

INVESTIGANDO NUESTRA PRÁCTICA. ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

José A. Pineda-Alfonso

Universidad de Sevilla

Facultad de Ciencias de la Educación

Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

apineda@us.es

INTRODUCCIÓN

La asignatura “Conocimiento del Entorno Social en Educación Infantil” es una materia obligatoria de seis créditos que se imparte en el primer cuatrimestre del tercer curso del Grado de Educación Infantil en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Esta materia pretende contribuir al desarrollo de ciertas competencias específicas del título de Maestro de Educación Infantil entre las que podemos destacar: Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia desde una perspectiva globalizadora; Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad; Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente, así como adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes (Memoria de verificación del título de Graduado/a en Ed. Infantil). En el marco de esta asignatura y de este planteamiento didáctico hemos realizado los dos ciclos de mejora del Seminario de Noveles 2014-2015.

El diseño de la asignatura desde el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales se ha vinculado a la investigación didáctica a través de la propuesta curricular del Proyecto IRES, que nos sirve de marco teórico. En este sentido, el modelo de desarrollo profesional que se propugna se basa en buena medida en el planteamiento de problemas prácticos profesionales relacionados con el diseño y la experimentación de propuestas educativas que son evaluadas por el propio docente en un proceso de reflexión e investigación sobre la propia práctica (Porlán & Rivero, 1998, 2001; García Pérez, 2000, 2006; Porlán et al., 2010; Martín del Pozo, Porlán & Rivero, 2011). Por lo demás, esta estrategia es coherente con numerosos estudios que muestran que los factores que favorecen el cambio hacia el desarrollo profesional docente están basados, entre otros, en el desarrollo de la metacognición, la investigación de problemas profesionales y el diseño de propuestas educativas.

En efecto, una de las competencias que se enfatizan en el proceso de definición del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es precisamente la enseñanza centrada en el propio proceso de aprendizaje (*learning-centered teaching*) que también se ha denominado aprendizaje autorregulado (Monereo, 2001; Marcelo, 2002; Zimmerman, 2002; Chocarro, Martínez-Torres y Sobrino, 2007). Esto supone progresar desde la perspectiva de una enseñanza centrada en el profesor hacia una enseñanza centrada en el alumno y en sus experiencias (Zemal-Saul, Blumenfeld & Krajcik, 2000; Martín del Pozo, Porlán & Rivero, 2011), pues, como señalan algunos estudios, nuestros alumnos aprenden mejor cuando se sienten respetados y reconocidos en sus intereses (Glasser, 1998; Bryck & Schneider, 2002; Dweck, 2006).

Sin embargo, el formato académico de la enseñanza universitaria no suele contemplar la problematización ni la reflexión crítica sobre el propio conocimiento, a pesar de sus evidentes potencialidades para la formación en cualquier campo, y especialmente en el educativo, en el que el conocimiento es el material sobre el que trabajamos (Morin, 2001; García Pérez, 2006). Por esto, en nuestra propuesta consideramos como un elemento esencial la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, cuestión sobre la que existe una amplia literatura y algunas evidencias bastante consolidadas, desde los orígenes de la idea, *reflection in and on practice* (véase Schön, 1983, 1987), hasta las recientes aportaciones de Pollard (2002) y De la Herrán (2011).

HACIA UN MODELO METODOLÓGICO ALTERNATIVO

Describimos a continuación una experiencia llevada a cabo con un grupo de 76 alumnas en la asignatura que se ha descrito más arriba durante el primer cuatrimestre del curso 2014-15. El hilo conductor de la secuencia didáctica fue la actividad investigadora de las alumnas como estrategia para experimentar y reflexionar sobre una forma de aprender vinculada a los propios intereses. Así, tras llevar a cabo una investigación sobre la temática social que el propio grupo de trabajo había elegido, nos sumergimos en un proceso de reflexión sobre el propio aprendizaje al tiempo que tratamos de identificar las posibilidades que esta forma de trabajo tiene en un aula de Educación Infantil, lo que nos permite determinar posibles problemas práctico-profesionales en torno a los cuales organizar los contenidos de la asignatura. Frente al dominio de las metodologías tradicionales y de los contenidos basados en tópicos académicos, pretendíamos con esta experiencia volver a conectar con las formas naturales de indagación vinculadas con nuestra curiosidad y nuestra capacidad de asombro, que consideramos esencial para un docente de Educación Infantil. El esquema de la propuesta se podría resumir en las siguientes fases:

- Investigación en grupo sobre una temática del propio interés del alumnado.
- Actividad de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje experimentado.
- Definición de problemas prácticos profesionales en torno a la cuestión: ¿Es posible hacer investigación escolar en el aula de Infantil?

- Actividad de exploración y expresión de las propias ideas y concepciones sobre esta problemática.
- Distintas actividades de aporte de información de contraste para dar respuesta a los problemas planteados.
- Informe final de conclusiones argumentadas para los problemas prácticos profesionales, poniendo en juego informaciones y conceptos tratados durante el proceso.
- Aplicación y transferencia de lo aprendido a través del diseño en grupo de una propuesta o proyecto de investigación para desarrollar en el aula de educación infantil con nuestros futuros alumnos.

MIS PROPUESTAS DE MEJORA

Nos propusimos como primera mejora introducir en la secuencia didáctica actividades que pasaran de la emulación de una investigación a situaciones lo más reales posibles, teniendo en cuenta el contexto y las limitaciones que tenemos, pues en nuestro modelo metodológico ideal considerábamos fundamental la conexión de la formación llamada teórica con el Practicum, y por tanto con las situaciones profesionales reales. Mis alumnas habían definido sus problemas profesionales en torno a la cuestión ¿Es posible investigar con los niños y niñas en el aula de Infantil? Ahora se trataba de clarificar el mapa de contenidos que queríamos desarrollar vinculándolo a problemas formulados en forma de interrogantes (Figura 1).



Fig. 1: Mapa de Contenidos de la Asignatura "Conocimiento del Entorno Social en Educación Infantil"

En esta propuesta de mejora se trataba además de vincular los contenidos de la asignatura que acabábamos de definir con problemas o preguntas que permitiesen comenzar un proceso de investigación para darles respuesta:

- ¿Cómo puedo aprender de mi experiencia para comprender la experiencia de los otros?: Se trataría de ir desde la posición de alumno a la posición de futuro profesor, en el doble plano en el que nos movemos en la formación de docentes, desde lo que experimento cuando aprendo a la perspectiva de cómo enseñar o ayudar a aprender a otros. Partiendo de la propia experiencia para comprender el fenómeno de la indagación natural y la importancia del propio interés para aprender. Considero que en una jerarquía de contenidos que habría que aprender, esta sería la que organiza a todos los demás, porque son las características más definitorias de cómo aprende un niño en Educación Infantil. Aprender a conectar con la propia curiosidad y con la indagación como forma natural de aprendizaje.
- ¿Cómo he aprendido investigando y cómo puedo enseñar a investigar?: A partir de aquí considerábamos de gran interés el aprendizaje de las relaciones entre la indagación y la investigación natural, las fases de una investigación escolar y la secuencia didáctica, etc. La investigación escolar como sistematización de la indagación natural y como emulación de la investigación científica.
- ¿Qué podemos aprender y enseñar investigando el entorno social?: Qué tópicos, qué objetos de estudio e investigación se pueden definir para trabajar en el aula de Infantil, qué aportan las disciplinas académicas a la definición de los objetos de estudio, quién propone el objeto de estudio, a través de qué actividades se pueden proponer problemas para investigar, etc.
- ¿Qué potencialidades y dificultades he experimentado como aprendiz de investigador y qué potencialidades y dificultades encontrarán mis alumnos? ¿Qué potencialidades y qué dificultades plantea la investigación escolar en Infantil?

Potencialidades: trabajar con procedimientos y actitudes, desarrollar aprendizajes significativos para el niño, respetar sus ritmos de aprendizaje, atender la diversidad, etc.

Dificultades: el currículum, los padres, el centro y los compañeros, los recursos, nuestra formación, la edad de los niños, etc.

El segundo ciclo de mejora se centró en la activación, exploración y trabajo con las ideas de los alumnos. En la Figura 2 aparecen los distintos contenidos vinculados con esta cuestión y las preguntas-problema a ella asociados. A partir de aquí se pasó un cuestionario inicial a las alumnas para explorar sus concepciones en torno a la cuestión: ¿Es necesario conocer las ideas e intereses de los niños y niñas para trabajar con un enfoque de investigación escolar? A continuación les pedimos que utilizaran como información de contraste una actividad anterior en la que reflexionaron sobre cómo partieron de sus ideas e intereses para desarrollar una investigación. Sin embargo no estaba claro que ésta fuese una actividad de aporte de información y contraste. Así que, de manera explícita

aportamos informaciones de dos narrativas de experiencias de maestras de Infantil que trabajan con las ideas de los alumnos en toda la secuencia investigativa, dos artículos que sintetizan las características generales de las ideas de los niños sobre los fenómenos sociales y el análisis de las ideas de los niños que aparecen en tres videos grabados en distintas aulas de Infantil (Figura 2: Mapa de contenidos “Trabajar con las ideas de los alumnos”).



Figura 2: Mapa de contenidos “Trabajar con las ideas de los alumnos”

Finalmente les pedimos a nuestras alumnas que en su Informe Final de Conclusiones volvieran a responder a la cuestión de la necesidad de trabajar con las ideas de los

alumnos en un proceso de investigación escolar. A partir de aquí establecimos un itinerario de aprendizaje de lo más simple a lo más complejo y definimos 3 niveles de progresión. Se recogió información en dos momentos, al comienzo de la intervención con un “Cuestionario inicial” y al final de la intervención con un “Cuestionario final”. En éste además aparecieron unidades de información de un nivel superior de complejidad que hemos definido como nivel 4. A continuación definimos los niveles de progresión y ofrecemos algunas unidades de información prototípicas de cada uno de ellos (Figura 3: La Hipótesis de progresión de las concepciones de nuestras alumnas).

NIVEL 1: Concepción estática del aprendizaje. Explorar las ideas sirve para saber al comienzo qué saben y qué intereses tienen los alumnos, y así poder intervenir.

Sujeto IGC (Cuestionario inicial): *Como punto de partida, explorar las ideas sirve para establecer el nivel de los conocimientos que tiene el alumno y sus lagunas.*

NIVEL 2: Concepción evolucionista del aprendizaje. Explorar las ideas sirve para establecer una hipótesis de cambio.

Sujeto ABRL (Cuestionario final): *Es preciso analizar la visión que tiene el niño del mundo que le rodea para potenciarla o contrarrestarla en el caso de que no sea deseable. Al final de cada tema que se esté investigando, el método de evaluación consiste en observar la evolución del pensamiento de los alumnos, comparando lo que pensaban antes con lo que piensan después de haber recogido informaciones.*

NIVEL 3: Concepción constructivista inicial del aprendizaje. Explorar las ideas de los alumnos sirve para que construyan y reconstruyan sus conocimientos.

Sujeto MBV (Cuestionario final): *Conocer las ideas previas de los niños al respecto es importante para saber desde dónde podemos partir y adecuar las investigaciones en torno a ellas. Mientras investigamos sobre el tema elegido podemos descubrir si algunas de las hipótesis que teníamos eran ciertas o no; esto ayuda a completar, modificar o reconstruir nuestras propias concepciones.*

NIVEL 4: Concepción constructivista avanzada del aprendizaje. La construcción y reconstrucción del conocimiento requiere el protagonismo del alumno y el trabajo del profesor a lo largo de toda la secuencia didáctica.

Sujeto CMMC (Cuestionario final): *He comprobado que a través de ese enfoque los niños y niñas crean su propio conocimiento, son ellos mismos los que elaboran, reestructuran y modifican o añaden nuevas ideas según sus esquemas cognitivos. Por último hay que destacar que la extracción de las ideas previas se realiza al comienzo del proyecto para tenerlas en cuenta pero que las mismas no deben olvidarse durante la ejecución del mismo, es decir,*

la docente debe valorar las mismas de manera continua ya que no todos parten del mismo nivel y cada uno va a su ritmo de aprendizaje.

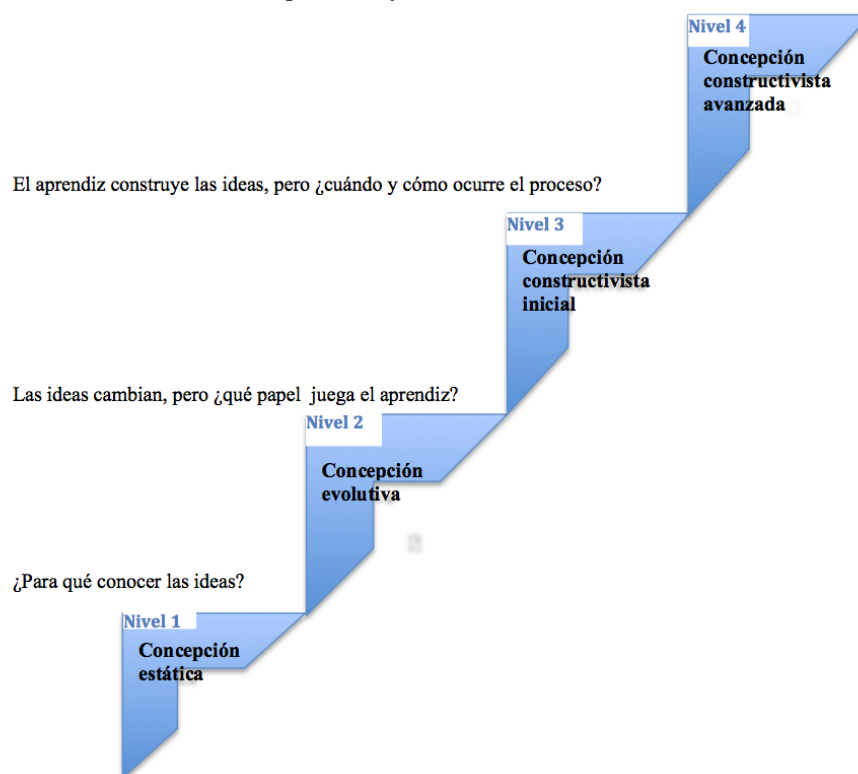


Fig. 3: La Hipótesis de progresión de las concepciones de nuestras alumnas

En el nivel 1 tenemos una visión estática del aprendizaje, se sabe o no se sabe, por tanto explorar las ideas sirve para establecer el punto de partida, lo que saben los alumnos y las lagunas que tienen y hay que rellenar. El aprendizaje se produce por asimilación, incorporación, conexión, etc. pero siempre subyace una lógica sumativa, en la que las ideas se van añadiendo. También sirve para conocer los intereses de los alumnos, porque es importante tenerlas en cuenta. El obstáculo de la progresión al nivel 2 consiste en comprender que conocer las ideas de los alumnos no es sólo un requisito para comenzar o punto de partida, para añadir “lo que les falta” o para sustituir las ideas erróneas por verdaderas. Que el aprendizaje no se produce por incorporación o por sustitución, sino que hay una evolución de las propias ideas.

En el nivel 2 tenemos una concepción evolutiva del aprendizaje, estas ideas iniciales cambian, se modifican con las experiencias. Por tanto el aprendizaje consistiría en propiciar este cambio aportando experiencias significativas. La progresión al nivel 3 consiste en comprender que conocer las ideas de los alumnos es necesario para que sea posible ayudar a que el alumno construya su propio conocimiento en interacción con informaciones y experiencias nuevas. Esto implica que conocer las ideas de los alumnos sirve no sólo para tenerlas en cuenta al principio y aportar informaciones que le “faltan”. El obstáculo consiste en la incapacidad para comprender que el aprendizaje es un proceso de construcción activa y personal del aprendiz.

En el nivel 3, que denominamos constructivista inicial, además de esta concepción evolutiva, aparece el conflicto cognitivo como cualidad del contraste entre las ideas iniciales y las nuevas informaciones y experiencias, y esto conduce a la noción de construcción del conocimiento. El obstáculo para pasar el nivel 4 consiste en comprender que esta construcción no se produce en un momento puntual sino que el trabajo con las ideas se da a lo largo de toda la secuencia, y consiste en un proceso de construcción y reconstrucción de las ideas.

En el nivel 4, que denominamos constructivista avanzado, la construcción y reconstrucción de las ideas es un proceso que se da a lo largo de toda la secuencia de aprendizaje y, aunque el aprendiz es el agente de este cambio, el profesor tiene un papel importante que desempeñar.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Como podemos observar en las tablas adjuntas (Tablas 1, 2 y 3), tenemos una notable progresión en las concepciones de nuestras alumnas desde el “Cuestionario inicial” al “Cuestionario final”. El cambio más significativo parece ser el paso de un 45,45% de unidades de información de valor 1 en el “Cuestionario inicial” al 18,18% en el “Cuestionario final”. Asimismo los valores 4, que no aparecían en el “Cuestionario inicial”, alcanzan en el “Cuestionario final” un porcentaje del 27, 27%. Por el contrario, hay que señalar 8 sujetos en los que no se produce progresión, pues empiezan y terminan en el mismo nivel. Consideramos que la naturaleza de las concepciones analizadas puede significar un núcleo duro acerca de las creencias con respecto a cómo se aprende, y es posible que estén operando resistencias importantes al cambio.

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO INICIAL

NIVELES DE PROGRESIÓN	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
VALORES ABSOLUTOS	10	7	5	0
VALORES PORCENTUALES	45.45%	31.81%	22.72%	0%

Tabla 1. Valores absolutos y porcentuales de unidades de información en cada uno de los niveles de progresión

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO FINAL

NIVELES DE PROGRESIÓN	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
VALORES ABSOLUTOS	4	8	4	6
VALORES PORCENTUALES	18.18%	36.36%	18.18%	27.27%

Tabla 2. Valores absolutos y porcentuales de unidades de información en cada uno de los niveles de progresión

Sujetos	Cuestionario inicial	Cuestionario final	Progresión
ABRL	1	2	+1
EGB	1	2	+1
AMDM	1	2	+1
MBV	1	3	+2
AMBL	1	1	=
EEB	1	1	=
SGB	1	1	=
CRG	1	2	+1
GPS	2	2	=
IMMV	2	2	=
CMMC	2	4	+2
MBAM	2	3	+1
MLVR	2	3	+1
LFL	2	2	=
MDPB	2	4	+2
MAC	3	4	+1
CMC	3	4	+1
MRS	3	4	+1
MCC	3	3	=
DGC	3	4	+1
MCMC	1	1	=
IGC	1	2	+1

Tabla 3. Progresión de cada sujeto desde el cuestionario inicial al cuestionario final.

CONCLUSIONES

A la luz del análisis de los resultados podemos mostrar evidencias de una progresión moderada en el aprendizaje de nuestras alumnas. Los ciclos de mejora han servido fundamentalmente para clarificar y hacer conscientes y explícitas algunas cuestiones importantes. Por ejemplo una mayor comprensión de la lógica interna y del sentido de los contenidos que pretendes enseñar. También para comprender y asumir que el trabajo con las ideas o concepciones supone tocar uno de los núcleos duros de las creencias sobre el aprendizaje. Sobre cómo se aprende, qué papel juega el aprendiz y el profesor en el proceso. Así pues, más allá de los típicos pronunciamientos de lo pedagógicamente correcto, “hay que partir... hay que tener en cuenta... las ideas de los alumnos”, experimentar y reflexionar sobre las propias concepciones y cómo las construimos y reconstruimos es de suma importancia para un docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bryk, A. S. & Schneider, B. L. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Chocarro, E., González-Torres, M^a C. y Sobrino, A. (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *Estudios sobre Educación*, 12, 81-98.
- De la Herrán, A. (2011). ¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica?. En A. Medina, A. De la Herrán y C. Sánchez (Coord.), *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- García Pérez, F. F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: El modelo de investigación en la escuela. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 64. Consultado 3 de noviembre de 2011: <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>.
- García Pérez, F. F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: Una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En J. M. Escudero y A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*, 269-309. Barcelona: Octaedro.
- Glasser, W. (1998). *The quality school: Managing students without coercion*. New York: Harper Collins.
- Hewson, P. W. & Hewson, M. G. (1987). Science teachers' conceptions of teaching: Implications for teacher education. *International Journal of Science Education*, 9 (4), 425-440.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Educational Policy Analysis Archives*, 10 (35). Consultado el 29 de octubre de 2014 de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/314/440>
- Martin del Pozo, R., Porlán, R. & Rivero, A. (2011). The progression of prospective teachers' conceptions of school science content. *Journal of Science Teacher Education*, 22, 291-312.
- Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica, enseñar para la autonomía. En C. Monereo (coord.), *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica*. Barcelona: Graó.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós. Consultado el 4 de octubre de 2011: <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Articulos/los7saberes/index.asp>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pollar, A. (2002). *Reflexive Teaching*. London: Continuum.

- Porlán, R., Martín, R., Rivero, A., Harres, J. y Azcárate, P. (2010). El cambio del profesorado de ciencias I: Marco teórico y formativo. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(1), 31-46.
- Porlán, R., Martín del Pozo, R., Rivero, A., Harres, J., Azcárate, P. y Pizzato, M. (2011). El cambio del profesorado de ciencias II: Itinerarios de progresión y obstáculos en estudiantes de magisterio. *Enseñanza de las Ciencias*, 29 (3), 353-370.
- Porlán, R. et Rivero, A. (2001). Nature et organisation du savoir professionnel enseignant "souhaitable". *Aster. Recherches en Didactique des Sciences Expérimentales*, 32, 221-251.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner; how professionals think in action*. Nueva York: Basic Books INC publishers.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Zemal-Saul, C., Blumenfeld, P. C. & Krajcik, J. S. (2000). The influence of early cycles of planning, teaching, and reflection on prospective elementary teachers' developing understanding of supporting students' science learning. *The Journal of Research in Science Teaching*, 37(4), 318-339.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-71.