Didáctico Disciplinar y el Prácticum que incluye el trabajo de Fin de Grado. En cada uno de ellos se especifican las competencias que deberán adquirir los futuros docentes. En el Grado de Infantil se asignan más créditos al módulo de Formación Básica (100) que al Didáctico Disciplinar (60), al contrario que en el Grado de Primaria. Esto indica una mayor presencia de materias de Psicología y Pedagogía frente a las Didácticas Especiales.

El área de Didáctica de las Ciencias Sociales y por tanto de la Geografía, se inscribe en el módulo Didáctico Disciplinar, compartiendo los 60 créditos ECTS con el resto de las Didáctica Especiales, en nuestro caso dentro de la materia de “Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática”. El reparto de los 60 créditos no se concreta en ninguna propuesta por lo que se plantean cuestiones tales como si el reparto va a ser igual entre las diferentes áreas, o si el número de créditos es el mismo en Lenguas que en Música. En las fichas técnicas propuestas en la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación (2005) que pudo servir de referente para la elaboración de la normativa, desde luego no establecía un reparto equitativo entre las materias como se recoge en el siguiente cuadro:

Distribución de créditos en el Grado de Maestro de Educación Infantil según las fichas técnicas de la propuesta de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación.

Materia	Créditos
Aprendizaje de las Ciencias (de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales) y de la Matemática	10
Aprendizaje de Lenguas y Lecto-escritura	20
Música, expresión plástica y corporal	10
Total Modulo didáctico disciplinar	40

Entre las competencias que deben adquirirse a través de esta materia, hay algunas relacionadas con la Geografía: “Conocer *los fundamentos científicos*, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa así como las *teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes* correspondientes. Conocer representaciones numéricas y *nociones espaciales*, geométricas y de desarrollo lógico. Comprender las matemáticas como *conocimiento sociocultural*. Conocer la *metodología científica* y promover el pensamiento científico y *la experimentación*. Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia. Conocer los momentos más sobresalientes de la historia de las ciencias y las técnicas y su trascendencia. Elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y *desarrollo sostenible*. *Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados*. Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación”

La consulta del trabajo realizado por un equipo de profesores (Blanco y otros, 2008) puede ser útil para ejemplificar un *programa de Didáctica de Ciencias Sociales* a partir de seis competencias específicas donde se trabajan: 1) los principios básicos de las Ciencias Sociales y su implicación en la Educación Infantil; 2) el carácter vertebrador de los contenidos sociales en el currículo escolar de 0 a 6 años, y el diseño de unidades de programación en torno a ellos; 3) el proceso de construcción espacio-temporal en los niños con el fin de favorecer su desarrollo; 4) las representaciones infantiles de la realidad social diseñando actividades de aprendizaje encaminadas a superar sus limitaciones; 5) la educación en valores para una sociedad democrática e intercultural; 6) el diseño, aplicación y evaluación de estrategias y recursos para el descubrimiento del entorno. De estas seis, la primera, tercera, quinta y sexta pueden ser asumidas por la Geografía.

En Anexo, los autores han redactado para cada competencia, los objetivos o capacidades a desarrollar, los contenidos y las tareas concretas. El contenido de este programa es comparable con el que se trabaja actualmente en las asignaturas de “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural” y de “Iniciación Infantil al entorno social”, con 6 créditos para los maestros de Educación Infantil en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante.

4. ¿Cómo se concreta la propuesta oficial del título de grado en los planes de estudio de las distintas universidades?

Debido a la falta de criterios explícitos en la Orden ECI/3854/2007 se ha desarrollado en cada Facultad o Escuela Universitaria una lucha entre departamentos para repartirse los créditos de cada módulo y en particular el correspondiente al Didáctico Disciplinar. Sin embargo merece destacarse el esfuerzo de algunas universidades como en la Comunidad Autónoma de Aragón donde el plan de estudios para elaborar el Título de Grado de Maestro de Infantil es el mismo en las tres universidades (Zaragoza, Huesca y Teruel).

Además de esta situación entre departamentos, el problema que surge es considerar hasta qué punto esta orientación ha afectado incluso a uno de los fines últimos de los

acuerdos de Bolonia, *Carta Magna de las Universidades europeas*, Bolonia, 18 de septiembre de 1988: “*Es por lo que las Universidades, encontrando en ello sus fuentes, alientan la movilidad de profesores y estudiantes y consideran que una política general de equivalencia en materia de status, títulos, exámenes (aún manteniendo los diplomas nacionales) y de concesión de becas, constituye el instrumento esencial para garantizar el ejercicio de su misión actual.*”

Con el fin de comparar las diferencias entre los planes de estudios, las asignaturas resultantes y los créditos en el Grado de Maestro de Educación Infantil y en particular los concedidos a las Ciencias Sociales y su relación con la Geografía, se ha recurrido a la información facilitada por las distintas Universidades a través de Internet. Obviamente esta fuente de información, no es totalmente segura, ni es estática, pero los datos recogidos en julio y agosto de 2009 y organizados en el siguiente cuadro pueden resultar significativos sobre la situación creada en España.

Distribución de asignaturas y créditos en el Grado de Maestro de Educación Infantil.

Universidad	Asignatura		Módulo
	Nombre	Cr	
Alicante	Bases sociales y científicas de los hábitos bioculturales	6	FB
	Didáctica del conocimiento del Medio Social y Cultural	6	DD
	Didáctica de la Educación para la Ciudadanía	6	OP
Balears	Conocimiento del Medio Natural y su didáctica	6	DD
	Conocimiento del Medio Humano y su didáctica	3	OP
Barcelona	Didáctica de las Ciencias Sociales	6	DD
Barcelona (U. Autónoma)	Didáctica del Conocimiento del Medio Natural y Social en Educación Infantil I	5	DD
	Didáctica del Conocimiento del Medio Natural y Social en Educación Infantil II	4	DD
	Proyectos globalizadores desde las Ciencias Sociales en Educación Infantil	6	OP
	La experimentación en Educación Infantil	6	OP
	Educación para la Ciudadanía	6	OP
	Conocimiento del Medio Social y Cultural	6	DD
Castilla la Mancha	Didáctica del Medio Natural, Social y Cultural	6	DD
	Conocimiento del Medio Natural en Educación Infantil	6	DD
Extremadura	Didáctica de las Ciencias Sociales	6	OP
	Aprendizaje de las Ciencias Naturales, Sociales y Matemáticas	15	DD
Laguna (La)	Fundamentos de la cultura contemporánea	8	DD
Madrid (Complutense)	Fundamentos de las Ciencias Sociales	6	DD
	Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil	6	DD
	Educación Ambiental desde las Ciencias Sociales	6	OP

	El patrimonio histórico-artístico y cultural y su didáctica	6	OP
Madrid (Autónoma)	Conocimiento del Medio Social y Cultural	6	DD
Málaga	Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos	6	FB
	Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil	9	DD
Murcia	Ciencias Sociales y su didáctica en la Educación Infantil	6	DD
	Metodología didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales	6	DD
Rioja, La	Conocimiento del Medio Social y Cultural	4	FB
	Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y Matemáticas	18	DD
	Ecología y Educación Ambiental	4,5	OP
Santiago de Compostela	Aprendizaje de las Ciencias Sociales	6	DD
Sevilla	Conocimiento del Entorno Social	6	DD
	Ciudad y ciudadanía en la Educación Infantil	6	OP
	Patrimonio cultural de Andalucía	6	OP
	Conservación del medio ambiente	6	OP
	El arte andaluz en la Educación Infantil	6	OP
	Educación para la tolerancia y la convivencia	6	OP
	Educación Ambiental	6	OP
	Investigación del medio	6	OP
	Actividades y recursos para la enseñanza del entorno social	6	OP
	Conocimiento y representación del medio geográfico	6	OP
	Arte contemporáneo en Educación Infantil	6	OP
Tarragona (Rovira Virgili)	Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Matemáticas I	6	DD
	Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Matemáticas II	6	DD
	Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Matemáticas III	6	DD
Valencia	Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil	6	DD
	Taller multidisciplinar de proyectos de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Matemáticas	6	DD
Zaragoza	Educación social e intercultural	6	FB

FB = Formación básica DD = Didáctico disciplinar, OP = Formación complementaria

Como se desprende del cuadro anterior el número de créditos en la mayoría de las asignaturas es de 6, y en menor grado de 3. No se ha producido una distribución similar de asignaturas y de créditos (7 sería un reparto equilibrado en el Módulo Didáctico Disciplinar donde está el área) en Didáctica de las Ciencias Sociales entre las diferentes

universidades. Hay universidades (Málaga, Alicante) con asignaturas en los dos módulos, el de Formación Básica y el Didáctico Disciplinar, pero en otras Universidades (Baleares) no hay asignaturas en ninguno de los dos, sólo en la formación complementaria. De este modo, en la Universidad de Málaga, en base a las competencias de la materia de Formación Básica, “Sociedad, familia y escuela” se ha registrado la asignatura *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*. En Alicante, en la materia de “Infancia, salud y alimentación. Patrones sociales y planteamientos científicos en los hábitos de alimentación y sueño en la infancia”, la asignatura de *Bases sociales y científicas de los hábitos bioculturales*, compartida con los profesores del área de Didáctica de las Ciencias Experimentales.

De cualquier manera la distribución similar entre las diferentes universidades de asignaturas de 6 créditos denota que sí se ha conseguido una cierta uniformidad, circunstancia que favorece la convalidación de los estudios cómo se había manifestado en la Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación, Bolonia, 19 de Junio de 1999: “*El establecimiento de un sistema de créditos - similar al sistema de ETCS - como medio adecuado para promocionar una más amplia movilidad estudiantil*”.

Los créditos de la materia referida a las Ciencias Sociales en el Módulo Didáctico Disciplinar en la mayoría de las universidades es menor a los 18 créditos es decir, inferior de la que le corresponde al dividir los 60 créditos del referido Módulo entre las 3 áreas que lo integran, y ni siquiera se aproxima proporcionalmente a la propuesta de las fichas técnicas del *Libro Blanco* (10 créditos de 40), que se supone pudieron servir de referencia.

La principal diferencia se aprecia en las asignaturas que conforman el apartado de las Ciencias Sociales dentro del Módulo Didáctico Disciplinar. La convalidación de las asignaturas en caso de traslado de expediente en algunos casos prácticamente será imposible ya que en la denominación de las asignaturas subyacen contenidos muy distintos. Por tanto, el objetivo anteriormente expuesto en la Declaración de Bolonia (1988) parece que no se ha conseguido si se considera la información recogida de los planes de estudios del Grado de Maestro. No obstante sí que se aprecia dos tendencias dentro de la materia de las Ciencias Sociales: La primera consistiría en distribuir los créditos en asignaturas relacionadas con el currículo escolar como es el caso de área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y Educación para la Ciudadanía, etc. La segunda es que no existe referencia alguna en las materias disciplinares de las Ciencias Sociales, caso de la Geografía y/o de la Historia que no se citan independientemente aunque sí es de destacar que está presente la Historia del Arte en concreto en la Universidad de Sevilla: *El arte andaluz en la educación infantil*, *Arte contemporáneo en educación infantil* e incluso incluyen una materia de Geografía: *Conocimiento y representación del medio geográfico*

Estas dos opciones se completarían con una tercera tendencia que incorpora el Patrimonio y la Educación Medioambiental en el Módulo Didáctico Disciplinar y en el de Formación Complementaria como referente de las señas de identidad territoriales y de la formación desde el entorno.

Sobre la denominación de las asignaturas, en algunas sí aparece el término “Educación Infantil” mientras que en la mayoría no sucede así. Este hecho puede suponer que las asignaturas que se imparten se den sin atender al perfil de la etapa enfocando las

materias hacia una formación general en detrimento de una didáctica dirigida hacia el aprendizaje infantil. En la Universidad de Valencia para proporcionar un espacio curricular que exija la necesaria colaboración de varias disciplinas académicas, tanto a nivel de conceptos como de metodologías, se han propuesto asignaturas denominadas “taller”: *Taller Multidisciplinar de Ciencias Naturales, Sociales y Matemáticas* en las que se pretende elaborar propuestas didácticas y materiales curriculares utilizando de forma conjunta las tres áreas, de forma que los proyectos de trabajo tengan sentido para los niños y respondan a sus inquietudes e intereses.

También se ha comprobado como hay universidades (Baleares y Extremadura) sin materias obligatorias referidas al medio social y cultural pero sí sobre el medio natural, de manera que es de suponer que esta asignatura recogerá los contenidos relativos a las ciencias experimentales y sociales.

Por último, conviene considerar el cambio en la formación de los maestros que debe basarse en criterios relativos a las exigencias que plantea el contexto histórico y, posteriormente, en las aportaciones de las diversas ciencias. Ello requiere una profunda revisión de los planes de estudio, sobrecargados de contenidos que no se corresponden con las necesidades de una realidad social diferente (Capel, H.; Luis, A.; Urteaga, L. (1984, 4).

Conclusiones

Estamos ahora en esta revisión y en la elaboración de los nuevos planes que van a configurar el futuro en la formación de los maestros europeos y la reflexión se centra en conocer ¿Hasta qué punto se ha logrado conciliar una formación académica con una formación práctica ¿De qué modo en un currículo globalizado como el de la etapa infantil están presentes las diversas áreas? ¿Por qué en algunas universidades se ha concedido más importancia, en número de créditos, a la Didáctica de la Matemática que a la de Ciencias Sociales?

La segunda cuestión que se puede abordar es comprobar como el “desequilibrio” de áreas se ha realizado en función del profesorado existente y no según criterios de formación académica del futuro maestro de Infantil, una lucha de intereses de poder entre departamentos que ha provocado diferencias muy significativas. En este sentido, las competencias deben servir de argumentos para la discusión sobre qué áreas están implicadas en mayor o menor medida en cada uno de los módulos/materias. Igualmente se debían de establecer criterios lógicos aceptables por una mayoría ya que las Comisiones han tomado decisiones hasta cierto punto arbitrarias (por ejemplo, en el reparto de créditos). Las diferencias entre las Comisiones que han elaborado los planes de estudios no han realizado un debate en profundidad ni se han atendido a criterios únicos en sus diversas actuaciones. Tampoco se ha tenido en cuenta que en los maestros de infantil descansa la responsabilidad de preparar a la mayoría de los niños, ya que en nuestro país se espera que casi todos los niños se integren en estas etapas educativas tempranas, para ingresar en las etapas obligatorias de la educación básica. El *Informe Delors* para la UNESCO (1996), señalaba que la educación para el siglo XXI plantea al maestro una serie de demandas sociales con respecto a lo que tienen que aprender los niños y niñas en las escuelas. Estas demandas situarían los aprendizajes del alumnado

en torno a los siguientes parámetros: aprender a conocer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y aprender a ser

En general existe una grave contradicción entre la importancia que se concede a los conocimientos geográficos / Ciencias Sociales en la formación de los niños y la escasez de créditos que se destinan a estas materias, teniendo en cuenta que en el Currículo de Infantil hay un área de “Conocimiento del entorno” que puede ser núcleo integrador de las tres áreas.

La formación de los futuros maestros es todo un reto al que debemos dar respuesta. A pesar de que los planes de estudio han ocasionado sendas decepciones entre muchos profesionales, esto no debe ser un obstáculo que impida seguir trabajando con la responsabilidad y la energía necesarias para conseguir buenos profesionales de la Educación Infantil y donde los conocimientos geográficos tengan una presencia notoria.

Bibliografía

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005): *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio*. Madrid. Volumen I.

Bale, J. (1989): *Didáctica de la Geografía en la Escuela Primaria*. Madrid. MEC/Morata.

Benejam, P. (1988): “La Geografía en el área de Ciencias Sociales”, en *Primeras Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Págs. 204-207. Madrid. Asociación de Geógrafos Españoles. Grupo de Didáctica de la Geografía.

Blanco, P. y otros (2008): “La formación en didáctica de las Ciencias Sociales del maestro de Educación Infantil. Una propuesta adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior”, en Avila, R. M^a; Cruz, A. y Díez, C. (Eds.): *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Págs. 113-134. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Jaén.

Boardman, D. (1983): “Geographicacy and Geography Teaching”. *London and Canberra, Groom Helm*, 1983, 183 pp. Traducidas y resumidas al castellano, como apéndice documental, por H. Capel, A. Luís y L. Urteaga (1984).

Capel, H.; Luis, A.; Urteaga, L. (1984): “La geografía ante la reforma educativa”, en *Geocrítica*. Año IX. Núm. 53. Universidad de Barcelona.

Catling, S. (1978): “Cognitive mapping exercises as a primary geographical experience”, *Teaching Geography*, 3, págs.120-3.

Claval, P. y Guermond, Y. (1986): “Débat: l’enseignement de la Géographie”, *Espace Géographique*, t.XV, número 1. pp.5-13.

Cuenca, J. M^a (2008): “La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Infantil”, en Avila, R. M^a; Cruz, A. y Díez, C. (Eds.): *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Págs. 289-303. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Jaén.

De La Calle Carracedo; M. (2008): “La formación del profesorado de Educación Infantil y la Didáctica de las Ciencias Sociales en el EEES”, en Ávila, R. M^a; Cruz, A. y Díez, C. (Eds.): *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del*

Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio Págs. 63-78. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Jaén.

Debesse-Arviset, M. L. (1977): *El entorno en la escuela: una revolución pedagógica*. Barcelona. Fontanella.

Faure, R. (1977): *Medio local y geografía viva*. Barcelona. Laia.

Fichas Técnicas (2005) de Directrices Generales Propias para los títulos de Grado. Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación, www.uned.es/decanoseduccion/titulaciones/enmiendas.htm. Consultado el 25 de julio de 2009

Frabboni, F.; Galletti, A. y Savorelli, C. (1980): *El primer abecedario: el ambiente*. Barcelona. Fontanella.

Gallego García, M^a Mar y Delgado García, C. (2008): “El agua en nuestras vidas. Un proyecto geográfico globalizado en Educación Infantil”, en Marrón Gaité, M^a J; Rosado LLamas, M^a D. y Rueda Parras: *Enseñar geografía: la cultura geográfica en la era de la globalización*. Asociación de Geógrafos Españoles. Grupo de Didáctica de la Geografía. Jaén.

González Iglesias, E. (2003): “El trabajo con mapas en Educación Infantil. Un recurso para la educación en valores”, en Marrón Gaité, M^a J; Moraleda Nieto, C.; Rodríguez Sánchez, H.: *La geografía ante las nuevas demandas sociales*, Págs. 89-101 Asociación de Geógrafos Españoles. Grupo de Didáctica de la Geografía. Toledo.

Hannoun, H. (1977): *El niño conquista el medio*. Buenos Aires. Kapelusz

Martín, E. y Domínguez, J. (1988): “La presencia del conocimiento geográfico en el currículo de la Reforma educativa”, en *Primeras Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Págs. 17-19. Madrid. Asociación de Geógrafos Españoles. Grupo de Didáctica de la Geografía.

Melcon, J. (1989): “La geografía y la formación de los maestros en España”, en *Geocrítica*. Universidad de Barcelona. Número 83, <http://www.ub.es/Geocrit/geo83.htm>. Consultado el 25 de julio de 2009.

Perrenaud, Ph. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona Graó.

Piaget, J. (1948):” El desarrollo mental del niño”, en *Seis estudios de Psicología*. Barcelona. Ariel

Pinchemel, P. (1989) “Fines y valores de la educación geográfica”, en Graves, N. J.: *Nuevo método para la enseñanza de la geografía*. Págs. 7-21. Barcelona. Teide

Piñeiro, R. y Melón, M^a C. (1998): “La formación geográfica en la educación infantil y primaria”, en *Iber*. Número 16. Págs. 75-82.

Porcher, L. ; Ferrán, P. y Blot, B. (1975): *Pedagogie de l'environnement*. París. Armand Collin.

Rolland, Marie-Claire (1994): *Enseigner aujourd' hui a l'école maternelle*. Paris. Ellipses.

Rueda Parras, C.: “Enseñar y aprender geografía en Educación Infantil: primeras nociones espaciales”, en Marrón Gaité, M^a J; Moraleda Nieto, C.; Rodríguez Sánchez, H.: *La geografía ante las nuevas demandas sociales*, Págs. 505-512. Asociación de Geógrafos Españoles. Grupo de Didáctica de la Geografía. Toledo.

Souto, X.M. (1990): “Proyectos curriculares y didáctica de Geografía”, en *Geocrítica*, Universidad de Barcelona, Año XII, Número 85. Para la elaboración de la proposición se basa en el Documento *Proposta de disseny curricular per a l'educació infantil*, elaborado por el equipo de Educación Infantil de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciencia. Valencia 1987.

- Souto, X. M. (1998): "El espacio cotidiano como objeto de aprendizaje en las primeras edades escolares (3-8 años)", en, *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Págs. 221-241. Barcelona. Serbal.
- Tarradellas, R. (1992): "Descubrimiento del entorno natural y sociocultural", en vv.aa., *La Educación Infantil, (0-6 años)*. Barcelona. Paidotribo.
- Tonda, E. M^a y Vera, J. R. de, (1996) "La percepción del medio en los niños de cinco años", en *III Jornadas de Didáctica de la geografía*. Págs.185-192. Universidad Complutense y Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE. Madrid.
- Tonda, E. M^a (2001): *La didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Tonucci, F. (1997): "La verdadera reforma empieza a los tres años", en *Investigación en la escuela*, número 33. Págs. 5-16.
- Viera, A. y Pérez Esteve, P. (2008): "El currículo LOE d'educació infantil. Quines novetats aporta?", *Guix d'Infantil*. Núm. 43, maig-juny.
- Vilá Valentí, J. (1988): "Geografía y enseñanza de la Geografía, hoy y entre nosotros", en *Primeras Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Págs. 10-15. Madrid. Asociación de Geógrafos Españoles. Grupo de Didáctica de la Geografía.
- Zárate, A. (1988): "¿Integración de la Geografía en el área de Ciencias Sociales?", en *Primeras Jornadas de Didáctica de la Geografía*. Págs. 195-200. Madrid. Asociación de Geógrafos Españoles. Grupo de Didáctica de la Geografía.

