

UNA PROPUESTA INTEGRADORA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL¹

Aragón, C.

Departamento de Didáctica; Área de Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad de Cádiz
carmen.aragon@uca.es;

Azcárate, P.; Cardenoso, J.M.; Moreno F.

Departamento de Didáctica; Área de Didáctica de la Matemática
Universidad de Cádiz
pilar.azcarate@uca.es; josemaria.cardenoso@uca.es; franciscomanuel.moreno@uca.es

Sánchez, S.

Departamento de Didáctica la Lengua y la Literatura; Área de Didáctica la L. y L.
Universidad de Cádiz
susana.sanchez@uca.es

Jiménez-Tenorio, N.; Aragón, L.

Departamento de Didáctica; Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales
Universidad de Cádiz
natalia.jimenez@uca.es; lourdes.aragon@uca.es

Resumen: En esta comunicación presentamos una propuesta de trabajo conjunto en la docencia de las cuatro asignaturas de las didácticas específicas del tercer curso del Grado de Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Cádiz. El diseño se fundamenta en el trabajo en equipo y, en consonancia, incorpora el aprendizaje cooperativo como estrategia y contenido del proceso formativo y como elemento clave para promover, al mismo tiempo, el desarrollo profesional del equipo de formadores y el aprendizaje profesional de los alumnos. El programa formativo se desarrolla desde un diseño común para las cuatro asignaturas, favoreciendo una visión integradora de los diferentes ámbitos del conocimiento que giran en torno al diseño de una intervención didáctica integral para el aula de infantil. Presentamos las primeras valoraciones realizadas por los alumnos de la experiencia vivida.

Palabras claves: Enseñanza Cooperativa, Formación de Docentes, Educación Infantil, Didácticas Específicas, Innovación Universitaria, Formación inicial.

Abstract: In this paper we present a joint teaching proposal for four specific didactics subjects included in the 3rd course or early Childhood Education Degree in the University of Cádiz. Design is based in teamwork and thus includes cooperative learning as strategy and content in the training process. It is also a key element to promote both professional development of teachers and student's professional competences. This program is implemented on a common design for all four subjects,

¹Experiencia subvencionada por la Universidad de Cádiz a través del Proyecto de Innovación 2013-14: *El trabajo cooperativo como estrategia metodológica y contenido en la formación de maestros de educación infantil.* (PI_14_073)

getting an integrated view of the different disciplines, and pointing to didactic intervention for early childhood settings. We present the first evaluation made by students for their learning experience.

Keywords: Cooperative Education, Teacher Education, Early Childhood, Education Specific Teaching, University Innovation, Initial training.

1. INTRODUCCIÓN: LA COORDINACIÓN DE LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

La experiencia que narramos en este trabajo es fruto de un proyecto compartido por el equipo de docentes responsable de la formación en didáctica específica que configura el 3º curso del Grado de Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Cádiz, esto es, de las asignaturas *Didáctica para el desarrollo de las habilidades comunicativas escritas*; *El desarrollo del conocimiento matemático en Educación Infantil*; *Didáctica del medio natural*; y *Didáctica de las ciencias sociales*. El equipo docente de dichas asignaturas se propuso realizar un trabajo coordinado de carácter interdisciplinar tanto en el diseño y desarrollo como en la evaluación de las respectivas asignaturas.

Trabajar de forma interdisciplinar va más allá de la acumulación sumativa de saberes; debemos crear, como nos indican Gibbons *et al.* (1997), una estructura común a todas las disciplinas implicadas que nos permita interconectarlas. Así profundizamos, como docentes universitarios, en el trabajo cooperativo como vehículo de integración de nuestras disciplinas, pero además contemplamos el trabajo cooperativo como estrategia metodológica y contenido de enseñanza y aprendizaje en la formación de maestros de Educación Infantil. Nuestra finalidad es que los estudiantes aprendan a través de esta experiencia formativa las características de una estrategia metodológica que deberán implementar en su futura labor profesional como docentes. Apostamos por ofrecer a los estudiantes una formación isomorfa (Rivero et al, 2011) en estructura a la que se propone como adecuada para su futura práctica profesional². De esta forma, se crea una *relación coherente* entre los aspectos a trabajar y la propia metodología de trabajo del equipo formativo, de corte participativa, crítica y comprometida con el desarrollo de los *estudiantes* y del propio *profesorado*.

Entre las competencias que los egresados de la Facultad de Educación de la

² Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Infantil se basan en el enfoque globalizador, que supone integrar y relacionar conocimientos de diversas áreas curriculares en torno a una misma secuencia de actividad.

Universidad de Cádiz deben tener alcanzadas para ser considerados profesionales competentes se incluyen las siguientes capacidades:

- Capacidad de elaborar y defender argumentos.
- Capacidad para resolver problemas relacionados con su área de estudio.
- Capacidad de reunir e interpretar datos relevantes.
- Capacidad para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- Capacidad para transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Capacidad para seguir aprendiendo de forma autónoma.

Como podemos observar, el “ser” se considera imprescindible para “saber” y para “saber hacer”. En efecto, el desplazamiento que supone los planteamientos del *EEES* de una educación centrada en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje exige, tanto al alumnado como al profesorado implicado, desarrollar una serie de competencias de carácter social; según León y Latas (2007) se trataría de desarrollar competencias interpersonales que tiendan a facilitar los procesos de interacción social y la cooperación de cara a conseguir un desarrollo competencial adecuado.

2. EL TRABAJO COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA Y CONTENIDO DE FORMACIÓN

Formar profesionales competentes, en nuestro caso, futuros maestros de Educación Infantil, pasa por desarrollar competencias relacionadas con la capacidad de argumentar, resolver problemas, buscar y seleccionar información, tomar decisiones, aprender a aprender y de una forma especial, la capacidad de trabajar de forma cooperativa en equipo, que les permita desarrollar una adecuada práctica profesional. El reto de los procesos formativos está, pues, en ayudar a los docentes en formación a ser más competentes en su capacidad de pensar y analizar reflexivamente sobre qué sucede en el aula, para poder modificar sus actuaciones si fuera necesario y adaptarse a las situaciones complejas de sorpresa o a la incertidumbre que surgen en ella. Esta idea corrobora el reconocimiento de la importancia de la reflexión en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en un intento de aunar la formación académica (adquisición y construcción de saberes o conocimientos) y el desarrollo personal (competencias genéricas). La integración sinérgica de ambas lleva a una potenciación mutua (Colás,

2005), favoreciendo la capacidad de los futuros maestros de seleccionar, movilizar y gestionar conocimientos, habilidades y destrezas para realizar acciones ajustadas a las demandas y fines deseados; es decir, la puesta en juego de todos los recursos del individuo para dar respuestas a las diferentes situaciones que se va a encontrar en su vida profesional.

A pesar de que la reflexión por su propia naturaleza es una actividad individual, el contraste entre iguales la favorece y potencia. Ello justifica asumir el trabajo cooperativo como elemento imprescindible para abordar la formación competencial de nuestro alumnado, futuros docentes de Educación Infantil.

Entendemos que el aprendizaje cooperativo favorece la *construcción colectiva del conocimiento*, que debe tener en cuenta no solo los saberes conceptuales, sino el desarrollo de saberes personales y sociales. Cada miembro de un grupo se hace responsable, no solo de su aprendizaje, sino de los aprendizajes del resto de su grupo, y en estos aprendizajes las dinámicas relacionales, la forma de resolver los conflictos que surjan, el respeto a las opiniones, la empatía y la asertividad, se convierten en instrumentos imprescindibles para el éxito del grupo. El alumnado dentro del grupo se complementa de forma interdependiente, aportando y enriqueciendo desde su individualidad y desde su esfuerzo responsable. Sin duda escuchar las soluciones que aporta el grupo a los problemas de investigación o proyectos planteados permite al alumno *analizar* dicho problema desde diferentes perspectivas y puntos de vista, lo que enriquece el proceso reflexivo del que venimos hablando y posibilita el ajuste de la respuesta de forma más justa.

Por otra parte, en todas las profesiones es necesaria la dimensión ética, de modo que el desarrollo de valores como el sentido de la justicia, la solidaridad, la ética o la generosidad se convierten en imprescindibles en cualquier formación académica. Más aún en nuestro caso, ya que los futuros maestros tendrán como objetivo prioritario sentar las bases para la formación de ciudadanos críticos, creativos, comprometidos y respetuosos con la vida y con el futuro. El aprendizaje cooperativo fomenta en el alumnado la participación activa de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje; la capacidad crítica en cuanto a la búsqueda, selección y valoración de la información; la iniciativa, la capacidad de razonamiento y, por tanto, la autonomía intelectual necesaria para seguir aprendiendo a lo largo de la vida; y la actitud de tolerancia y de respeto a las diferencias, la responsabilidad y honestidad (Trujillo y Ariza, 2006).

3. CONTEXTO Y DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA INNOVADOR

La experiencia se desarrolla en el primer semestre del 3º curso del Grado de Educación Infantil, en tres grupos en paralelo (180 alumnos). Se enmarca en el momento en que los estudiantes han superado ya los dos primeros cursos de su trayectoria formativa en la Facultad y previamente a su primer periodo de prácticas en las escuelas, que comprende cuatro meses de presencia tutelada en un aula de Educación Infantil.

La estructura de coordinación partió de sesiones previas de debate y contraste entre el equipo de profesores y se desarrolló de forma conjunta y coordinada en todo momento, a través de sesiones quincenales de discusión y toma de decisiones, respetando en todo momento las peculiaridades de cada ámbito del conocimiento. Nuestro objetivo último era desarrollar un discurso con principios semejantes, evitando mandar mensajes contradictorios al alumnado o duplicar las tareas que se les exigían. Resultaba imprescindible que el alumnado percibiera que todos los profesores respondíamos a la propuesta presentada y que las cuatro asignaturas estaban imbricadas para el desarrollo de un conocimiento plural, diverso y complejo, que supera la simple suma de sus partes (Morín, 1998).

3.1 Estructura del proceso metodológico cooperativo

Las cuatro asignaturas se han desarrollado en paralelo siguiendo una estructura común, organizada en cinco momentos diferentes tanto en contenido como en tipo de actividades.

Momento 1: *Estudio y análisis del conocimiento específico de cada asignatura.*

Trabajamos en cada asignatura el conocimiento específico de la materia, analizando la organización y características del currículo de Educación Infantil.

Momento 2: *Actividad inicial grupal, común a las cuatro asignaturas.*

Esta actividad se desarrolló durante dos semanas utilizando todas las horas de las cuatro asignaturas. Desde su formación previa, los diferentes grupos de alumnos elaboraron una propuesta de intervención para trabajar en un aula durante 15 días con alumnos de 2º ciclo de infantil en la que debían incluir los siguientes apartados:

- a. Planteamiento descriptivo de la secuencia de actividades que desarrollarían los niños teniendo en cuenta el sentido y oportunidad de dicha actividad y la organización del espacio y del tiempo. Este apartado fue común a todas las didácticas implicadas puesto que la información debe plantearse desde la perspectiva globalizada propia de la Educación Infantil.
- b. Análisis didáctico de dichas actividades desde la perspectiva de cada uno de los campos de conocimiento implicados. Este apartado fue diferente para cada asignatura, dada su especificidad disciplinar.

La finalidad de esta actividad fue identificar las dificultades y necesidades formativas concretas en cuanto al desarrollo de las competencias profesionales docentes.

Momento 3: Estudio sobre las características propias del aprendizaje infantil en cada ámbito del conocimiento específico de cada asignatura.

Durante este momento en cada asignatura se trataron las características propias del aprendizaje de cada ámbito del conocimiento implicado, sus condiciones de desarrollo y sus peculiaridades en la etapa de Educación Infantil.

Momento 4: Estudio de las situaciones de aprendizaje y estrategias de enseñanza en relación con los cuatro ámbitos del conocimiento específico de cada asignatura.

Se trataron las características propias de la enseñanza adecuadas a cada ámbito del conocimiento implicado, las situaciones/problemas/proyectos, las estrategias, sus condiciones de organización, desarrollo y sus peculiaridades en la etapa de Educación Infantil. En este momento, en las sesiones prácticas de las cuatro asignaturas, fue organizada una actividad conjunta para introducir a los estudiantes en el trabajo por proyectos. Con ello, pretendimos que los estudiantes pudieran vivenciar una opción metodológica de enseñanza-aprendizaje propia de la etapa de Educación Infantil, pero desde una perspectiva analítica y reflexiva, de forma que pudieran comprender su funcionamiento.

Momento 5: Actividad final grupal, común a las cuatro asignaturas.

Este momento se desarrolló durante las tres últimas semanas del semestre utilizando, de nuevo, todas las horas de las cuatro asignaturas. La propuesta se dirigió a retomar la actividad inicial (realizada en el Momento 2º) y modificarla en función del trabajo y del

aprendizaje realizado durante el curso en las diferentes asignaturas. Esta propuesta final consistió en un proyecto de intervención para trabajar en un aula durante 15 días (3 semanas) para alumnos de 2º ciclo de infantil, esta vez sí, argumentado y analizado. Constó de tres apartados:

- a. Referente teórico explicativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada una de las asignaturas implicadas.
- b. Planteamiento y descripción de la secuencia de actividad diseñada para el aula. Este apartado fue común a las cuatro asignaturas.
- c. Análisis didáctico de la propuesta de intervención a la luz de la información específica de cada una de las cuatro asignaturas.

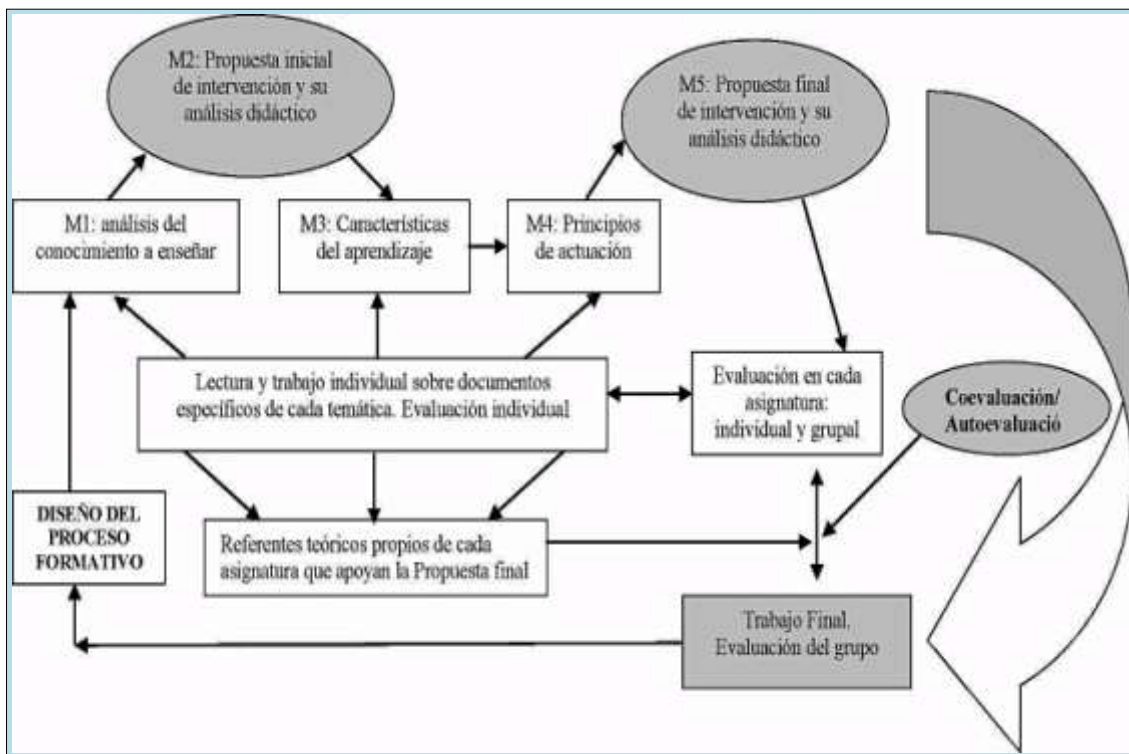


Figura 1. Estructura del proceso

3.2. Actividades del proceso formativo

La dinámica de trabajo consistió en la puesta en marcha de equipos de trabajo cooperativo que exigían trabajo y reflexión individual en continuo contraste con los iguales y con el profesorado, para llevar a cabo finalmente actividades en gran grupo que permitieran la puesta en común y el contraste entre los grupos. A lo largo del proceso se realizaron gran variedad de actividades como las recogidas en Cuadro 1.

Sesiones teóricas: Presentación, exposición, análisis o cierre de las cuestiones a tratar, con participación del alumnado.
Sesiones prácticas: Sesiones de trabajo grupal supervisadas por el profesor para la resolución de problemas y la realización de las actividades y tareas relacionadas con cada temática.
Trabajo autónomo: Preparación individual de las lecturas, la resolución de problemas, trabajos, memorias, etc., para integrar el conocimiento que han de presentar y debatir con el grupo.
Trabajo en grupo: Preparación de propuestas de actuación fundamentadas para entregar y/o exponer en clase. El trabajo en el aula permite que los estudiantes sean responsables de su aprendizaje y del de sus compañeros en una estrategia de corresponsabilidad para alcanzar metas e incentivos grupales.
Aprendizaje orientado a proyectos: Los estudiantes llevan a cabo la realización de un proyecto en un tiempo determinado para resolver un problema a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos.
Búsqueda de información: Sesiones de trabajo grupal o individual orientadas a la búsqueda de datos, bibliotecas, en red, Internet, etc.
Exposición y debate: Actividad que promueve la crítica y el debate sobre los conocimientos tratados y actividades realizadas.
Evaluación: Conjunto de pruebas orales y/o escritas individuales y/o grupales, empleadas para el seguimiento del proceso de aprendizaje.
Tutorías: Permite facilitar la elaboración significativa del conocimiento a través de la resolución de dudas y aclaraciones individuales o de grupo.

Cuadro 1. Descripción de las actividades formativas desarrolladas

3.3 Sistema de evaluación

La evaluación no corresponde a un momento temporal sino a todo el *Sistema de Evaluación* diseñado por el equipo de docentes. Se consensó que, en las cuatro asignaturas, se realizaría un diseño integrado de evaluación interna en cada una de ellas, en el que se tuviera en cuenta toda la información recogida durante el desarrollo de la actividad formativa. Asimismo, se incorporó la información aportada por los propios estudiantes mediante estrategias de autoevaluación, coevaluación y valoración global de la actividad desarrollada.

La valoración de la propuesta de intervención final se realizó en una sesión de evaluación conjunta del equipo de profesores, acordando, entre todos, una calificación consensuada de la parte común a las cuatro asignaturas.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Para el equipo docente era imprescindible conocer la visión de los estudiantes sobre la experiencia de coordinación. Para ello, se estableció como instrumento un documento abierto de cumplimentación voluntaria y anónima en el que el alumnado volcó su

opinión sobre el proceso seguido así como sugerencias y propuestas para su mejora. De los 176 protocolos entregados, se obtuvo una devolución de 140 cumplimentados.

Este documento se divide en cuatro apartados:

- *Indicad qué consideráis más positivo de los diferentes momentos.*
- *Indicad qué consideráis más negativo de los diferentes momentos.*
- *Cómo valoráis el material entregado y las actividades desarrolladas.*
- *Sugerencias y propuestas de mejora.*

El procedimiento para analizar las respuestas de los estudiantes fue el de categorizar dichas respuestas para cada una de las cuestiones y la síntesis de la información obtenida la podemos observar en las siguientes cuatro tablas.

<i>Indicad qué consideráis más positivo de los diferentes momentos</i>		<i>Indicad qué consideráis más negativo de los diferentes momentos</i>	
CATEGORÍAS	FRECUENCIA(%)	CATEGORÍAS	FRECUENCIA(%)
Trabajo de Grupo	28,93%	Trabajo de Grupo	10,10%
Organización	22,34%	Organización	20,20%
Temporalidad	3,05%	Temporalidad	16,16%
Momentos Metodológicos	38,58%	Momentos Metodológicos	17,17%
Subjetivo/Afectivo	7,11%	Gestión Docente	9,60%
TOTAL	100%	Carga de Trabajo	11,62%
		Subjetivo/Afectivo	15,15%
		TOTAL	100%

Tabla 1

Tabla 2

<i>Cómo valoráis el material entregado y las actividades desarrolladas</i>		<i>Sugerencias y propuestas de mejora</i>	
CATEGORÍAS	FRECUENCIA(%)	CATEGORÍAS	FRECUENCIA(%)
Adecuado/Significativo	55,62%	Trabajo de Grupo	10,89%
Inadecuado/Escaso	12,36%	Organización	29,21%
Temporalidad	7,30%	Temporalidad	11,88%
Gestión Docente	4,49%	Momentos Metodológicos	8,42%
Carga de Trabajo	14,61%	Gestión Docente	9,90%
Subjetivo/Afectivo	5,62%	Carga de Trabajo	4,46%
TOTAL	100%	Subjetivo/Afectivo	25,25%
		TOTAL	100%

Tabla 3

Tabla 4

Del análisis de sus afirmaciones, cruzadas con nuestras vivencias, observaciones y discusiones en tareas de coordinación a lo largo de esta experiencia podemos abordar una serie de conclusiones.

En general, nos encontramos con un alumnado cuya trayectoria formativa los ha situado en una posición de pasividad frente a un conocimiento ya construido sobre el que no caben aproximaciones, sino reproducción. La experiencia realizada ha buscado darles la oportunidad de comprender progresivamente el calado del término aprender, compartiendo el conocimiento y la responsabilidad.

Esta opción formativa ha encontrado cierta resistencia de los estudiantes para integrarse adecuadamente en la experiencia. La necesidad de regular su propio aprendizaje, construyéndolo autónomamente en el marco de los grupos pequeños, unido al hecho de que iban a ser evaluados ha provocado en algunos casos que mostraran una incomodidad frente a su percepción de un riesgo (la evaluación) además de cierto miedo e inseguridad, en un proceso que deliberadamente pretendía no guiar en exceso el trabajo de los discentes, al pretender *reproducir* un sistema de enseñanza coherente con la teoría socio-constructivista que se les predica en nuestras materias. Así, en algunos casos han manifestado la necesidad de ser dirigidos, han mostrado rechazo hacia la idea de que no existan respuestas únicas y han demostrado estar más preocupados por identificar *qué quiere el profesor*, que por defender su competencia autónoma respecto de los ámbitos de conocimiento que han trabajado durante el curso.

En otro orden de cosas, el seguimiento de un proceso de estas características genera un volumen de trabajo que los docentes debemos estar dispuestos a asumir, de manera que podamos matizar y mejorar la retroalimentación al alumnado sobre sus trabajos, no como valoración final o nota, sino en el sentido del clásico *“progresar adecuadamente”*. Pretendimos no denunciar, valorar y/o desanimar ideas incipientes, inmaduras a todas luces, pero tímidamente cambiantes e innovadoras.

Ahora bien, parece que lo demandado por algunos estudiantes es seguir toda una rutina clásica: explicaciones-tareas aplicación-corrección, cuestión que no es compatible con nuestra perspectiva socio-constructivista, y resulta contradictorio con un proceso de innovación que busca centrarse en los problemas profesionales, interrogantes y todo tipo de cuestiones que puedan plantearse y surgir a través del proceso de formación compartido. Entendemos que éste debe ser el nuevo papel que ha de jugar la Facultad, como *lugar donde se construye cooperativamente* y en el que *hay que darle vueltas a las cosas*, porque una cuestión que se plantea no suele tener una respuesta única, cierta y verdadera.

Con respecto al sistema de evaluación utilizado, hemos constatado que para que éste funcione, es necesario implicar al alumnado en esta actividad desde el principio y además es necesario darle sentido dentro de dicho sistema. El alumnado debe saber que sólo ellos pueden valorar, de una manera más justa, la contribución de cada uno de sus compañeros dentro del grupo de trabajo, así como la suya propia. En general, para los alumnos ha resultado muy difícil (salvo en aquellos grupos problemáticos en su origen por presentar muy diferentes niveles de compromiso entre sus miembros) tener que evaluar a sus compañeros, e incluso a sí mismos. Por ello esta dinámica ha de ser presentada y consensuada desde el principio del proceso y aclarado el uso que el equipo docente va a dar a la información y su repercusión en la evaluación final.

5. REFERENCIAS

- Colás, P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. En P. Colás y J. de Pablos, *La Universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia* (pp. 101-123). Sevilla: Aljibe.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- León, B. y Latas, C. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 269-278.
- Morín, E. (1998). Sobre la reforma de la Universidad. En: Porta, J. y Lladonosa, M. (coord.) *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rivero, A., Azcárate, P., Porlán, R., del Pozo, R. M., y Harres, J. (2011). The Progression of Prospective Primary Teachers' Conceptions of the Methodology of Teaching. *Research in Science Education*, 41(5), 739-769.
- Trujillo, F. y Ariza, M.A. (2006). *Experiencias Educativas en Aprendizaje Cooperativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.