

UN CICLO DE MEJORA EN LA ENSEÑANZA DEL ENTORNO SOCIAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

José Antonio Pineda-Alfonso

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla)

apineda@us.es

Modelo metodológico habitual, ideal y posible y Principios Didácticos

La asignatura “Conocimiento del Entorno Social en Educación Infantil” forma parte de la formación inicial de maestras y maestros en el Grado de Educación Infantil. El diseño de esta 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 Investigación y Renovación de la Escuela (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, 2001; García Pérez, 2000, 2006; Porlán et al., 2010; Martín del Pozo, Porlán & Rivero, 2011).

Dentro de estos parámetros, mi modelo metodológico habitual se basa en el planteamiento de un proceso inicial de investigación dirigido exclusivamente por los intereses de las estudiantes del grado de Maestro de Infantil, para pasar a continuación al planteamiento de problemas prácticos profesionales relacionados con las potencialidades y las dificultades de la aplicación práctica de la investigación escolar en el aula de Infantil.

Mi modelo metodológico ideal se basaría en un proceso de **interacción teoría-práctica que tendría que producirse en la interfaz Universidad-Escuela**, y tendría que estar vinculado necesariamente al período de prácticas de las maestras en formación inicial. Como esto no es aplicable a la realidad de la formación inicial de maestros en la Universidad de Sevilla, mi modelo metodológico posible resulta de la **emulación de un entorno lo más parecido posible a la práctica profesional**. Esto significa que las alumnas, futuras maestras de Educación Infantil, tendrían que **experimentar por sí mismas una forma alternativa de aprender, la investigación escolar**, para pasar a continuación a ponerse en situación de docentes que se interrogan sobre las posibilidades y las dificultades reales que tendría este modo de hacer en el aula.

Las fases del modelo y la secuencia de actividades

El esquema de la propuesta de actividades se podría resumir en las siguientes fases:

1. *Investigación en grupo sobre una temática del propio interés del alumnado.* Se pretende que la actividad inicial suponga una experiencia de investigación sobre problemáticas del propio interés, como forma de reconectar con la curiosidad y el deseo de saber, tan importante en la Educación Infantil. Es aquí donde se encuentran algunos de los obstáculos fundamentales, pues en la cultura escolar mayoritaria el saber no es una respuesta a los deseos sino a los requerimientos propios de la escuela o a la idea de cultura como estatus y de conocimiento acumulativo como requisito del éxito académico.
2. *Reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje experimentado.* A partir de esta experiencia inicial, y tras una actividad de reflexión sobre la experiencia vivida, se plantea la posibilidad de emular el proceso, esta vez como docentes, con niños y niñas de Educación Infantil. Supone, por tanto, un giro y un paso desde la posición de aprendices a la de enseñantes. El guión utilizado fue el siguiente:

Tras la realización de una investigación en pequeño grupo, basándose en sus intereses personales, vamos a reflexionar, ayudados de un guión de preguntas, sobre la experiencia vivida: a) ¿Qué nos hizo elegir nuestra problemática de estudio?, ¿qué nos resultó curioso o asombroso?, ¿nos costó conectar con nuestra curiosidad o capacidad de asombro? Describe esto. b) ¿Fue útil explicitar tus ideas iniciales? Cómo evolucionaron? c) ¿Qué cosas has aprendido en tu investigación?: Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. d) ¿Qué dificultades has encontrado? e) ¿Cómo te has sentido? Describe tus impresiones y emociones. f) Teniendo en cuenta las experiencias pasadas que has tenido como alumna o alumno, realiza un análisis comparativo de dos modelos didácticos, el tradicional transmisivo, y el investigativo, en los siguientes aspectos: ¿Qué papel cumple el aprendiz y el profesor en cada uno de los casos? Describe tus experiencias. ¿Qué valoración te merecen los aprendizajes conseguidos en cada caso, en términos de calidad y validez, significatividad, permanencia en el tiempo y transferencia o aplicación a otros contextos? g) ¿Crees que es importante reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje? ¿Por qué? h) Ahora ponte en la situación del maestro o maestra que vas a llegar ser. Si te planteases algún día trabajar con tus alumnos siguiendo la metodología de investigación escolar, ¿Es posible enseñar-aprender CCSS investigando en el aula de Primaria?

3. *Definición de problemas prácticos profesionales en torno a la cuestión: ¿Es posible enseñar-aprender CCSS investigando en el aula de Educación Infantil?* En esta fase, realizada en los distintos grupos de trabajo, se establecieron una serie de Problemas Prácticos Profesionales (PPP) que iban a servir de hilo conductor al resto de la secuencia, convirtiéndola en un proceso de investigación escolar, esta vez no dirigido por los propios intereses personales sino por intereses

profesionales (Porlán & Rivero, 1998). Seguidamente el profesor combinó las distintas propuestas de los grupos de trabajo para evitar reiteraciones y solapamientos y devolvió a la clase un catálogo de PPP que sería utilizado para organizar los contenidos de la asignatura, dándole así un sentido y un hilo conductor más allá de la lógica aditiva y sumatoria del cuadro sinóptico que representa el temario. El resultado de este catálogo de PPP se describe en el siguiente apartado (3).

4. *Exploración y expresión de las propias ideas y concepciones sobre la problemática anterior.* De toda la batería de preguntas o problemas prácticos profesionales vamos a centrarnos, para investigar los cambios producidos desde este momento inicial a un momento final de cierre, en las siguientes cuestiones: **¿Es necesario conocer las ideas e intereses de los niños/as para trabajar con este enfoque? ¿Qué papel juegan las ideas o concepciones de los alumnos en la secuencia didáctica? ¿Cómo podemos explorar las ideas de los alumnos sobre el entorno social? ¿Qué características tienen esas ideas? ¿Cómo puedo motivar a los niños y niñas para investigar? ¿Cómo podemos evaluar?**
5. *Distintas actividades de aporte de información de contraste para dar respuesta a los problemas planteados.* A partir de aquí siguieron diversas actividades, consistentes en la observación crítica de videos grabados en el contexto escolar, y en la lectura y discusión de artículos, que venían a aportar informaciones de contraste y complementarias con el objetivo de enriquecer las ideas iniciales. En concreto, para el conjunto de problemas relativo al trabajo con las ideas de los alumnos que vamos a investigar se realizaron las siguientes actividades:
 - Lectura, análisis y discusión del artículo García Pérez (s/f). *Las ideas de los alumnos en relación con los contenidos sociales y su uso didáctico* (fotocopiado y reelaborado a partir de distintos documentos).
 - Lectura, análisis y discusión del artículo Moreno A. y otros (1998): “*Las ideas previas de los alumnos: Ciencias sociales. Preescolar y Ciclo Inicial*”. En Sastre, G. y Moreno, M (Dir). *Enciclopedia Práctica de Pedagogía*, vol. 1, pp. 261-277. Barcelona: Plantea Planeta.
 - Caracterización de las ideas de los niños y niñas que aparecen en 3 videos grabados en el contexto escolar.
 - Caracterización de las ideas de los niños y niñas que aparecen en los siguientes artículos: a) Domínguez G. (1998). Jimmy, ¿por qué estás tan moreno? *Aula de Innovación Educativa*, 75, 6-9. b) Mérida, R. “Mira... se han convertido en mariposas”. *Cooperación Educativa*, 67, 55-60. Finalmente elaboramos un instrumento para analizar las ideas de los niños, una entrevista, un juego, etc., que pueda ser útil para nuestro proyecto de investigación.
6. *Informe final de conclusiones argumentadas* para los problemas prácticos profesionales, poniendo en juego informaciones y conceptos tratados durante el proceso.
7. *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 sus futuros alumnos.

A través de las fases 6 y 7 se pretende recapitular y poner en juego los conceptos e ideas que han ido apareciendo, lo que nos van a permitir dar respuesta a los problemas de investigación profesional planteados, y que van a producir algún tipo de cambio observable que nos permita evaluar.

Los problemas prácticos como contenidos del aprendizaje profesional docente

1. *Problemas prácticos generales:* ¿Es posible enseñar-aprender Conocimiento del Entorno Social en Educación Infantil trabajando con una metodología investigativa? **¿Los niños y niñas de Educación Infantil pueden investigar?**
2. *Potencialidad de trabajar con el modelo de investigación escolar:* **¿Cuáles son las potencialidades de esta forma de trabajar? ¿Funciona? ¿Fomenta la creatividad? ¿Y la iniciativa y autonomía personal? ¿Se consiguen aprendizajes de más calidad que con el modelo tradicional?**
3. *Dificultades de trabajar con dicho modelo:* Desde qué edad se puede trabajar con este modelo? ¿Es imprescindible la colaboración con las familias? **¿Pueden participar los padres en el trabajo investigativo de sus hijos? ¿Es necesario coordinarse con los compañeros de ciclo o de Centro o puedo hacerlo de forma independiente? ¿Permite el currículo prescrito trabajar de esta forma? ¿Necesito el apoyo de la Dirección? ¿Tenemos formación suficiente para trabajar de esta forma? ¿Qué recursos y materiales necesitamos? ¿Qué grado de autonomía pueden tener los niños/as de Infantil para investigar? ¿Qué fuentes de información pueden usar los niños?**
4. *Las ideas e interés de los alumnos de Infantil:* **¿Es necesario conocer las ideas e intereses de los niños/as para trabajar con este enfoque? ¿Qué papel juegan las ideas o concepciones de los alumnos en la secuencia didáctica? ¿Cómo podemos explorar las ideas de los alumnos sobre el entorno social? ¿Qué características tienen esas ideas? ¿Cómo puedo motivar a los niños y niñas para investigar? ¿Cómo podemos evaluar?**
5. *Las temáticas para investigar:* **¿Qué temáticas se pueden trabajar de las distintas ciencias sociales (Historia, Hª del Arte, Geografía, Sociología, Antropología...)? ¿Quién propone la temática para investigar, los niños o el/la maestro/a? ¿Son capaces los niños de proponer temas para investigar?**
6. *Naturaleza y características del proceso investigativo:* **¿Cuánto dura una investigación? ¿Cuándo se acaba? ¿Cómo serían el proceso y las fases de la investigación? ¿Contamos con conocimientos o investigaciones previas sobre la investigación escolar? ¿Qué experiencias existen? ¿Cómo se suele trabajar en el aula de E.I.? ¿Cómo es la práctica mayoritaria? ¿Funciona? ¿Es posible que los niños trabajen en pequeños grupos o todo el grupo-clase?, ¿se podría trabajar de forma individual? ¿Se podría tratar mejor de esta manera la diversidad del aula, las distintas capacidades y necesidades educativas?**

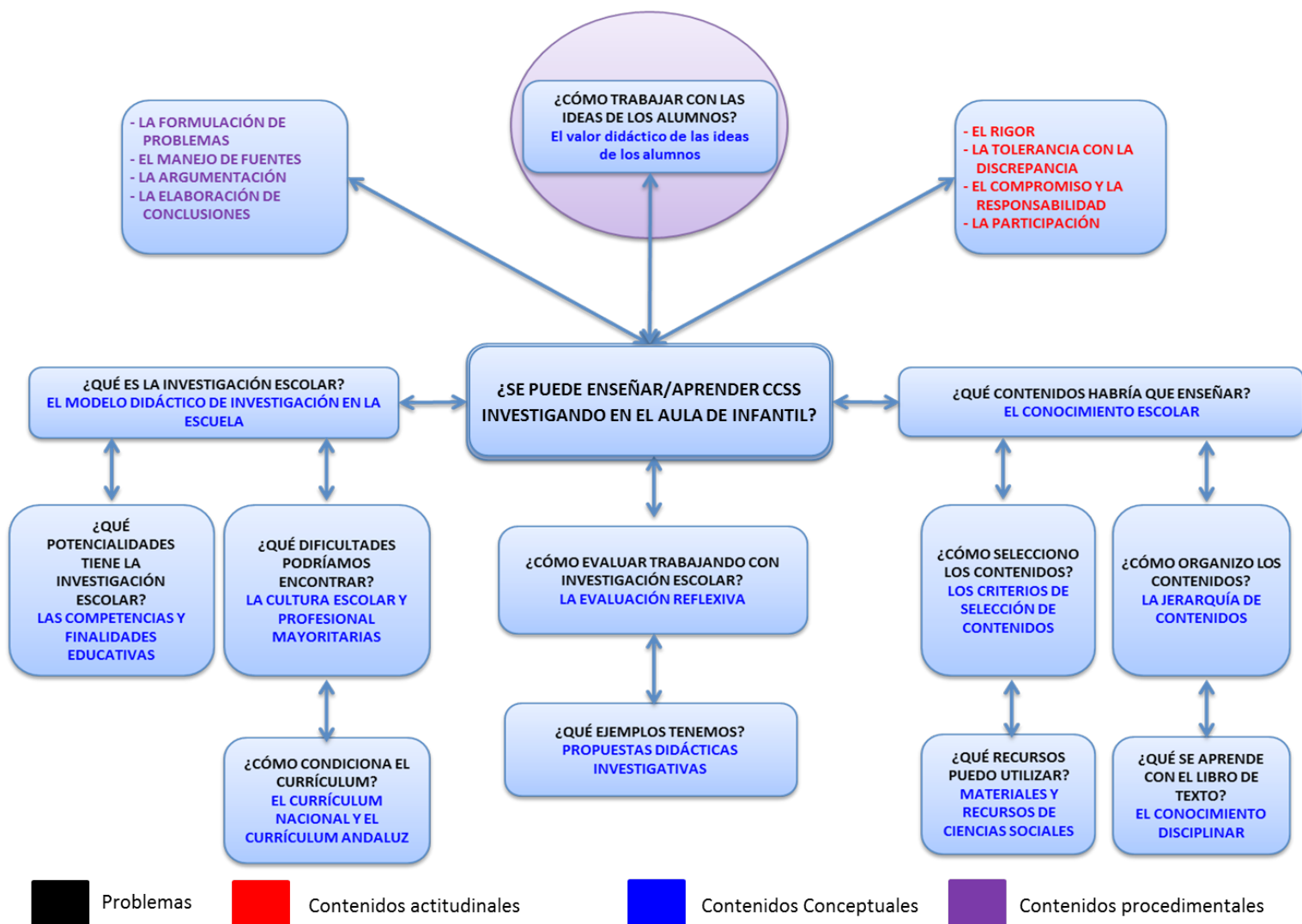


Figura 1. El Mapa de Contenidos: problemas organizadores, tipos de contenidos, jerarquía y relaciones entre ellos. Elaboración propia.

Desarrollo de las sesiones

La experimentación de este ciclo de mejora ha dado lugar en mis alumnas a una primera respuesta de aceptación, incluso entusiasta en algunos casos, por una forma de trabajar y enfocar la asignatura que les permitía un alto grado de protagonismo y de reconocimiento de sus intereses. En efecto, la primera fase de la experimentación, dedicada a la investigación inicial, ha servido realmente como motor e hilo conductor del resto de la secuencia, pues a través de ella el grupo-clase ha trabajado un aspecto formativo importante para una maestra de Infantil: la experiencia de reconectar con la propia curiosidad por saber.

Posteriormente, en algunos momentos se han sentido desorientadas y abrumadas, pues se trataba de una nueva forma de trabajar que exigía una cierta capacidad para resituarse en el contexto de la clase y en las relaciones con el profesor. Pero al transcurrir las sesiones iban tomando conciencia de que la investigación sobre problemas profesionales

seguía el mismo patrón que la investigación inicial y que la experiencia adquirida en la primera fase se podía ir replicando en esta otra.

El trabajo en pequeños grupos y la interacción cercana con el profesor han sido de gran utilidad en este aspecto, pues permitían un ajuste en la comunicación que difícilmente se podía dar en un grupo-clase muy numeroso. Finalmente, las piezas fueron encajando y la emulación de un proceso de investigación sobre problemas prácticos profesionales fue recibida como una forma, con mucho sentido para ellas, de organizar las unidades de un temario formado por unidades con una escasa lógica organizativa y con pocas conexiones con las necesidades formativas y profesionales reales.

En el momento final, la elaboración de un Proyecto de investigación para sus futuros alumnos de Educación Infantil ha permitido la aplicación práctica de los contenidos trabajados durante la intervención. Esto además nos va a permitir concluir recapitulando y valorando la posible transferencia de conocimiento a una situación real en la que, como futuras docentes, van a diseñar sus propias propuestas educativas.

Análisis de los Resultados y Conclusiones

Con respecto a los resultados en términos de evolución de las concepciones de nuestras alumnas. Hemos pasado un cuestionario para explorar las concepciones de las participantes (n=25) en el curso, acerca del trabajo con las ideas de los alumnos, en dos momentos, un momento inicial (M1), al comenzar la secuencia, y un momento final (M2) al terminar el bloque de contenidos relativo a este tema. Recordemos que las preguntas eran: **¿Es necesario conocer las ideas e intereses de los niños/as para trabajar con este enfoque? ¿Qué papel juegan las ideas o concepciones de los alumnos en la secuencia didáctica? ¿Cómo podemos explorar las ideas de los alumnos sobre el entorno social? ¿Qué características tienen esas ideas? ¿Cómo puedo motivar a los niños y niñas para investigar? ¿Cómo podemos evaluar?**

En el M1 hemos obtenido una población de ideas de la clase caracterizada por un bajo nivel de complejidad y una concepción que podríamos denominar “ingenua” acerca del papel que juega el trabajo con las ideas de los alumnos en la secuencia didáctica. Predomina una concepción según la cual el docente debe “extraer” dichas ideas para saber de dónde partir, y esto lo debe hacer mediante la observación directa registrada en un diario. En algún caso (3 de 25) se alude a la posibilidad de ver la “evolución final” de las mismas, pero no se especifica cómo ni para qué. Más que al trabajo con las ideas de los niños se insiste (19 de 25) en la importancia de partir de los propios intereses dejando que ellos mismos propongan los temas de estudio “*siendo el adulto un mero conciliador en el proceso*”.

En un caso se entiende que los “*conocimientos previos*” son necesarios para poder trabajar en un tópico o contenido de enseñanza, pues si no saben nada no hay de “*donde partir*”. Con respecto a la evaluación se han dado pocas respuestas (7 de 25) y abundan en la ideas del conocimiento en sentido cuantitativo, se sabe o no se sabe, se sabe mucho o poco de algo, “*se cumplen los objetivos que la profesora quiere inculcarles*” o no se cumplen, pero en ningún caso se alude a la lógica de las ideas de los alumnos y a las distintas formulaciones de estas ideas en un gradiente de complejidad. Un ejemplo típico puede ser: “*la evaluación se lleva a cabo cuando el niño expone lo que sabe del tema*”. En pocos casos (4 de 25) se habla de evaluación a través de un seguimiento continuo mediante la observación diaria o mediante actividades como el debate. Sólo en un caso se habla de la necesidad de conectar las nuevas informaciones con las concepciones que ya se poseen y de trabajar con estas interacciones: “*es importante partir de las ideas previas de los niños ya que de otra forma no pueden realizar un aprendizaje significativo porque no son capaces de conectar el nuevo conocimiento con el que ya tenían*”.

En el M2, ya no se habla de “*extraer*” sino de “*recoger*” las ideas de los niños, esto puede significar que la expresión de las ideas ya no se concibe como un fenómeno que necesita ser forzado, no es una operación de intrusión sobre los alumnos, sino que su expresión ocurre con naturalidad y el docente solo actúa registrándolas. Se repiten las referencias a la importancia de tener en cuenta y trabajar con los intereses de los alumnos (21 de 25), pero aparecen también las ideas y el énfasis en trabajar con ellas. Ahora aparecen más claros los instrumentos a utilizar para la exploración de las ideas: asambleas, juegos, diálogos, etc., así como su registro a través de la observación diaria.

Con respecto a la caracterización de las ideas infantiles sobre el mundo social aparecen algunas de las que se han trabajado en clase. Pero, a pesar de que las concepciones han adquirido matices más complejos e informaciones complementarias que no se tenían en el M1, sin embargo subsiste la concepción “*cuantitativista*”: “*teniendo en cuenta los conocimientos previos y los que poco a poco se van adquiriendo*”.

En muy pocos casos (5 de 25) se alude a la necesidad de trabajar con distintas formulaciones de las ideas de los alumnos y de valorar el cambio o la evolución en la lógica de estas ideas. En algunos casos también se mantiene que el trabajo con las ideas de los alumnos sirve para programar la propuesta didáctica, que deberá tener en cuenta su lógica, y también para el ajuste de la secuencia didáctica cuando estamos desarrollando las actividades (12 de 25). Al evaluar, aunque ahora las alusiones a la comparación de las ideas del momento inicial y el final es mayoritaria (20 de 25), sin embargo se sigue poniendo de manifiesto la concepción del aprendizaje acumulativo, de todo o nada, o de adición de informaciones (19 de 25). Se trata de “*comprobar lo que saben*” comparando lo que sabían al principio y con lo que saben al final. Esta concepción estática del cambio

se manifiesta en la utilización de expresiones como que “*los conocimientos iniciales son la base*” y a partir de aquí vamos a ir añadiendo más conocimientos.

En definitiva, concluimos que en el M2 se evidencian algunos cambios interesantes, las alumnas poseen más informaciones y sus respuestas más matices de complejidad, pero subsiste una concepción cuantitativista del conocimiento que parece operar como un obstáculo difícil de remover.

Finalmente, nuestra experiencia ha sido positiva valorada globalmente, pues ha mejorado notablemente el clima de aula y la implicación y compromiso de las alumnas en una tarea que tenía sentido para ellas. Sin embargo, habría que plantearse, como ciclo de mejora para el próximo curso, abordar el obstáculo epistemológico implicado en la comprensión del trabajo con las ideas de los alumnos, pues a pesar de la evolución registrada, subyace una idea de sentido común según la cual el conocimiento se adquiere por cuotas o dosis en sucesivas apropiaciones por parte del aprendiz. Esta idea parece muy resistente al cambio, y el objetivo sería hacer progresar esta concepción hacia posiciones que tuviesen en cuenta el aprendizaje como modificación y enriquecimiento de la lógica de las propias ideas

Bibliografía

- Domínguez, G. (1998). Jimmy, ¿por qué estás tan moreno? *Aula de Innovación Educativa*, 75, 6-9.
- 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. (s/f). *Las ideas de los alumnos en relación con los contenidos sociales y su uso didáctico*” (material fotocopiado y reelaborado a partir de distintos documentos).
- 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.
- 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.
- Mérida, R. (1997). Mira... se han convertido en mariposas”. *Cooperación Educativa*, 67, 55-60.

- Moreno, A. et al. (1998): “Las ideas previas de los alumnos: Ciencias sociales. Preescolar y Ciclo Inicial”. En Sastre, G. y Moreno, M (Dirs). *Enciclopedia Práctica de Pedagogía*, (1), 261-277. Barcelona: Plantea Planeta.
- 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. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R. et Rivero, A. (2001). Nature et organisation du savoir professionnel enseignant “souhaitable”. Aster. Recherches en Didactique des Sciences Expérimentales, 32, 221-251.